

ALGUNOS ELEMENTOS CONTEXTUALES QUE TENSIONAN Y DEMANDAN A LOS CONSTRUCTORES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: EL ESCENARIO DE LOS PROYECTOS DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (MECESUP), CHILE

SOME CONTEXTS FACTORS WHO DEMANDS TO BUILDERS CURRICULAR DESING IN HIGHER EDUCATION: THE SCENARY PROMOVED FOR MECESUP PROGRAM IN CHILE

Myriam Márquez Manzano

Matrona, académica del Instituto de Enfermería Materna de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. Magíster en Educación, UFRO y Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Becaria MECESUP AUS 0209.

Resumen

En este artículo se presentan algunas reflexiones acerca de las demandas que problematizan a quienes construyen currículo en la educación universitaria, cuando se implementan y desarrollan proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior. En un contexto de profundas desigualdades en la calidad de las prestaciones sociales –según el ingreso desigual de las personas–, 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 este se mezclan y confunden las demandas históricas y emergentes de las personas, los intereses de colectivos como la universidad, la empresa, y el Estado, quien propone la adscripción a un modelo de desarrollo de los profesionales según el llamado currículo por competencias. Esta multiplicidad de demandas determina que los constructores curriculares tomen decisiones que privilegian a algunos y al hacerlo, movilizan 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 en un espacio clave para la promoción del cambio social o de la persistencia de las inequidades¹.

Palabras Claves: construcción curricular, educación superior, Curriculum por competencias, constructores curriculares

Abstract

In this paper are presented some reflexions from a curriculum critic perspective, about the demands that troubled who construct curriculum in the higher education, when is implemented y developed MECESUP program (Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior) Under the context of deep unevenness in the quality of social benefits – according to the uneven salary of people – with a population that grows old and the production and the accelerated outdated of disciplinary knowledge who demands the permanent checking of contents – the academics who construct curriculum face this complex scenery. In this context are mix and confuse the historical and emergent demands of people, the interest of collectives such us the university, the enterprise, and the State – that promote the adscription to a model of development of professionals since Based Competencies Curricular Model. This multiplicity of demands, determines that the curricular builders take decision that privilege some and doing so, mobilize their interest and ideologies for the selection and organization for the plans of study. Is not just revealed in the contents, but in the means of doing, being and living in the world. This situation allows to position the process of curricular construction in a space key for the promotion of social change or the persistence of unevenness.

Key words: curricular design, Higher Education, Based Competencies Curriculum, curricular builders.

Introducción

Entre los años 2002 y 2004, en la Escuelas de Enfermería, Obstetricia y Tecnología Médica, en la Universidad Austral de Chile, participé como miembro activa de uno de los equipos de trabajo que 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 de las escuelas mencionadas y en la reflexión conjunta de los grupos de trabajo, se fueron cristalizando cuestionamientos fundamentales sobre el impacto que tendrían las modificaciones diseñadas, las 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 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. Se identificaban al menos tres intereses potenciales a los cuales pudiera estar sirviendo el currículo creado. El primer interés sería 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

1 **Nota de la autora:** la reflexión teórica que presento, forma parte del marco teórico del proyecto de tesis doctoral "Construcción curricular en Educación Superior. El caso de una Escuela de Medicina", que desarrollo para la obtención del Grado de Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

último el currículo creado parecía servir al interés final de la formación de profesionales de la salud: el mejorar la calidad de vida de los usuarios a través de los servicios prestados por los profesionales formados. 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 la Universidad Austral, 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, estaban los plazos acotados y el manejo de recursos económicos importantes para una definición curricular, que establecían los compromisos MECESUP.

En lo que sigue queremos presentar los principales referentes de comprensión de estos procesos de construcción curricular que nos correspondió asumir.

El programa MECESUP en Chile

En términos generales estos proyectos MECESUP surgen bajo el alero del entonces Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, en el segundo periodo de gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia, periodo en el cual se alcanzan 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). Paralelo a ello y como una forma de establecer un nexo entre la internacionalización de la economía del país y la formación de Capital humano avanzado, en 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 I² 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, s.f.).

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, s.f.). 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 por competencias cuyas características fundamentales lo distinguen de otras posibilidades curriculares por el acento en el logro de las capacidades profesionales que permiten al egresado resolver de manera competente los problemas que surgen en su práctica profesional; por qué estas capacidades se desarrollan en el campo real del ejercicio más que en la teorización, lo que algunos llaman “*saber hacer en contexto*”

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

(Kaluf, 2004); porque para llegar al logro competente, las metodologías en uso 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 y continua con el Perfil de egreso, que se configura así como el referente esencial en este proceso.

Curriculum 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, renovación o innovación de mallas, perfiles y planes de estudio, lo que desde el campo curricular corresponde al proceso de construcción curricular. Abordar el proceso de construcción curricular 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 diversos autores (Lundgren, 1983; Grundy, 1991; Mateo, 2000; Sánchez, 2001; Ferrada, 2004) concuerdan en un aspecto fundamental previo al intento de la definición y que es el supuesto de que todo currículo conlleva una concepción de mundo y de persona configurándolo así como un espacio en el que cristalizan los intereses y necesidades que portan sus elaboradores. Se asume en ello que construir currículum es una acción ajena a la neutralidad, por lo que cualquier intento de interpretación requiere de una exhaustiva mirada al contexto socio-histórico que sirve de escenario al proceso en sí. La gama de las definiciones se ubica en un continuo cuyos polos oscilan desde una concepción reducida del currículo –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).

Grundy (1991) advierte que pensar en el currículo es reflexionar sobre “cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones”, por ello 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, cuyas orientaciones son intervenidas 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.

De acuerdo a estos autores, tanto la organización de las prácticas educativas como la difusión de sus propósitos se asumen desde el supuesto de su ocurrencia en procesos de participación –por tanto producto de consensos–, sin embargo también implica asumir que las decisiones se debaten en interacciones no exentas de conflictos de poder, situación que ha sido desarrollada 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 este sentido el conocimiento seleccionado podría servir para legitimar la sociedad existente pero también para dar cuenta en sus planes, estructuras, palabras y estilo, de otras verdades no intencionadas explícitamente, tal como señala Giroux (1997).

De acuerdo a ello, 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, no sólo se modifican 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 distingue 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 apoyo a una concepción técnica y en la cual una etapa precede y rige el desarrollo de la posterior. Ello explica que se le haya entendido como un proceso descontextualizado y con soluciones generalizables en base a asumir la realidad como única y estable y en la que el rol del profesor sea el de consumidor y ejecutor del currículo que otros, expertos, construyen. Sin embargo en la práctica concreta, son habituales los conflictos, los problemas, retrocesos y continuos cambios, dando así cuenta de un entorno complejo y turbulento (Escudero, sf) en el cual la planificación debe ser revisada constantemente, situación que no se condice con la linealidad asumida tradicionalmente y que sí se ajusta más cercanamente a una visión más deliberativa y crítica de la construcción curricular.

En ella el proceso de construcción curricular se entiende como una práctica que se “despliega en circunstancias y contextos determinados”, lo que resulta vital tanto como para comprenderlo en su complejidad como para intentar cambiarlo, entonces la construcción curricular no es un producto tangible, sino “la práctica a través de la que los sujetos y sus contextos lo reconstruyen, desarrollan y modifican” (Escudero, s.f.). Práctica que 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 razón a la explicitación y cuestionamiento de intereses involucrados.

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 currículo 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*” (Barnett, 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, proveniente 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 por tanto 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 que le rodea. Por ello, algunos autores sostienen que ante los pretendidos 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. ¿Es la propuesta curricular estatal del Modelo curricular por 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 record 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 informa 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, complejiza el panorama de quienes toman o tomarán decisiones, porque innegablemente la formación profesional –de estar situada en contexto como lo supone el Modelo curricular por competencias– debe servirse de esta información para construir currículos que realmente atiendan a necesidades concretas y persistentes de la sociedad y en este caso en particular, a las acciones de cuidado, promoción, prevención y recuperación de la salud de personas que viven en situación de pobreza y pobreza extrema.

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, la 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 a 15,6 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 currículo 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 y 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 porque se relaciona directamente con un aspecto que ha constituido el rol histórico de la academia, la producción de conocimiento.

La Sociedad del conocimiento, 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 enmarca 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, la gestión del conocimiento 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, definidas legalmente, 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. Sin embargo este 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 a su vez 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). 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,**
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.

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 de decisiones compleja. ¿Qué voz privilegiar? ¿La 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 compresiva 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. O sea la sociedad que conformamos todos los chilenos.

Por tanto –quienes construyen currículum– han de concebirse también como los sujetos históricos que son, mediando como selectores justos y solidarios, entre el conocimiento producido y a preservar y el conocimiento puesto al servicio de la sociedad.

Bibliografía

- Agar, L. (2001). Envejecimiento en América Latina y el Caribe: hechos sociodemográficos y reflexiones éticas. *Acta bioethica*, 7 (1) 27-41.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias* (1a. ed.) Barcelona, España: Gedisa.
- Brunner, J.J.; Elacqua, G.; Tillett, A.; Bonnefoy, J.; González, S.; Pacheco, P. Salazar, F. (Castell, M. (2005). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. (1ª.ed.) 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.
- Ferrada, D. (2004). Perspectivas y enfoques curriculares: la necesidad de una nueva organización. En *Problemáticas del currículo educacional, hoy*. (1a. ed. pp. 29-58) Santiago, Chile: Universidad Arcis.
- Gioux, H. (1997). *Teoría de la resistencia en educación*. (3a. ed.) México: Siglo XXI.
- Gobierno de Chile (s.f.). *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, Sh. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid:Morata, 278.
- 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
- Jiménez, G. (2003). Algunos de los movimientos de larga duración que operan en Chile: 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*. (1ªed., pp 16–34) Santiago de Chile: Proyecto Universidad construye país.
- 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*. (1ª. ed.) Santiago: Chile.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículo y escolarización*. (s.n) Madrid, España: Morata.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del currículo. En: *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. (1a. ed. Pp. 125-159). Barcelona, España: ICE Universitat Barcelona - Horsori.
- MECESUP (s.f.). *Recursos adjudicados en pregrado por año y área de concurso. Programa MCESUPS 1999-2004*. Recuperado el 10 de abril de 2007 del sitio web de MECESUP: http://www.mecesup.cl/mecesup1/foment/Estadistica/Estadisticas_FC_Adj_Pregrado_1999-2004.xls
- Ruiz, J. (2000). *Teoría del currículo: diseño, desarrollo e innovación curricular*. (2a. ed.) Madrid: España, Editorial Universitat, 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*. (1ªed., pp. 35-43) Santiago de Chile: Proyecto Universidad construye país.

- 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.