

TENSIONES Y DEMANDAS A LOS CONSTRUCTORES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. EL ESCENARIO DE LOS PROYECTOS DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (MECESUP), EN CHILE.

Myriam Márquez Manzano¹
Universidad Austral
Avenida Chile España, 267
Ñuñoa, Santiago
myriammarquez@uach.cl

RESUMEN

En este artículo se presentan algunas consideraciones acerca de las demandas que problematizan a quienes construyen currículo en la educación universitaria en el contexto de la implementación y desarrollo de proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior. En un escenario de profundas desigualdades en la calidad de las prestaciones sociales - con una población que envejece y en la que la producción y acelerada obsolescencia de conocimiento disciplinar exige la permanente revisión de los contenidos - los académicos que construyen currículo se enfrentan a un escenario complejo. En éste se mezclan y confunden las demandas históricas y emergentes de las personas, los intereses de colectivos como la universidad, la empresa, y el Estado que propone un modelo de formación profesional basado en el Modelo de Currículum por Competencias. Esta multiplicidad de demandas, determina que los constructores curriculares tomen decisiones que privilegian a algunos y al hacerlo, movilicen sus intereses e ideologías para la selección y organización de los planes de estudio. Se relevan así no sólo contenidos, sino que modos de hacer, ser y convivir en el mundo. Esta situación permite posicionar el proceso de construcción curricular y a los constructores curriculares en un espacio clave para la promoción del cambio social o de la persistencia de las inequidades².

Palabras clave: constructores curriculares, educación superior, currículum basado en competencias

ABSTRACT

This paper presents considerations related to the demands that affect the task of higher education curriculum designers in the context of the implementation and development of MECESUP projects. In an environment of striking inequalities in the quality of social services -with an aging population in which the production and accelerated obsolescence of

¹ Matrona, Profesora Auxiliar del Instituto de Enfermería Materna de la Universidad Austral de Chile, Magíster en Educación (UFRO) y Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación (PUC).

² **Nota de la autora:** este artículo está basado en parte del marco teórico del proyecto de tesis doctoral "Construcción curricular en Educación Superior. El caso de una Escuela de Medicina" que desarrolló para la obtención del Grado de Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

specialized knowledge require a permanent review of the curricular contents- the academics that design curricula face a complex setting. It is under these circumstances where historical and emerging demands, the concerns of universities and companies, and a government which proposes an educational model based on individual skills, merge and overlap. These multiple demands force the curriculum designers to make decisions that favor only a small population and use their interests and ideologies as the basis for the selection and organization of curricula. This process not only assigns significance to curricular contents, but also to ways of acting, living in and relating to the world. This situation positions the curricular development process and its designers as a key element in the promotion of social change or the persistence of inequality.

Key words: curricula designers, Higher Education, Based Competencies Curriculum.

INTRODUCCIÓN

Entre los años 2002 y 2004, participé activamente en uno de los equipos de trabajo que aún desarrolla modificaciones curriculares de un proyecto del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (MECESUP), que se aplica en la Facultad de Medicina, de nuestra universidad.

En el desarrollo de las modificaciones curriculares y en la reflexión conjunta de los grupos de trabajo, se fueron cristalizando cuestionamientos fundamentales sobre el impacto que tendrían las modificaciones diseñadas, los cuales oscilaban desde el plano más operativo - espacio del aula - hasta los impactos en la población usuaria de los servicios de los profesionales formados bajo este nuevo enfoque curricular. La interrogante central era a qué y a quién servía el currículo creado, intentando discernir si servía a algún interés en particular en detrimento de otros, o si los productos curriculares así concebidos permitían que todos los intereses identificados fueran atendidos. Era posible identificar al menos tres intereses potenciales a los cuales pudiera estar sirviendo el currículo creado. El primer interés era el mejoramiento de la competitividad profesional-disciplinar y de la universidad en el mercado de la educación superior chilena, en base al énfasis en los contenidos disciplinares y destrezas profesionales. Un segundo interés se identificaba en las metodologías, las cuales al optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, parecían centrar el interés en servir a los estudiantes y académicos haciéndoles más horizontal y pertinente el proceso de formación. Por último, el currículo creado parecía servir al interés final de la formación de profesionales de la salud: mejorar la calidad de vida de los usuarios a través de los servicios profesionales prestados. Sin embargo, este último interés se desperfilaba en determinados momentos cuando lo disciplinar y lo metodológico parecían liderar la toma de decisiones en las cuales se debatían también nuestros propios intereses e ideologías, sin tener plena conciencia de estar participando de un proceso fundamental de selección cultural y de estar potencialmente contribuyendo a la mantención de las inequidades o al cambio de ellas.

La aparición en el escenario universitario de los proyectos MECESUP configuró un movimiento de "ebullición" curricular en el ámbito académico de las universidades, que instaló en el tapete de la discusión académica términos como malla curricular, perfil de egreso, acreditación, competencias, aprendizaje centrado en el estudiante, metodologías activas, movilidad estudiantil, entre muchos otros conceptos educativos que se transformaban en referentes novedosos y a la vez inciertos. Además de esta dificultad conceptual, los plazos aco-

tados para el logro de los indicadores y la administración de importantes recursos económicos que formaban parte de los compromisos MECESUP, constituyeron desafíos y responsabilidades para los académicos.

EL PROGRAMA MECESUP EN CHILE.

El Programa MECESUP surge bajo el alero del entonces Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, en el segundo período de gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia, período el cual se alcanzaron una serie de acuerdos económicos, como la incorporación de Chile al Foro Económico del Área Pacífico (APEC), los acuerdos de Libre Comercio con Canadá y México, el Acuerdo de Cooperación Económica y Política con la Comunidad Europea y el ingreso al MERCOSUR como miembro asociado (Gobierno de Chile, 2007). En sintonía con ello y como una forma de establecer un nexo entre la internacionalización de la economía del país y la formación de capital humano avanzado, el año 1997, se desarrolla una nueva política de educación superior que a partir del año 1999 se concreta en el desarrollo de los proyectos MECESUP. El Programa MECESUP I³ tuvo como objetivos: propiciar la equidad del sistema y el perfeccionamiento de las ayudas estudiantiles; fomentar la formación de recursos humanos de alto nivel, el postgrado y la investigación; promover el mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación superior; incentivar la vinculación de la educación superior con el desarrollo regional y nacional; promover una buena articulación y coherencia en el sistema de educación superior y orientar -en el desarrollo de los objetivos anteriores - su articulación con los procesos de internacionalización. (MECESUP I, 2007). A partir de esta convocatoria se llevan a cabo entre los años 1999 y 2004 un total de 221 proyectos de mejoramiento de la calidad - en distintos centros de educación superior de todo el país - los que en su mayoría tenían como eje central la renovación curricular con miras al mejoramiento o fortalecimiento de la formación profesional y a través de los cuales el compromiso económico del Estado alcanzó la suma de \$98.949 millones de pesos (MECESUP, 2007). La renovación curricular que la iniciativa estatal promueve se acoge a los lineamientos de los procesos de educación superior de la comunidad europea y en ella el énfasis se centra en la incorporación del Modelo Curricular Basado en Competencias, cuyas características fundamentales lo distinguen de otras posibilidades curriculares por: el acento en el logro de las habilidades profesionales, las que permiten al egresado resolver de manera competente los problemas que surgen en su práctica profesional; porque estas capacidades se desarrollan en el campo real del ejercicio más que en la teorización, lo que algunos llaman "*saber hacer en contexto*" (Kaluf, 2004); porque para llegar al logro competente, las metodologías usadas deben promover la autonomía del aprendiz, la capacidad de aprender a aprender y el perfeccionamiento o formación para toda la vida; y finalmente porque hay una activa participación de actores no tradicionales en el diseño curricular, en el que le cabe un papel primordial a los empleadores junto con los egresados y los usuarios de los servicios profesionales. Todo ello articulado en una relación estrecha con el perfil de egreso, que se configura así como el referente esencial en este proceso.

³Se encuentra en marcha la versión 2 de MECESUP "Educación terciaria para la sociedad del conocimiento" a realizarse entre los años 2005 al 2012.

Currículum y Construcción curricular

A través de esta forma de concebir y de operar desde el currículo, la propuesta estatal pone en marcha un acelerado proceso de revisión curricular que toma forma en declaraciones de rediseños y/o innovación de mallas, perfiles de egreso y planes de estudio, actividades que desde el campo de la teoría curricular corresponden al proceso de construcción curricular. Abordar este proceso requiere asumir una concepción de currículo, tarea extensa por la multiplicidad de significados que se le atribuyen, tanto como a la diversidad de abordajes teóricos al respecto. Sin embargo, los autores (Lundgren, 1983; Grundy, 1991; Mateo, 2000; Sánchez, 2001; Ferrada, 2004) concuerdan en un aspecto fundamental - previo al intento de definición - *todo currículo conlleva una concepción de mundo y de persona* lo que lo transforma en un espacio en el que cristalizan los intereses y necesidades que portan sus elaboradores. Por lo cual se asume que, construir currículum **es una acción ajena a la neutralidad**, y con ello cualquier intento de interpretación, requiere de una exhaustiva mirada al contexto socio histórico que modela las decisiones de los que construyen el currículum y que sirve de escenario al proceso en sí.

La gama de las definiciones y sentidos asignados al concepto currículum oscila desde una perspectiva reduccionista - ceñido a los planes y programas de estudio - hasta una concepción más amplia que incluye la totalidad de los elementos educativos que influyen en los estudiantes (Ruiz, 2000). Este solo hecho constituye en sí una decisión compleja para los constructores curriculares - siempre que exista conciencia de ello - dado que cualquiera sea la perspectiva elegida, se operacionaliza de manera - compleja o reducida - la selección cultural. Por ello Grundy (1991) advierte que pensar en el currículo es reflexionar sobre "cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones", y lo entiende como "una construcción cultural [...] una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas" donde la connotación de construcción implica admitir un proceso que conlleva planificación y que, por ende, puede ser intervenido por los intereses o formas de organizar de los sujetos que participan en ello. Stenhouse (1998) se inclina por definirlo como "*una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica*" definición que asume la intención de explicitar los propósitos permitiendo con ello la mejora continua a través de la crítica y por sobre todo haciéndolo operacionalizable en la práctica. Asumir el currículum desde estas perspectivas implica la participación de diversos actores y la necesidad de cuestionamiento al proceso de construcción curricular como necesidad intrínseca para su mejora, actividades que deberían ser propiciadas por los constructores curriculares.

En acuerdo a estos autores, tanto la organización de las prácticas educativas como la difusión de sus propósitos se generan en procesos de participación - por tanto producto de consensos - sin embargo, asumir el consenso también implica asumir que las decisiones se debaten en interacciones no exentas de conflictos de poder. Esta situación ha sido examinada más exhaustivamente por los teóricos críticos, para quienes el currículo representa un espacio de selección cultural en la que el discurso hegemónico prevalece en desmedro de las posibilidades de otros grupos. A este respecto Da Silva (2001), sostiene que, "Un currículum no sólo es un local en que se despliegan relaciones de poder: un currículum encarna relaciones de poder". En tal sentido el conocimiento seleccionado podría servir para legitimar la sociedad existente pero también para dar cuenta en sus planes, estructuras, palabras

y estilo, a otras verdades no intencionadas explícitamente, tal como señala Giroux (1997). Por tanto, el proceso de construcción curricular es asumido como un mecanismo de selección y preservación cultural - además de su transmisión y evaluación - y para estos fines, la cultura se entiende como la estructura social del conocimiento, las capacidades, las costumbres y otras habilidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad (Stenhouse, 1984). De este modo, cuando se innova o cambia un currículo, los constructores curriculares no sólo definen contenidos disciplinares y metodologías para aprender de mejor manera, sino que se seleccionan y se dejan fuera modos de ser, de hacer y de convivir en el mundo, que el profesional en formación adquirirá como parte del conocimiento que distinga a su carrera.

Tradicionalmente el abordaje del proceso que va desde el diseño al desarrollo curricular ha sido entendido y desarrollado como un proceso lineal y jerárquico en base a una concepción técnica y en la que una etapa precede y rige el desarrollo de la posterior. Ello explica que se le haya operacionalizado como un proceso descontextualizado y con soluciones generalizables basadas en una concepción de la realidad como única y estable y en la que el rol del profesor se restringe a consumir y ejecutar el currículo que otros-expertos construyen. Sin embargo, la práctica educativa concreta y cotidiana deja entrever conflictos, problemas, retrocesos y continuos cambios dando así cuenta de un entorno complejo y turbulento (Escudero, 1999). En el espacio irregular y cambiante del currículo vivo, si la planificación se concibe desde una perspectiva lineal tradicional y no como un marco flexible de acción asequible al cambio, los productos curriculares se tornan en declaraciones de intenciones que pueden no traspasar la frontera del documento formal. Una visión más deliberativa y crítica de la construcción curricular, en la que el proceso de construcción curricular se entienda como una práctica que se "despliega en circunstancias y contextos determinados" mejora la comprensión y el abordaje de entornos complejos, ya que los sujetos y sus contextos se reconstruyen, desarrollan y modifican (Escudero, 1999). Esta práctica se concibe en la deliberación que implica el debate permanente, el contraste, y eventualmente el encuentro entre las personas y las ideas que están directamente o indirectamente implicadas en el diseño curricular en base a la explicitación y cuestionamiento de los intereses involucrados. De este modo, el tipo de práctica curricular desarrollada por los constructores, se configura como otra tensión fundamental a resolver - de ser consciente y explícita - para el tipo de productos curriculares que se vayan a desarrollar y que definirán la cultura seleccionada que será transmitida.

Construcción curricular en un modelo por competencias

En el triángulo que conforman el conocimiento, la sociedad y la educación superior, el rol de quien construye curriculum puede parecer confuso o complejo junto con el rol que adquiere el conocimiento en la nueva propuesta curricular. En este sentido Barnett (2001) se pregunta acerca de las formas de conocimiento que la sociedad pretende que la educación superior promueva y lo hace bajo el supuesto de que no son alentadas por igual las distintas formas de conocimiento que la universidad puede desplegar. Su tesis es que el predominio actual es el de la unidimensionalidad del conocimiento, lo que se concretiza en un cambio de concepción que va desde el conocimiento como contemplación, al conocimiento como operación. ¿Espera la sociedad que la educación superior asuma "la tarea de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan operar de manera eficaz en ella" (Bar-

nett, 2001) o espera que, no sólo operen eficazmente sino que, la transformen y mejoren?”. Esta conexión de la universidad con la sociedad y por ende, con la producción económica de los Estados ha sido problematizada por Barnett (2001), quien haciendo uso del concepto de “performatividad”, es decir, *“la capacidad de un sistema para hacer correctamente lo correcto y la consecuencia de la misma sería el reforzamiento positivo hacia el sistema, proveeniente del ambiente... se referiría a la cooperación que se establece con el ambiente y que permitiría el crecimiento o al menos la sustentabilidad de ambos”* (Nota del editor, en Barnett, 2001) - sostiene que la nueva relación de la Universidad con la sociedad es la de la **cooperación dependiente** (*cursivas y comillas de la autora*). Por ello, el conocimiento legitimado y producido en la universidad es aquél que el mercado requiere y que por tanto valora, lo que necesariamente la restringe en el desempeño de la función histórica de cuestionar críticamente al mundo en que se inserta. Es así que algunos autores sostienen que ante los desafíos de la sociedad de mercado, las universidades se han incorporado al proceso al menos desde dos perspectivas. Una de ellas es a través de la reflexión y del cuestionamiento a las demandas, manteniendo una mirada crítica y expectante; y la otra es más bien una actitud reactiva, al desarrollar estrategias que le permitan vincularse de mejor forma con la sociedad de mercado. Ante esto cabe preguntarse a qué lógica está obedeciendo nuestro proceso curricular y si acaso es la propuesta curricular estatal del Modelo del Currículo Basado en Competencias una acción reactiva para mantener la performatividad del sistema.

Demandas para la construcción curricular desde el contexto

Chile se destaca por los importantes avances económicos que han permitido a su economía mantenerse estable y ser considerada como un espacio seguro para la inversión de fondos extranjeros. Sin embargo, junto con ello, ostenta el dudoso récord de ser una de las economías con mayor desigualdad en el mundo y contar con una distribución inequitativa del ingreso, lo que permite suponer que el éxito de la economía es atribuible al comportamiento de grupos ubicados en la parte superior de la distribución (Contreras, 1998), tal como lo informara el Ministerio de Hacienda:

“La extrema desigualdad en la distribución de los ingresos del capital se evidencia en un Índice de Gini de 0,9 en 2003, y en su fuerte concentración en el extremo de la distribución, lo que implica que un 54% de los mismos se concentra en sólo el 5% más rico de la población. Este efecto se suma a la fuerte concentración de los ingresos del trabajo, resultando en que en 2003 el 1% de los hogares más ricos de la población chilena concentraba el 13% de los ingresos autónomos de los hogares y el 5% más rico recibía el 33% de los mismos. El efecto de esta fuerte concentración de ingresos en el extremo más alto de la distribución sobre la desigualdad como un todo se percibe en que el Índice de Gini de la distribución teórica resultante de excluir al 1% más rico de la población es de 0,49; y el que resulta de excluir al 5% más rico es de 0,41. Lo que muestra este ejercicio es que los ingresos totales del 95% restante de los hogares están mucho mejor distribuidos, y la sola existencia de esta elite en la distribución explica dos terceras partes de la mayor desigualdad de ingresos que existe en Chile respecto de la que presentan algunos de los países desarrollados intensivos en recursos naturales que debieran ser nuestros comparadores naturales” (Ministerio de Hacienda, 2007).

Esta situación, configura un panorama sociohistórico complejo sobre el cual para quienes toman o tomarán decisiones, porque innegablemente la formación profesional - de estar situada en contexto como lo supone el Modelo Curricular Basado en Competencias - debe servirse de esta información para construir curricula que atiendan a necesidades concretas que atenúen las inequidades que aún persisten en la sociedad. En el caso que se revisa, la selección cultural se traduce en las orientaciones con las que serán diseñadas e implementadas las acciones de cuidado, promoción, prevención y recuperación de la salud para todos los ciudadanos y ciudadanas de nuestro país y sobre todo para aquellas personas que viven en situación de pobreza y pobreza extrema y que no tienen las mismas oportunidades de acceso a la atención en salud que sí posee el resto de la población chilena. Desde la perspectiva del desarrollo y del logro de objetivos sanitarios, esta desigualdad de oportunidades es un referente crítico para las decisiones a tomar por los constructores curriculares en tanto que las condiciones de salud de la población, están determinadas y supeditadas a los ingresos. De este modo, los profesionales que se dediquen a la atención de salud en la esfera pública han de haber sido formados y sensibilizados en un itinerario curricular que comprenda, que problematice y que genere prácticas profesionales solidarias, críticas y pertinentes - que trasciendan las barreras de lo biológico - para que efectivamente contribuyan a los necesarios cambios estructurales de nuestro país.

Junto con ello, en el panorama contextual de las demandas, se aprecia que la población chilena transita en un proceso acelerado de envejecimiento. Al parecer producto de la vida moderna y afectada probablemente por los efectos de la globalización, la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar ha favorecido - junto a otros factores provenientes del avance científico y tecnológico de nuestro país - comportamientos reproductivos que han impactado fuertemente el perfil demográfico de la población. El más notable de ellos es la disminución de la tasa de natalidad que da cuenta del total de nacidos vivos por cada mil habitantes. El año 1973 la tasa de natalidad alcanzaba los 26,8 por mil nacidos vivos y treinta años después ésta ha disminuido hasta 15,6 por mil nacidos vivos, según los datos disponibles en el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2003). Producto de ello es que el número de hijos por mujer ha alcanzado el valor promedio de 2,35 - cifra crítica comparada con la tasa del año 1965 en que alcanzó 5,3 hijos en promedio - y que es determinante si se considera que el valor mínimo de la tasa de fecundidad que asegura el reemplazo generacional es de 2,1 hijos por mujer. Como consecuencias atribuibles a estos cambios demográficos se perfila un cambio en la salud de las mujeres y un cambio de las necesidades de atención sanitaria de la población general derivadas del aumento de la esperanza de vida, surgiendo con vigor las necesidades de salud y demandas psicológicas y sociales de los grupos poblacionales de 65 y más años, entre las cuestiones más previsibles (Agar, 2001).

Respecto del contexto en el que se construye currículum se han seleccionado dos aspectos que dan cuenta, por un lado, de un fenómeno histórico como es la desigualdad en la distribución de los ingresos y, por otro lado de una situación nueva producto de los cambios societales las que modifican sustantivamente el perfil demográfico y las necesidades de la población chilena. Sin embargo, estas consideraciones no ocurren ajenas a otro proceso - que ciertamente pone en jaque más estrechamente a los constructores curriculares, ya que se relaciona directamente con un aspecto que ha constituido el rol histórico de la academia como es - la producción de conocimiento en el contexto de la Sociedad del Conocimiento.

Esta ha sido definida por Manuel Castells (2005) como un código que da cuenta de la transformación sociotecnológica de la producción de información y conocimiento, los que han sido alterados de manera profunda y cuyo centro es el procesamiento de información, la generación de conocimientos y las tecnologías de la información. En este contexto, la formación de recursos humanos avanzados se enmarcan en la lógica de la globalización, que siendo un concepto antiguo, en su acepción más moderna da cuenta de un movimiento económico y socio-cultural asociado a los cambios derivados de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (telefonía móvil, satelital, internet entre otras). Este proceso societal sitúa el conocimiento como el eje central del poderío de las comunidades y por ende, su gestión se torna una herramienta crucial para acceder al desarrollo. Esta cuestión es de suyo relevante si se considera que el modelo tradicional de formación en América Latina históricamente ha estado centrado en responder a las necesidades del mercado laboral a través de la formación para profesiones bien definidas, con competencias profesionales claras, legalmente establecidas, cuyas exigencias se mantienen a lo largo de la vida. En este contexto de la inmediatez - apreciable en la hiperproducción, disponibilidad y obsolescencia del conocimiento - las capacidades valoradas en los profesionales no se relacionan con la estabilidad, por el contrario, es creciente el discurso que posiciona las nuevas competencias de los profesionales en su capacidad para sortear la incertidumbre de lidiar en un territorio desconocido y cambiante.

La instalación de la Sociedad del Conocimiento, supone que la universidad -centro básico de la producción y transmisión del conocimiento de la ciencia y la tecnología - modifique profundamente sus prácticas para permanecer vigente, conectada y necesaria como institución. En este nuevo paradigma societal, lo valioso es "...la mente, el conocimiento que produce innovaciones permanentes y soluciones más económicas y satisfactorias" (Municio, 2005) y a partir de ello, las personas deben saber ser, saber ser que es fluctuante y depende de las constantes variaciones del medio dentro de las cuales, sin lugar a dudas, la generación de conocimiento es la que perfila los nuevos, inciertos y sinuosos territorios del ejercicio profesional. Sin embargo, éste parece ser un desafío no resuelto o complejo de llevar a cabo - entre otras muchas cuestiones - porque la expansión de la información disponible configura un campo cultural amplio y variante que complejiza el proceso de selección cultural, lo que se constituye en un ejercicio crucial al momento de decidir por unos conocimientos y abandonar otros (Castells, 2005; Ruiz Tagle, 2003). Y por otro lado, porque las demandas de la Sociedad del Conocimiento implican cambios conceptuales en quienes generan y/o seleccionan conocimiento: nuevas formas de relacionarse, de representar la realidad y de asumir y solucionar los nuevos y antiguos problemas. De no haber cambio en las prácticas curriculares: si éstas no incorporan la participación de los actores involucrados, se centren en las necesidades de los usuarios (estudiantes, clientes-usuarios, empresas) y se ajusten a evidencia, difícilmente podrá la formación de profesionales universitarios generar capital intelectual y la gestión de conocimientos que requiere la nueva época (Municio, 2005). Este escenario de información disponible y a la misma velocidad desechable, sitúa en los responsables de las decisiones de selección cultural el ejercicio de un proceso que históricamente no ha estado inmune a intereses y conflictos, lo que problematiza más radicalmente este quehacer, ya que mediatizado por las concepciones de mundo y de persona de quienes deciden y ante la masiva y continua producción de información, se filtra finalmente el conocimiento que orientará el saber, el hacer y el convivir de los futuros profesionales.

Capital humano avanzado otra demanda a los constructores curriculares

En el panorama ya complejo de la hiperproducción e inestabilidad del conocimiento, el año 2005 Brunner y cols presentan el informe "Guiar el mercado. Informe sobre la Educación Superior" en el que se sostiene que actualmente la sociedad, la cultura y la economía en todas partes del mundo, comienzan a ser conducidas mediante la utilización del conocimiento avanzado y las redes de información, y que por ello la educación superior debe asumir la formación del capital humano avanzado, es decir, personal directivo y gerencial, profesionales, técnicos, docentes, científicos e ingenieros, ya que esto sustentaría la competitividad de los países, atendiendo así a las demandas de la globalización de la economía. Señalan además entre los otros desafíos, la necesidad de aumentar las oportunidades de formación; diversificar su oferta y plataforma de proveedores; diferenciarse institucionalmente; ser evaluada externamente; aumentar la relevancia y pertinencia de sus funciones incrementando la profesionalización y tecnificación de la economía y por último ampliar y diversificar sus fuentes de financiamiento. Todo ello entendido en el marco de siete tendencias principales internacionales:

1. Masificación de los sistemas, producto de la oferta cada vez mayor de oportunidades de acceso;
2. Diferenciación horizontal y vertical de los sistemas e instituciones;
3. Responsabilización pública (*accountability*) de las instituciones a través de procedimientos destinados a mejorar la transparencia y asegurar la calidad de sus servicios y productos;
4. Funcionalización creciente de la educación superior como respuesta a la presión que se encuentran sujetas las instituciones para elevar la relevancia y pertinencia de las funciones del conocimiento;
5. Diversificación y racionalización de las fuentes de financiamiento de la educación superior;
6. Adopción de culturas organizacionales centradas en la innovación y el emprendimiento **y, como consecuencia del efecto combinado de todas estas tendencias** (negritas de la autora);
7. Desplazamiento progresivo del centro de gravedad de los sistemas de educación superior desde la esfera del Estado y del poder corporativo hacia **la esfera del mercado y la competencia** (negritas y cursivas de la autora).

Las tendencias que destaca este informe, permiten visualizar la forma en que los discursos se estructuran en torno al logro de la performatividad que señala Barnett, mostrando de manera explícita que la lógica de la economía de mercado permea y se instala en la institucionalidad de la academia. Este viraje en torno a lo que la universidad contemporánea es o puede llegar a ser, tensiona el quehacer reflexivo y crítico de la academia y posiciona en el conocimiento producido -en su selección y preservación - un territorio conflictivo en tanto aparecen otros - externos y con intereses apegados al mercado, quienes deciden desde esa óptica el conocimiento que será aceptado como relevante y pertinente. Por ello es que definitivamente, los constructores curriculares, se encuentran ante esta polifonía de necesidades que junto con los intereses propios configuran una arena decisional compleja. ¿Qué voz privilegiar? ¿La que del que habla más fuerte? ¿La del que necesita más? ¿La de los silenciados de siempre? ¿Cómo regular y desde dónde regular las decisiones?

Un escenario tan diverso y multifacético como el de nuestro país, tan lleno de contradicciones y de necesidades requiere una mirada comprensiva y detenida de quienes van a seleccionar cultura para que efectivamente se permita un desarrollo equitativo más justo y solidario.

CONCLUSIONES

Es indudable que el momento histórico en el que se despliega esta renovación curricular requiere de miradas diversas que contribuyan a la discusión responsable y generosa de lo que las y los ciudadanos requieren hoy de la educación superior. Profesionales formados, competentes, hábiles, competitivos y creativos, pero también sensibles y solidarios y con un ejercicio ético de su quehacer. Profesionales para quienes la sociedad no sea sólo la voz de la empresa, del mercado o de la economía para la productividad, sino que sea la sociedad del pobre y del abandonado, es decir, la sociedad que conformamos todos los chilenos y chilenas. Por ello - quienes construyen currículo tienen la obligación ética de concebirse también como los sujetos históricos que son - al mediar como selectores justos y solidarios entre el conocimiento producido y a preservar y el conocimiento puesto al servicio de la sociedad y por ello reflexionar críticamente sobre las potencialidades de este u otro Modelo, en pro de contribuir a la generación de un Chile mejor para todos y todas.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAR, L. (2001) "Envejecimiento en América Latina y el Caribe: hechos sociodemográficos y reflexiones éticas". *Acta bioethica*, 7 (1) OPS, Santiago de Chile, 27-41 pp.
- BARNETT, R. (2001) *Los límites de las competencias*. Barcelona, España: Gedisa.
- BRUNNER, J.J.; ELACQUA, G.; TILLET, A ; BONNEFOY, J. ; GÓNZALEZ, S. ; PACHECO, P.SALAZAR, F. (2005) *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile. Santiago de Chile*: Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez.
- CASTELL, M. (2005) *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Santiago: Fondo de cultura económica.
- Contreras, D. (1998) "Distribución del ingreso en Chile. Nueve hechos y algunos mitos" [versión electrónica] *Perspectivas*, 2 (2): 331 - 332.
- ESCUADERO, J.M. (1999) ed. *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis Educación.
- FERRADA, D. (2004) "Perspectivas y enfoques curriculares: la necesidad de una nueva organización", En Arcis comp, *Problemáticas del currículo educacional*, hoy. Santiago, Chile: Universidad Arcis. 29-58 pp.
- GIROUX, H. (1997) *Teoría de la resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gobierno de Chile (2007) *Galería de presidentes*. Recuperado el 10 de abril de 2007 del sitio web del Gobierno de Chile: http://www.presidencia.cl/view/viewGaleriaPresidentes_gob.asp?id=1&seccion=Galeria%20Presidentes.
- GRUNDY, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid:Morata.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) *Anuario de estadísticas vitales 2003*. Recuperado el 19 de abril de 2006 del sitio web institucional http://www.ine.cl/ine/canales/chile_estadistico/demografia_y_vitales/estadisticas_vitales/estadisticas_vitales.php
12. JIMÉNEZ, G. (2003) "Algunos de los movimientos de larga duración que operan en Chi-

le: movimientos de población y equidad". En Corporación Participa *Seminario La universidad construye país, la responsabilidad social de la Universidad de cara al Chile del 2010*. Santiago de Chile: Proyecto Universidad construye país, pp 16-34.

KALUF., C. (2004) "Marco general sobre formación profesional y criterios para la evaluación de competencias. Reflexiones sobre competencias y educación". En CINDA, *Competencias de egresados universitarios*. Santiago: Chile.

LUNDGREN, U. (1992) *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid, España: Morata.

MATEO, J. (2000) "La evaluación del currículo". En: *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: ICE Universitat Barcelona - Horsori, Pp 125-159.

MECESUP (2007.) *Recursos adjudicados en pregrado por año y área de concurso. Programa MCEUSUPS 1999-2004*. Recuperado el 10 de abril de 2007 del sitio web de MECESUP: http://www.mecesup.cl/mecesup1/foment/Estadistica/Estadisticas_FC_Adj_Pregado_1999-2004.xls

MUNICIO, P. (2005). "Cambios sociales y modelos de evaluación" En Vries, W. coord., *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior*, Netbiblo, España. 91 -127 pp.

RUIZ, J. (2000) *Teoría del currículo: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: España, Editorial Universitas, S.A.

RUIZ - TAGLE, J. (2003) "Algunos de los movimientos de larga duración que operan en Chile: globalización e incorporación de la mujer al mercado del trabajo". En Corporación Participa *Seminario La universidad construye país, la responsabilidad social de la Universidad de cara al Chile del 2010*. Santiago de Chile: Proyecto Universidad construye país. pp 35-43.

SÁNCHEZ, M. (2001) Diseño curricular y educación intercultural bilingüe. *Pensamiento educativo*, 29 (3) 341 - 358.

SILVA, T. (2001) *Espacios de identidad, nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro, 190 p.

STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 319 p.

