

Universidad de Talca
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo – Proyecto Mecesup Tal 0101

Curriculum Universitario.

Características, Construcción, Instalación.

Documento de Trabajo 2003/03

Gustavo Hawes B.
Sebastián Donoso D.¹

¹ Profesores del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad de Talca.

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN: EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO.	5
2. NECESIDAD DE LA RENOVACIÓN CURRICULAR	6
3. SENTIDO Y NATURALEZA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL	6
3.1. Sentido.	6
3.2. Naturaleza.	7
3.3. Las profesiones y la universidad.	8
4. CONTENIDOS CURRICULARES.	10
4.1. Carácter sesgado de todo curriculum.	11
4.2. Competencias	15
4.3. Metodología	16
5. AUTONOMÍA EN EL DISEÑO CURRICULAR	17
6. ESTRATEGIAS	18
6.1. Modelo docente	18
6.2. Modelo discente	22
7. INSTALACIÓN	24
8. CONTENIDOS: VALORES.	25
9. REFERENCIAS	26

Universidad:
**"ayuntamiento de maestros e de escolares que es fecho en algund lugar
con voluntad, e entendimiento de aprender los saberes".**

Alfonso X, Código de las Siete Partidas

1. Presentación: El curriculum universitario.

El curriculum universitario es algo que generalmente se tiene por dado. Para los que son miembros de la profesión, no es necesario explicitarlo: está en el dominio de lo obvio, de lo evidente, de lo cotidiano, porque está en la memoria de cada uno, es su referente, aquello que le ha permitido ser quien es y mantenerse en dicho ser. Para quienes no pertenecen a la misma, en cambio, un curriculum no dice mucho, excepto el hecho de que corresponde a una profesión.

En una perspectiva de oferta-demanda, el curriculum de formación podría asimilarse a la oferta, que se propone para que quien quiera la adopte y asuma. Sin embargo, esta visión simplista, bipolar, desconoce las muchas y complejas interacciones que se producen en la definición de un curriculum de formación profesional o graduada en la universidad.

Las prácticas observadas en la generación y modificación de los currícula indican que no sólo intervienen las consideraciones relativas a las demandas que se plantean a la profesión, sino también las referidas a las tradiciones disciplinarias, a las condiciones puestas por la organización gremial, a las preferencias y estilos de la institución formadora. consiguientemente no puede enfrentarse la definición curricular como una actividad puramente racional, sino que es preciso considerarla también como una acción pública, que va más allá de los muros de la universidad, al igual que una acción política, que busca conciliar diferentes dimensiones, actores, intereses.

Frente a un gran proyecto universitario de renovación curricular como el planteado por el Proyecto Tal 0101 (Universidad de Talca 2001), surgen preguntas importantes que deben ser enfrentadas: ¿es necesaria la renovación curricular? ¿es autónomo el curriculum? ¿quiénes deben intervenir en su determinación? ¿cuál es el sentido de la formación profesional? ¿cuáles son los contenidos de un curriculum? ¿cómo se construye el curriculum?

2. Necesidad de la renovación curricular

Hay diferentes argumentos que sostienen la necesidad de renovación de los currícula. Entre los más importantes o destacados se encuentran los que hacen referencia a la velocidad del cambio, las nuevas demandas sociales, los procesos de sobre-especialización profesional.

La velocidad de cambio del conocimiento y la tecnología, que impone desafíos inmensos a la formación profesional. La tasa de recambio del conocimiento es de tal magnitud que ningún currículum de formación profesional o graduada puede permanecer inmutado, so pena de obsolescer y no responder ya a su propósito.

Las nuevas demandas provenientes de las necesidades sociales. En su comentario a las conferencias regionales sobre educación superior, Rodríguez Dias (2000:54-55) plantea que en el diseño del currículum es necesario considerar los valores culturales así como las condiciones económicas, sociales e históricas. Además, una vinculación óptima con el mundo del trabajo. Sin embargo, previene, *“las instituciones de educación superior no deberían basar sus orientaciones de largo plazo sobre el mercado de trabajo o la planificación de recursos humanos, sino más bien sobre las necesidades sociales”*.

Los cambios que se observan en las mismas profesiones, especialmente en términos de campos de acción y desempeño que se abren (al igual que otros se cierran o restringen). Estos cambios suelen estar asociados a procesos de sobre-especialización en carreras determinadas, y son resueltos de diferentes maneras en la oferta de educación superior.

3. Sentido y naturaleza de la formación profesional

3.1. Sentido.

Una pregunta aparentemente inocua es ¿cuál es el sentido de la formación profesional? ¿Por qué y para qué la formación profesional? Más aún, ¿por qué en la universidad? Esto conlleva buscar respuestas en relación al origen y sentido de la formación profesional, así como de las profesiones y su relación con el mundo universitario.

El sentido tiene que ver ya sea con lo que es o con lo que se pretende. “Lo que es” nos permite conocer el estado actual de las cosas. De esta forma, para conocer acerca del sentido de la formación profesional deberíamos examinar los diversos referentes en torno a los cuales este sentido se construye. El “deber ser” tiene que ver con las expectativas de quienes se ven involucrados, ya sea formadores, estudiantes, comunidad.

La situación de las profesiones en el contexto nacional –lo que es- nos permite visualizar algunos rasgos notables y que tienen que ver con

- Consideraciones de orden sociológico entre las que se encuentran las de estatus y respetabilidad social por la consideración que se otorga en el medio social a los sujetos provistos de una certificación determinada; además, empleabilidad incrementada, siendo tradicional que una persona con un título profesional tiene mayores posibilidades de obtener empleo que alguien sin el mismo (siempre que el título no sea condición necesaria); gremialidad de la profesión, especialmente a través de los colegios profesionales que no sólo proporcionan un referente social a los miembros si-

no que también son fuente de control y poder; también las profesiones aparecen como vía de ascenso social

- Consideraciones de orden científico y tecnológico, las que tienen que ver tanto con el desarrollo del conocimiento y la ampliación de las bases científicas de las tecnologías propias de la profesión, la ampliación de la oferta tecnológica que implica tanto el mejoramiento de la operación actual como la expansión de las capacidades de acción profesional a campos nuevos o anteriormente no accesibles.
- Consideraciones de orden personal, entre las que no son las menos importantes las de realización personal de los sujetos, la búsqueda de satisfacción de las propias expectativas de vida, la realización de las competencias o talentos de los que se está dotado, la búsqueda de una oportunidad para moverse en la escala social.

Ciertamente, las consideraciones anteriores ponen el tema del sentido de la profesión más allá de los componentes científicos y técnicos de la misma, incluyendo de manera notable la problemática asociada a los tópicos de valores² (Martínez Martín, Buxarrais et al. 2002).

3.2. Naturaleza.

La definición de una profesión es una tarea compleja. También es un campo en el que la investigación no ha sido abundante, en particular entre las profesiones del campo social (Edman 2001). Al igual que en el caso anterior hay múltiples aproximaciones para lograr aproximarse a esta definición, en particular desde la óptica de la sociología de las profesiones.

En este documento se considera a la profesión como un plexo de intersección de diversas disciplinas, de diversa naturaleza y características. Con ello queda despejada la tentación de identificar profesión con disciplina científica o actividad científica. La profesión no es una ciencia, pero tampoco es una mera praxis (como un oficio o artesanía).

¿Qué convierte a la profesión en una profesión? Más allá de las consideraciones históricas acerca del origen de las profesiones en el contexto de la cultura occidental, es posible pensar que lo constitutivo de la profesión es la manera de integrarse en referencia a las prácticas o problemática que enfrenta. Como se presenta burdamente en la ilustración, la profesión se constituye en la intersección de diversos campos de influencia y textura, que se entrecruzan de manera propia en cada profesión. Por cierto, debe entenderse que esta intersección es un proceso dinámico, no estático.

Consecuentemente, tiene mucho que ver con “lo que hacen los profesionales”, implicando un campo delimitado de las acciones típicas, las acciones potenciales, las consideradas propias, las consideradas de ampliación, las consideradas ajenas o prohibidas. Pero a la vez, también se abre un campo de las referencias de este tipo de actores: sus referencias conceptuales (especialmente las científicas), procedimentales (tecnologías en particular), axiológicas (éticas, políticas, y otras), actitudinales (expectativas).

² La formación en valores será abordada en un próximo documento de esta serie.

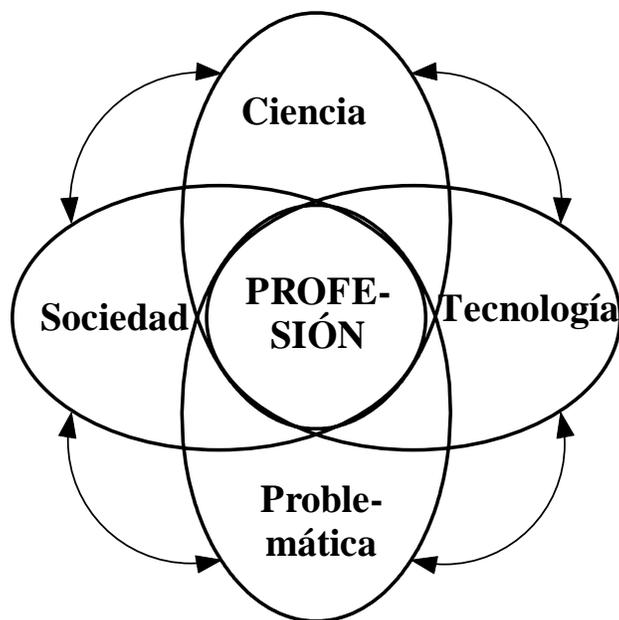


Ilustración 1 - Modelo general de interacciones

Ya que se tiene cierta orientación en torno al núcleo de la profesión, la pregunta siguiente es ¿Cuáles son los criterios de demarcación de las profesiones y dónde se ubican? Aquí valdría la pena utilizar el concepto kuhniano de paradigma entendido como la normalidad o “síntesis de creencias, compromisos grupales, maneras de ver, compartidas por una comunidad científica” (Kuhn 1975), es decir, aquello que se considera como lo propio por parte de la misma comunidad o círculo de practicantes. Ante la necesidad de contar con estas demarcaciones, una práctica habitual ha sido considerar aspectos más bien formales, tales como certificación, institución que la otorga, origen nacional de la certificación, tipo de certificado.

Lograr la demarcación tiene dos efectos principales: (a) delimita cuál es el campo de competencias en el que se desempeña y puede desempeñarse ese tipo de profesionales (intencionalidad de la definición de la profesión); (b) delimita aquello que es propio de la profesión, es decir, a quiénes puede considerarse como miembros de la misma (extensión de la definición de la profesión).

Vista la profesión como definida por un conjunto de prácticas fundadas, entonces surgen preguntas acerca de la dinámica de la relación entre la profesión y el contexto. Entre éstas, las de ¿cómo se amplía el campo profesional (es decir, las prácticas)? ¿cuál es la relación entre la profesión y el mercado; hay la mano invisible de éste que modela las profesiones; las profesiones se regulan a sí mismas, o bien las propias profesiones tienen impacto en el modelamiento de la sociedad? ¿puede el diseño profesional tener pretensiones de “adelantarse” a los hechos del mercado?

3.3. Las profesiones y la universidad.

Las profesiones modernas tienen un origen que se remonta más atrás en el tiempo que la misma modernidad. De hecho, la universidad es una organización que nace en plena Edad

Media. En ella se forman las profesiones más relevantes de la época: teólogos, médicos, abogados. Otras profesiones no se enseñan en las primeras universidades, sino que están asociadas fundamentalmente a los gremios: tejedores, tintoreros, constructores. Durante el Renacimiento aparece una figura nueva, el ingeniero-arquitecto, cuyo principal referente es Leonardo da Vinci. Sin embargo, su formación no está asociada a una universidad, sino que a talleres determinados, como podrían ser los de diseño arquitectónico del Bramante y Miguel Ángel.

Los sistemas de educación superior modernos surgen desde cuatro modelos históricos: el sistema napoleónico, el sistema alemán de Humboldt, el británico y el modelo estadounidense, “de mercado”. De acuerdo a (Neave 1998), *“el modelo napoleónico es uno de los ejemplos más antiguos de utilización por el Estado de la universidad como herramienta de modernización de la sociedad, a través de un control estricto del financiamiento de la institución y de la designación del personal académico y de una legislación que garantice una repartición equitativa de los recursos nacionales en todo el territorio. ..., la universidad napoleónica es el instrumento de la afirmación de una identidad nacional propia, basada en los principios del reconocimiento del mérito y de una igualdad formal, principios que se apoyan a su vez en una administración poderosa. Fuera de Francia, este modelo se aplica en España, Italia, Argentina, así como en numerosos países africanos de habla francesa. El modelo humboldtiano, que debe su nombre a Wilhelm von Humboldt, ..., se presenta a menudo como la piedra angular de los centros modernos de investigación universitaria, cuya meta es “hacer que retrocedan las fronteras del conocimiento”. Para Humboldt era muy importante que el personal académico gozara de la autonomía indispensable para cumplir su cometido, a salvo de toda interferencia gubernamental. Estimaba que era función del Estado garantizar la independencia de la enseñanza y de la investigación, las dos grandes misiones de la universidad.*

El tercer modelo de referencia, basado en la ley del mercado, procede de Estados Unidos. Aunque profundamente influido por la ética de Humboldt, se distingue de sus homólogos europeos en que hace hincapié en la noción de “saber útil”, arraigada en los contextos locales y, lo que tal vez explique su atractivo hoy en día, establece estrechos lazos con la economía. Estados Unidos fue el primero en desarrollar, hace ya más de cincuenta años, un sistema de educación superior de masas.

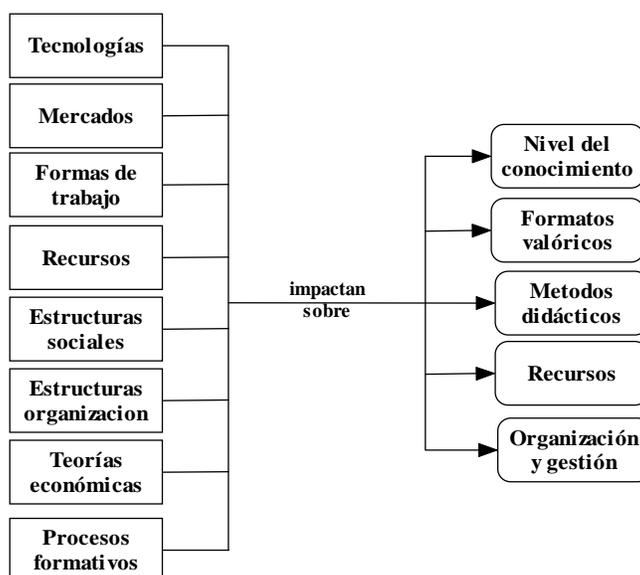
El cuarto modelo es el británico. Se cita a menudo como el mejor ejemplo de lo que ha de ser un sistema universitario dotado de amplia autonomía institucional. En el pasado, la garantía de esta independencia era un sistema de financiación único en su género, en virtud del cual los gobiernos dejaban a la universidad la responsabilidad de repartirse los fondos públicos. Las universidades británicas eran conocidas por la importancia que daban al rendimiento intelectual de sus alumnos, pero también a la realización personal de éstos. Los estudiantes debían residir en los campus, constituyendo así no sólo una comunidad universitaria, sino practicando también una vida en común. Reservado durante mucho tiempo a la educación de una elite, el sistema británico tardó en democratizarse, adquiriendo un carácter masivo sólo en los años ochenta.”

¿Por qué cierta formación profesional está en la universidad y otra no? ¿podría estar fuera?
→ qué experiencias se conocen al respecto? Eventualmente la formación profesional como campo propio de la praxis universitaria podría ser una de las características de la universidad moderna (siglos 19 y 20), pero no necesariamente del futuro.

Profesión y curriculum universitario.

El curriculum universitario para la formación profesional, desde hace ya varios años, se está viendo afectado por diferentes fuentes, en lo relacionado con los niveles y formas de conocimiento, los formatos valóricos, los métodos didácticos (enseñanza, evaluación), los recursos, la organización y gestión institucional.

Un trabajo de Solar, Aragonese et al (2000:149-151) propone ocho fuentes de demandas al curriculum de la formación profesional: las nuevas tecnologías (particularmente las NTIC así como biotecnologías), nuevos mercados (globalización, internacionalización, e-commerce), nuevas formas de trabajo (naturaleza y extensión de la jornada laboral, deslocalización de los trabajos), nuevos recursos (valoración del conocimiento, la creatividad, la innovación, la inteligencia como nuevos recursos), nuevas estructuras sociales (redes, equipos de trabajo, multidisciplinariedad), nuevas estructuras organizacionales (organizaciones abiertas, interrelacionadas, regidas por saberes originados en el mercado), nuevas teorías de desarrollo económico, cambios en el proceso formativo.



4. Contenidos curriculares.

Los contenidos curriculares suelen ser los aspectos más evidentes, los que más fácilmente saltan a la vista cuando se habla del curriculum. En su expresión más abstracta (y peligrosa) se los denomina como la “malla curricular” de una carrera. El peligro deriva precisamente de la alta abstracción de la misma, puesto que bajo un mismo nombre pueden ocultarse –y revelarse- diferentes aproximaciones, enfoques, selecciones, secuencias y organización de los contenidos culturales que deben componerlo.

Siguiendo el planteamiento más clásico en estas materias es preciso puntualizar dos aspectos: uno, el carácter sesgado de todo curriculum; y dos, la relación existente entre los diversos niveles estructurales del contenido.

4.1. Carácter sesgado de todo curriculum.

Un curriculum no es una agrupación indiferente de contenidos. Para construirlo se tienen en mente algunas orientaciones, muchas veces de manera inconsciente, que se convierten en los criterios decisionales que se utilizarán. El curriculum es una obra humana y como tal, un acto lingüístico cargado de valores y expresado en un determinado lenguaje de práctica. Este sesgo se nota de manera particular en los textos escolares, que son los que concretizan y cristalizan el curriculum (Ochoa 1990).

1.1.4. La selección de los contenidos curriculares.

El campo de los contenidos curriculares puede extenderse hasta las mismas fundaciones del saber humano. Sin embargo, un principio de economía ontológica hace necesario establecer algunas limitaciones o, en otras palabras, seleccionar algunos contenidos dejando de lado a los restantes.

La economía ontológica se refiere al principio según el cual la selección de los contenidos debe hacerse teniendo a la vista la necesidad de realización de la persona del estudiante, traducida de la manera más simple en “lograr una profesión”. Idealmente la selección de los contenidos (y de los tiempo) debería ser responsabilidad de cada estudiante; es el caso de Aristóteles quien pasó 20 años en la Academia de Platón hasta que decidió haber aprendido lo suficiente como para iniciar un camino propio como maestro. Las condiciones actuales distan mucho de aquéllas y la necesidad de las metas de formación profesional exigen tanto un enfoque compartido y un tiempo determinado. Sin embargo, debe estar presente en la configuración del currículo este sentido de “oportunidad para la realización personal del estudiante”, para el logro de su personalidad, para que alcance una humanidad más perfecta, y no tan sólo domine un conjunto de conocimientos y procedimientos que le habilitan para un ejercicio dado.

Ciertamente, los contenidos seleccionados reflejan una particular manera de concebir el mundo, el conocimiento, la profesión. Su origen está en parte en la sociedad en su conjunto –como ente cultural activo-, en las propias profesiones, en los científicos y creadores, así como también “en quienes diseñan el curriculum y construyen los programas de estudio, pero también reside de manera importante en los autores de los libros de texto que muchas veces se constituyen en las guías centrales o ejes de la enseñanza y el aprendizaje” (Oteiza y Montero 1994:71-75).

Asumido que el contenido curricular no es el completo contenido de una disciplina específica o de una profesión, la pregunta fundamental radica en cuáles contenidos han de ser seleccionados y cuáles son los procedimientos apropiados para hacerlo.

1.2.4. Cuáles contenidos han de ser seleccionados.

Con relación a la primera pregunta, cuáles contenidos han de ser seleccionados, es preciso tener en cuenta algunos criterios y consideraciones. En primer lugar, la obsolescencia del conocimiento a tasas y velocidad cada vez mayores hace impensable fijar un conjunto de saberes al modo de “verdades eternas” o permanentes que debe dominar el profesional. Consiguientemente, la selección de los contenidos es un

proceso permanente dentro de la dinámica curricular y de formación de la universidad.

En segundo lugar, se hace preciso distinguir entre los contenidos que pueden considerarse centrales, ejes sobre los que se vertebra la disciplina o profesión, o aquellos contenidos que son “prácticos”, es decir, de aplicación relativamente inmediata a la solución de los problemas que debe resolver la profesión. En seguida, suponiendo que se opte por una situación intermedia de conocimientos básicos y aplicados, es preciso determinar cuáles y cuántos de cada uno.

Es, o debería ser, claro para todos quienes hacen del conocimiento, su desarrollo y transmisión, el centro de su vida profesional, que las disciplinas del conocimiento tienen dimensiones cuya consideración no sólo las enriquece y hace más complejas, sino que presta mayor claridad a la toma de decisiones. Las disciplinas poseen diversos patrones estructurales: semánticos, sintácticos, pragmáticos, a los que habría que agregar los componentes de genética y de contextualización cultural de los mismos.

Estructuras de las disciplinas.

Los patrones o estructuras semánticas tienen que ver con las significaciones de las disciplinas. En otras palabras, corresponde al mundo de las definiciones de los términos utilizados en el marco disciplinario. Se expresan en los lenguajes y códigos utilizados por las diferentes profesiones para comunicar sus contenidos propios. Por otra parte, la jerga especializada es uno de las barreras más evidentes que se ponen para distinguir entre profesionales y legos.

Por su parte, las estructuras sintácticas se relacionan con las reglas que regulan la manera en que los componentes semánticos se combinan para formar proposiciones significativas en el marco de la disciplina³. Las reglas y los criterios de corrección del razonamiento al interior del campo disciplinario constituyen una estructura sintáctica fuerte. Esto denota la existencia de lógicas propias al interior de las diferentes disciplinas y profesiones. Eventualmente podría encontrarse más de una, con lo que existe la posibilidad de conflictos al interior del ejercicio profesional, generados en la incompatibilidad de soluciones provenientes de lógicas diversas.

La dimensión estructural pragmática de los enunciados disciplinarios, por su parte, dice relación con las formas de utilización de los mismos, las reglas para determinar aplicaciones o derivar consecuencias. La pragmática es un nivel del discurso, una estructura que lo describe⁴.

Los restantes elementos, de genética y contextualización cultural son también muy relevantes.

³ Se entiende aquí disciplina en el sentido de la “normalidad” kuhniana.

⁴ No debe confundirse con el significado cotidiano y peyorativo de “pragmático”, en el sentido de sujeto o actitud burda, orientada a resultados e inmediatez, con completa prescindencia de respaldo o sustento teórico reflexivo.

El componente de genética permite trazar los orígenes de los conceptos, establecer su arqueología; es más que el simple relato histórico, sino que tiene que ver con los cambios que han sido sufriendo las estructuras disciplinarias, sus raíces profundas, sus conflictos, sus derrotas y sus triunfos. Un caso muy típico es la teoría de la evolución desde los términos darwinianos en adelante. Significó una cantidad inmensa de rupturas, pero también representa continuidades notables. Encontrar a ambas es una tarea académica y de enseñanza relevante.

Finalmente, se hace referencia a la contextualización cultural. Esta tiene que ver con los códigos socialmente aceptados y consagrados que hacen “lícito” y viable un cierto discurso disciplinario. Esto es particularmente relevante cuando los planteamientos de la disciplina (semánticos, sintácticos, pragmáticos) entran en conflicto con aspectos culturales muy caros y profundamente enraizados en la sociedad de referencia. El tema de la igualdad de género no es tratable de similar manera y con igual fuerza en un país occidental de raigambre cristiana que en uno musulmán. Esto es particularmente importante cuando se afectan estructuras axiológicas instaladas por mucho tiempo en algún segmento de la sociedad o en el conjunto de ésta.

1.3.4. Los procedimientos apropiados para hacerlo.

Este tópico puede enfrentarse desde dos ángulos, no necesariamente contradictorios sino más bien complementarios. Uno es la óptica político-académica que define de manera prioritaria los componentes sustanciales: cuál es el perfil de referencia, cuáles son las competencias esperadas, cuáles son las condiciones concretas actuales y futuras de ejercicio, etc. Para esta fase, necesaria sin duda, una opción es establecer círculos de discusión en torno a estas temáticas, que poco a poco vayan convirtiéndose en comunidades de aprendizaje. Como tales, podrán construir o re-construir las redes de significaciones que inspiran a la profesión. La existencia de una comunidad de aprendizaje tiene las más profundas repercusiones sobre el ethos institucional.

La siguiente es la óptica práctica o procedimental. Existen diversas modalidades y técnicas para resolver los problemas planteados por la selección curricular. Una de ellas es la técnica DACum (Design A Curriculum) que resulta ser la más apropiada para una formación basada en competencias.

Independiente de cuál sea la decisión procedimental que se adopte por la universidad la existencia de una auténtica comunidad de aprendizaje en el cuerpo docente es completamente insoslayable.

(a) Secuenciación

Una vez establecidos los contenidos que han de constituir el curriculum, se impone la no menos importante tarea de establecer la secuencia de los mismos. La más tradicional –pero no la más razonable- aproximación a esta problemática consiste en utilizar las manidas estructuras categoriales “de lo general a lo específico” y “de lo teórico a lo práctico”. En ambos casos se revela la raíz platónica de la epistemología de fondo, en cuanto se privilegian los aspectos relacio-

nados con la mente-alma-intelecto por sobre los que se asocian a la manocorporalidad-pasionalidad⁵. Este modelo curricular asume posteriormente la epistemología positivista (no menos platónica), alcanzando un determinismo lineal que es el actualmente vigente en nuestros programas de formación. La ilustración siguiente muestra la relación: desde lo general a lo específico, de la teoría a la práctica, desde lo que está “arriba” a lo que está “abajo”.

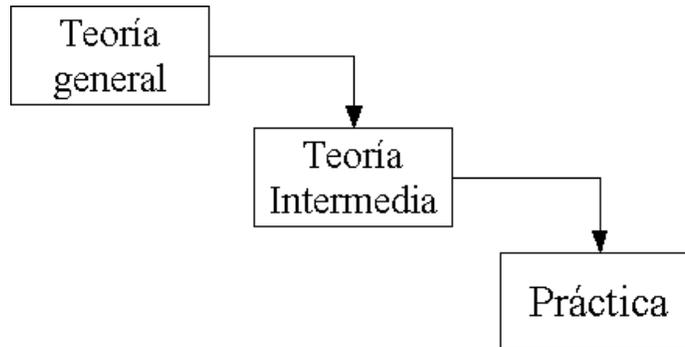


Ilustración 2 - Relación teoría-práctica

Una visión alternativa es el modelo denominado de “resolución de problemas”, desarrollado con éxito en universidades prestigiosas como McMaster en Canadá para la enseñanza de una profesión tan conspicua como la medicina. Esto implica que los estudiantes deben desarrollar haces de competencias de diversa índole que les habiliten para enfrentar y resolver apropiadamente los problemas. En este caso, en cierto modo se invierten las categorías platónicas transformándose en “de lo específico a lo general y de regreso”, generándose un proceso dialéctico, cíclico y retroalimentador en que los estudiantes no sólo aprenden acerca de algo, sino que se involucran activamente en la solución de algo. La ilustración siguiente intenta representar esa dialéctica, imperfectamente por cierto.

⁵ Una visión extensa de los conceptos platónicos se encuentra en el diálogo de La República, libro VII en particular, donde Platón establece definitivamente su epistemología .

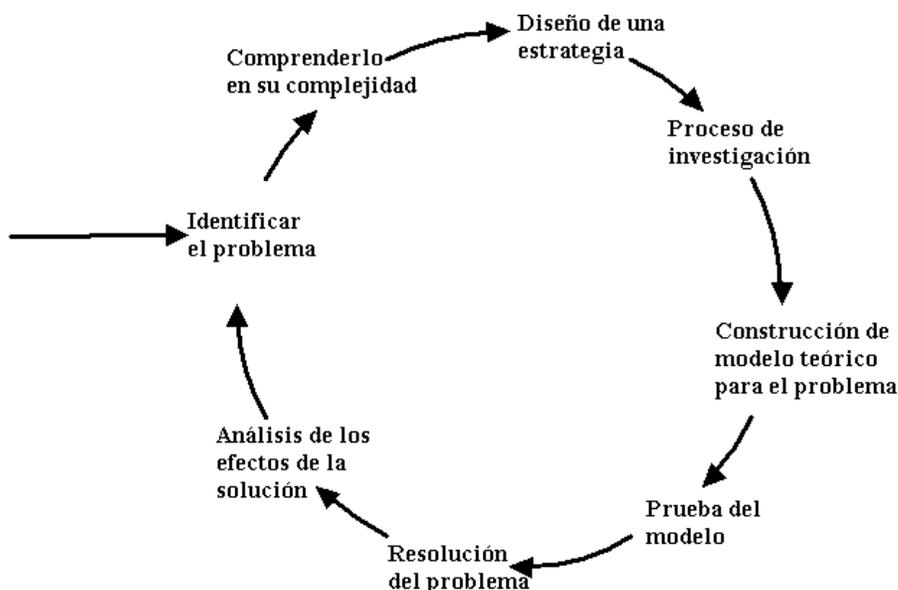


Ilustración 3 - Ciclo de Resolución de Problemas

Según se decida por uno de los modelos de organización curricular, las estructuras de secuencia variarán con los efectos esperables sobre el tiempo, la organización interna de las unidades académicas, la dedicación de los docentes, la constitución de equipos.

4.2. Competencias

El término “competencia” ha encontrado cierto grado de aceptación en el lenguaje de la práctica universitaria si bien con grados de significación diferentes. Entre sus diversas acepciones encontramos tres principales. La primera es la competencia en el plano axiológico, como una actitud y forma de plantearse frente al mundo, “compitiendo”⁶ en un escenario donde se impone la ley del más fuerte, o del más adaptativo, pero siempre el principio de que alguien es “más” que otro, que su oponente.

Una segunda acepción, más próxima a la estructura de las tareas de una profesión u ocupación tiene que ver con el “ser competente”, es decir, tener y ejecutar la capacidad de llevar a cabo un cierto rango de procedimientos. Esto también proporciona un factor de comparabilidad, si bien no en términos antagonísticos; puede suceder que un sujeto sea más competente que otro en, por ejemplo, reparar un motor; pero ello no lo ha logrado a costa de la destrucción de sus competidores, sino por la superación de sí mismo.

Las visiones propuestas aluden a dimensiones propiamente éticas de la vida y las profesiones. La tercera visión que se tiene de la competencia es la que la identifica con una capaci-

⁶ Esta concepción puede enraizarse en una filosofía de corte nietzscheano, del “super-hombre”, que se impone sobre los demás. También las ideas de O. Spengler acerca de la superioridad como criterio de excelencia puede ser traída a colación aquí. El sentido de la agonía unamuniana también encuentra un lugar aquí.

dad para ejecutar apropiadamente un tipo de operaciones. Las competencias no siendo aditivas, pueden ser complementarias. Un curriculum de formación universitaria sería bajo estos términos, una propuesta para cultivar un haz de competencias cuyo logro es rotulado bajo un “Título Profesional” o “Grado Académico”, haciéndose la universidad el aval ante la sociedad de las capacidades instaladas en su egresado.

Desde una perspectiva de formación, competencia puede ser definida en términos estrechos o amplios. La definición de competencia en sentido estrecho, propia del análisis de tareas al que son tan aficionados los norteamericanos, corresponde a tareas unitarias que son desglosadas en sus componentes, cada uno de los cuales es aprendido en secuencia y su logro constituye el dominio de la competencia. Por su parte, el concepto de competencia en sentido más amplio considera un haz de tareas de diferente índole, que en conjunto configuran una capacidad de resolver cierto tipo de problemas, a la que se asocian capacidades para contextualizar los problemas, para atender a variables no técnicas (sociales o éticas, por ejemplo) así como de complementar el propio trabajo con el de otros expertos, dado que se asume tendrá una mirada sobre el cliente.

En un documento anterior se propuso una estructura curricular que se organizaba sobre problemas, hablándose de problemas tipo 1, 2 o 3, para el caso del pregrado (Hawes 2003).

La tarea para los planificadores del currículo será precisamente terminar los contenidos de las competencias, la duración de la formación, la constitución de equipos de formadores, la readecuación de los recursos didácticos, los formatos evaluativos. Visto en términos de la matriz lógica curricular⁷ se trata de organizar las filas (o columnas según sea el caso) en agrupaciones multitemáticas denominadas “módulos de dominio” de aprendizaje. Por cierto, es posible pensar en matrices lógicas curriculares multidimensionales, formando redes complejas.

4.3. Metodología

La cuestión metodológica en relación a la instalación del curriculum tiene al menos tres acepciones: metodología de diseño, construcción y validación curricular; metodología de instalación del curriculum; metodología de la enseñanza de los contenidos curriculares (curriculum operativo al nivel de “aula”⁸).

La metodología de la enseñanza, que es la que nos interesa en este punto, comprende cuestiones relacionadas con articular contenidos, metodología y organización con las características y necesidades de los estudiantes.

⁷ Se incorpora esta temática en próximo documento redefinida la construcción y rediseño de los planes de formación profesional de la universidad.

⁸ “Aula” se entiende en el sentido más amplio del término. Se mantiene la expresión como homenaje a una instalación clave de cualquier entidad educacional del pasado así como de nuestros tiempos; con menor certeza, del futuro.

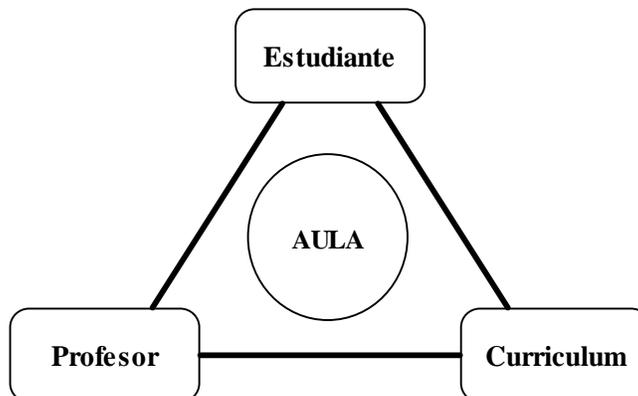


Ilustración 4 - Componentes del currículum operativo en aula

Diferentes acciones de distinta naturaleza corresponden a cada uno de los componentes que interactúan en el aula dando origen al currículum operativo.

Componente	Referente	Tareas
Docente	Estudiante	Conocer al grupo curso que tiene a cargo. Establecer una relación con los diferentes estudiantes. Poner los estímulos para el aprendizaje al alcance de los estudiantes. Incitarlos y estimularlos a aprender. Evaluar los logros y retroinformarles acerca de sus aciertos y errores. Establecer una relación docente como relación de ayuda
	Currículum	Organizar y componer el currículum en un programa definido que se propone ejecutar – el syllabus. Seleccionar los materiales curriculares apropiados para la enseñanza del grupo curso: documentos, textos, experiencias, laboratorios, simulaciones, etc.
	Docente (sí mismo)	
Estudiante	Docente	
	Currículum	
	Sí mismo	
	Estudiantes	
Currículum		

5. Autonomía en el diseño curricular

Tomando en cuenta que son múltiples los actores y factores que intervienen en la producción del currículum, surge las preguntas ¿es autónomo el currículum? ¿quiénes deben intervenir en su determinación? (Neave 2000). En efecto, salta a la vista la consideración de que

dado que el curriculum implica selección, secuenciación, organización, competencias y procedimientos, ¿quién o quiénes son los llamados a tomar estas decisiones?

Las decisiones se ubican a diferentes niveles y en diferentes grados de colegialidad.

Las acciones centrales para definir la forma y estructura del curriculum residen en la comunidad docente, aquella que ha hecho un proceso de aprendizaje acerca de la profesión pero también acerca de sí misma como comunidad de seres que se necesitan mutuamente y que juntos aprenden. Esta comunidad docente es la que tiene la clave para el desarrollo del curriculum. Dicho en otras palabras, el curriculum no es resultado de un acto administrativo, sino de un acto de fe, de depositar y hacer visibles las propias creencias acerca de la profesión y su destino. Las fuentes curriculares, de donde se obtendrá la información estimada necesaria y suficiente para fundamentar y estructurar los nuevos curricula, son una cuestión aparte. Lo crucial en este plano es que los actores centrales son una comunidad de práctica, una comunidad de aprendizaje, una comunidad de expertos; no tres comunidades sino sólo una.

Por cierto, la decisión política del curriculum y su estructuración corresponde a los cuerpos colegiados de la universidad, particularmente el Consejo Académico y la Junta Directiva. En este plano se discuten fundamentalmente los aspectos formales y sustantivos de las propuestas curriculares y, en la Junta Directiva, los criterios de política universitaria que serán la base para aceptar o rechazar una propuesta dada.

Parece claro que una tarea como la reseñada significa no sólo un cambio de tipo cosmético (mover una asignatura para acá o cambiarle el nombre a la otra) ni siquiera de orden sustantivo (eliminamos una mención para crear otra que de una orientación nueva a la formación profesional).

El cambio implicado afecta a los paradigmas más profundamente enclavados en el ser universitario, porque son los que han modelado su ser y hacer a lo largo de la historia, décadas o siglos. Los universitarios, docentes e investigadores, se han formado en las propias universidades, de manera que en ellos reside de la manera más fuerte esta tradición. Un cambio paradigmático de tal magnitud no podría llamarse más que una revolución copernicana en la concepción de la formación profesional y graduada en el marco de las universidades chilenas.

6. Estrategias

En esta sección se examinan algunos efectos previsibles sobre los diferentes campos de práctica de la docencia universitaria: la docencia, el aprendizaje, las estrategias de todo tipo, la evaluación.

6.1. Modelo docente

En relación al modelo docente se exploran dos concepciones: una, la denominada “modelo docente clásico” o modal, y otra denominada no menos vagamente “modelo docente alternativo”.

Un modelo docente clásico

En la actualidad nuestro modelo docente no se diferencia demasiado del resto de las universidades. Lo habitual es que un docente se haga cargo de una asignatura (que pasa a ser “su” asignatura), la cual intentará enseñar a sus estudiantes, por lo general utilizando la misma modalidad docente con la que él o ella fue enseñado.

Extremando un poco las cosas, podemos plantear que el modelo frontal, que es el habitual, se caracteriza por profundas asimetrías en la relación profesor alumno, por ejemplo

El profesor...	El estudiante...
Es dueño de la situación, está desde antes	Es recién llegado, transitorio, ¿prescindible?
Sabe, conoce, domina	Ignora, no domina, no sabe
Explica, ordena, interroga	Toma notas, obedece, responde
Decide qué va a enseñar y qué han de aprender los estudiantes	Acata lo que el docente dispone, aprende lo que le mandan
Tiende a ser permanente en la universidad	Tiende a ser transitorio en la universidad
Tiene los recursos y las redes del poder	Carece de redes y recursos de poder
Posee el poder del razonamiento	Posee el poder de repetir

Podría continuarse con el análisis pero para muestra bastan un par de botones. En la relación docente, desde la perspectiva docente, bajo el paradigma tradicional el asunto parece traducirse en una cuestión de poder y control. Si bien –como otros estudios lo muestran- los docentes coinciden en destacar las bajas capacidades intelectivas de los estudiantes (comprensión, síntesis, expresión) también es posible la lectura alternativa, es decir, los docentes etiquetan a los estudiantes como de baja capacidad y a continuación –inconscientemente, por cierto- les proponen tareas que están por encima de las capacidades de un estudiante recién egresado de la enseñanza media. Usando la conocida expresión se trataría de una “profecía autocumplida” o efecto Rosenthal.

Este modelo, a pesar de todos los defectos que puedan hallársele es completamente funcional a las estructuras curriculares y a las tradiciones docentes de nuestro medio. Por cierto, si el rediseño de los currícula va a traducirse en un maquillaje más o menos profundo, con algunos pequeños implantes siliconosos por aquí y por allá, entonces sería buen mantenerlo y, ojalá, perfeccionarlo.

Por el contrario, si la propuesta y la apuesta de la universidad caminan por otras rutas, como podría ser la de comunidades de aprendizaje en el desarrollo de competencias, entonces se plantea un desafío mayor a la docencia universitaria, afectándola en su más profunda e íntima naturaleza.

Un modelo docente alternativo

Un modelo docente alternativo al actual debe plantearse siempre en un contexto institucional, organizacional y curricular diferente al actual. Si el cambio no es sistémico entonces tendrá corta vida y será expulsado o bien asimilado por el sistema vigente. La revolución paradigmática que se necesita debe plantearse en el núcleo duro de la universidad: su cultura, en particular los supuestos no dichos, lo implícito, lo que calladamente controla nuestras acciones y proporciona criterios a nuestras decisiones.

A continuación, y a manera exploratoria, se ofrecen algunas consideraciones o vías en las cuales podrían replantearse las prácticas docentes, entendiendo que los cambios culturales vienen dados más por los cambios en las prácticas que por las modificaciones en las declaraciones.

(i) Del individualismo al equipo.

El individualismo docente, basado en la antigua tradición de que el profesor es “dueño” de su cátedra, es una de las primeras barreras que deberán derribarse para dar paso a una nueva cultura docente en la universidad. La idea de la cátedra como propiedad proviene de la alta edad media, de las primeras universidades. Los maestros compraban, literalmente, las cátedras o sillas desde donde leían⁹ y comentaban a los autores clásicos. Un maestro entonces era dueño de su cátedra y por ello podía cobrar a los estudiantes que querían escuchar las “lecciones”¹⁰ que proporcionaba el maestro, habitualmente por la vía de comentar alguno de los escritos clásicos en las materias respectivas.

La complejidad de los conocimientos en la actualidad han llevado a profundizar el concepto de “dueño” pero ahora no de una silla o cátedra física, sino de una pequeña parcela del conocimiento. Mientras más pequeña y mejor conocida, mejor. Esta visión que puede estar bien para el investigador avezado, no es la mejor necesariamente para dar origen a un buen docente.

La docencia que se requiere en un modelo curricular que pone el centro del interés en el aprendizaje de los estudiantes, es una que sea de equipos docentes, en los cuales el estudiante pueda encontrar una variedad de recursos y apoyos que le permitan aprender, como es efectivamente su derecho.

Constituir un equipo docente es una tarea compleja, larga y ardua. Es fácil caer en la tentación de constituir “equipo” por la vía de la división del trabajo: “tú enseñas la primera unidad y la quinta; yo enseño la segunda y la tercera; y fulanito enseña las otras dos. Cada uno pone sus notas y al final las promediamos”. Esto no es sino mantener el esquema de la individualidad a ultranza, con el agravante de que se engaña al estudiante y a la institución haciéndoles creer que ahora se tiene trabajo de equipo. Y efectivamente esta tentación no podrá superarse mientras se mantenga un modelo curricular basado en la asignatura como parcela autónoma y autocontenida de conocimiento.

⁹ De ahí la expresión inglesa “lecturer” para referirse a un docente universitario.

¹⁰ “Lectio” en latín significa “lectura”. Todo es muy consistente.

(ii) Del equipo docente al equipo que aprende.

El equipo docente, aunque parezca contradictorio, no se caracteriza por su capacidad para enseñar (docere) sino para aprender. Un equipo docente que aprende es uno que es capaz de realizar operaciones en dos planos. Las operaciones de primer orden son aquellas en las cuales un grupo de especialistas de diversas áreas comparten puntos de vista, aproximaciones, metodologías, para identificar, definir, evaluar y resolver un problema dado. Este es ya un avance importante, puesto que eso mismo podrán replicarlo con sus estudiantes, mostrándole con los hechos que es posible y más deseable, el trabajo de equipo al trabajo individualizado, particularmente en un tiempo en que el saber crece y se expande a velocidades ya incalculables.

Las operaciones de segundo orden del equipo docente que aprende, tienen que ver con la capacidad que desarrollan sus miembros para establecer procesos reflexivos en que examinen sus prácticas de primer orden, y sistematicen su experiencia, evalúen los éxitos tanto como las dificultades, generando y ganando entonces un saber compartido y una manera de enfrentar las cosas en que cada acto puede constituir una oportunidad de aprendizaje.

(iii) De una enseñanza que reproduce a una enseñanza que produce

Es habitual que la enseñanza, particularmente en el pregrado, sea enfrentada desde los saberes ya consagrados en las diversas disciplinas. En cierta forma, se les enseñan las “verdades fundamentales” de la disciplina (sus conceptos, lenguajes, formas de actuar, criterios de validación), las que los estudiantes deberán aprender y comprender sin necesariamente entrar a cuestionar o poner a prueba.

La teoría cognitiva, tanto en sus aspectos fisiológicos como psicológicos, ha llegado a establecer que los aprendizajes no son meras impresiones o traducciones desde el mundo externo al interno, sino que son procesos constructivos en que los sujetos incorporan selectivamente elementos externos a sus estructuras internas, provocando los necesarios ajustes para que la nueva información coexista articuladamente con la información previa.

Esto trae como consecuencia primera, la consideración de los denominados “aprendizajes previos” de los estudiantes. Ningún alumno llega a la universidad en estado de nulidad cognitiva. Por el contrario, cada uno de ellos acarrea consigo un complejo mundo formado por representaciones (de variada naturaleza: científica, empírica, religiosa, filosófica), sistemas y formas de expresión y significación, normas y valores, así como un determinado conjunto de competencias o capacidades que está determinado tanto por el entrenamiento recibido en sus años anteriores de estudio como por los aprendizajes realizados en años precedentes de la carrera que estudia. El conocimiento de los saberes previos de los estudiantes no sólo presta el funcional provecho de determinar “qué sabe y qué no sabe” el estudiante acerca de una materia dada, sino que permite re-construir esos mundos interiores (intramundos) para convertirlos en intermundos o mundos contruidos lingüísticamente a través de la constitución de comunidades. Por otra parte, al detectar conocimientos previos que sean inconvenientes o inapropiados la solución no es simplemente instalar los “conocimientos correctos” en el entendido de que automáticamente desplazarán a los anteriores. Nadie es

capaz de reemplazar o sustituir un conocimiento por otro, especialmente cuando estos son complejos y en alguna medida entran en contraposición con los anteriores.

La segunda consecuencia es que los aprendizajes se producen cuando el aprendiz produce el aprendizaje. Aunque parezca un juego de palabras, la idea es completamente consistente con la teoría. El foco de la atención no está puesto en el enseñante, sino en el aprendiente. Por consiguiente, la actividad del docente debe centrarse en proporcionar al estudiante situaciones en que deba ejercer y poner en juego todos sus conocimientos y saberes, tanto como su motivación y apreciaciones. Los aportes de la psicología sociocognitiva indican que los conceptos no son sino acciones internalizadas, y las representaciones siguen este mismo patrón.

6.2. Modelo discente

El modelo discente tiene que ver con el que aprende, el aprendiz. Etimológica y tradicionalmente aparecería como la contrapartida de lo docente. Efectivamente, se entiende al que aprende por oposición al que enseña, en la dinámica de la asimetría que se planteó anteriormente (cfr. p. 19). Esta asimetría constituye un modelo complejo, altamente estructurado y, por consiguiente, muy rígido que no sólo está presente en el pensamiento, acción y los profundos sentimientos de quien enseña, sino que también los está en las profundidades de las conciencias y memorias de quienes aprenden¹¹.

A continuación se discute lo que denominamos “modelo discente clásico”, la imagen experiencial que todos llevamos de nuestro paso por la escuela –en todos sus niveles- para luego ingresar a un “modelo discente alternativo”, a modo de hipótesis de trabajo para reestructurar correlativa y cofigurativamente enseñanza y aprendizaje.

Un modelo discente clásico

El modelo del alumno en la escuela clásica occidental es conocido de todos quienes han pasado alguna fase de la escolaridad. Sus principales rasgos son la dependencia, la inferioridad, la incapacidad, la individualidad. Todos ellos, rasgos que se contraponen con la necesidad manifiesta de la vida en sociedad, en la que se requiere más autonomía que dependencia, más igualdad que inferioridad, más capacidad de actual, más solidaridad. En otros, términos, los rasgos del discente clásico tienen un cariz tanto ético como pedagógico.

Cada uno de los rasgos: dependencia, la inferioridad, la incapacidad, la individualidad puede caracterizarse en ambas dimensiones a partir de las consecuencias que genera en cada una de ellas.

Cuadro comparativo de las dimensiones éticas y pedagógicas

Rasgos característicos	Consecuencia ética	Consecuencia pedagógica
------------------------	--------------------	-------------------------

¹¹ Y efectivamente se refleja en la forma en que lo hemos abordado en este documento de trabajo.

<p>Dependencia: El estudiante es visto como un ser incapaz de decidir por sí mismo</p>	<p>Se lo mantiene dependiente de las decisiones de los adultos referentes de la institución</p>	<p>El modelo docente niega explícita e implícitamente la capacidad de los estudiantes para decidir acerca de aquello que es valioso aprender, imponiendo una estructura sin mayores opciones de electividad</p>
<p>Inferioridad: El estudiante es un ser en formación, inferior } al adulto</p>	<p>Las opiniones, actitudes y decisiones de los estudiantes son minusvaloradas por los adultos al compararlas con las propias.</p>	<p>Se consagra la asimetría docente-estudiante, en que este último es considerado como un ser que sólo aprende y no posee nada que aportar a los demás ni, menos aún, al propio docente.</p>
<p>Incapacidad: El estudiante es incapaz de aprender en los niveles requeridos por la enseñanza universitaria</p>	<p>Se rompe el eventual compromiso entre la institución docente y el estudiante, toda vez que uno de los “datos” de dicho compromiso tiene que ver con la capacidad efectiva de aprender que tiene el alumno. Por consiguiente, no hay responsabilidad sobre el fracaso.</p>	<p>Los puntajes obtenidos en las pruebas de selección determinan las expectativas de los docentes acerca de la capacidad de aprender de los estudiantes.</p>
<p>Individualidad: El aprendizaje es sólo individual; no hay aprendizaje social</p>	<p>El éxito y el fracaso son cuestiones individuales.</p>	

Un modelo discente alternativo

Un modelo discente alternativo implica inmediatamente la visualización de un cambio radical en la forma en que concebimos al estudiante universitario, así como en la organización y gestión de las tareas de aprendizaje del mismo.

Los enfoques y modelos curriculares propuestos, todos ellos, implican en mayor o menor medida, una determinada participación y actividad del estudiante. Ciertamente, los aportes de la pedagogía indican que mientras más activo o implicado esté el estudiante en la producción del aprendizaje, más estable, integrado y duradero será el mismo, lo que se ve potenciado cuando el estudiante individual tiene la oportunidad de interactuar y compartir con otros (estudiantes, profesores, profesionales).

Enfoque	Docencia	Aprendizaje
---------	----------	-------------

Aula tradicional	<p>El docente enseña al “estudiante promedio”.</p> <p>El criterio de qué constituye el grado apropiado de aprendizaje es una materia no resuelta.</p>	<p>No hay expectativa de actividad alguna de éste, excepto en las pruebas y exámenes donde se espera que “rinda”, es decir, evidencie un determinado grado de aprendizaje.</p>
Estudio activo	<p>El docente enseña al “estudiante promedio”, pero espera actividad de éste, en cuanto le asigna determinadas tareas (lecturas especialmente).</p>	<p>El estudiante se implica en un proceso de estudio del material.</p>
Competencias	<p>Bajo este modelo se requiere que el docente haga una enseñanza orientada a la producción o desarrollo de algunas competencias, según la definen los planes curriculares y programas de estudio de las carreras.</p>	<p>El estudiante debe realizar un conjunto de actividades de diversa índole, profundidad y duración, consideradas necesarias para el logro del aprendizaje. Las actividades están previamente diseñadas y preparadas por el docente.</p>
Resolución de problemas	<p>El docente actúa aquí como asesor, consultor y fuente de información. Su tarea consiste en instruir a los estudiantes acerca del tipo de problemas que habrán de enfrentar, eventualmente presentar algunos de ellos. Colaborar con los estudiantes que lo requieran para organizar sus procesos, sugerir o indicar fuentes de información, otras experiencias similares.</p>	<p>Los estudiantes discuten acerca de cuál problema enfrentarán, las razones para ello y se implican activamente en el mismo. Siguen los pasos clásicos de la resolución de problema (ver Ilustración 3 en página 15).</p>

7. Instalación

La instalación o “implementación” de cualquiera de las opciones curriculares u otra que pudiera surgir de la discusión reflexiva como la mejor solución para la Universidad de Talca, acarrea consigo consecuencias sobre los restantes componentes del sistema. Ninguno de los elementos constitutivos del ser y quehacer universitarios quedará sin verse afectado. Brevemente se examinan los eventuales impactos sobre algunos de los subsistemas más próximos al quehacer docente, de acuerdo al modelo curricular que se adopte.

Subsistemas	Modelos curriculares		
	Tradicional	Competencias	Problemas
Organización académica	Sin cambio	Coordinación transversal del currículo.	Coordinación transversal de los docentes
Sistema de control curricular	Eventuales optimizaciones	Reestructuración de los sistemas para atender nuevo modelo curricular	Reestructuración de los sistemas para atender nuevo modelo curricular Manejo del tiempo
Académicos	Reducción de asignaturas. Conflicto previsible en la distribución de la carga docente	Reducción de asignaturas. Conflicto previsible en la distribución de la carga docente.	Desaparece el modelo de la asignatura. Alta dificultad para asignación de carga
Financiero	Sin cambio	Aumento del gasto, especialmente por insumos	Aumento del gasto por causa de insumos, así como del costo por causa de personal.
Instalaciones físicas	Sin cambio	Sin cambios mayores en planta física; nuevos requerimientos de equipamiento y mantenimiento.	Cambios mayores; nuevos requerimientos de espacios y equipamiento

8. Contenidos: Valores.

Los valores son una forma especial de los contenidos de la formación, es decir, de la propuesta curricular que la institución hace a sus estudiantes y a la sociedad a la que sirve. Si bien la discusión filosófica en torno al “ser” de los valores es algo que está completamente sin resolver desde Platón y Aristóteles, es claro que podemos disponer de descripciones conceptuales que nos permiten realizar las principales operaciones referidas a ellos.

Sin embargo, al igual que con el resto del saber humano la proposición “Si es definible entonces es enseñable” no es necesariamente válida, toda vez que la enseñabilidad de algo no depende exclusivamente de la calidad de la definición sino que de un conjunto de prácticas que se estructuran en un determinado lenguaje o cultura.

Por una parte, la institución hace opciones valóricas, las que se encuentran expresadas en la documentación oficial de la Universidad. El Plan Estratégico 2000 señala que “*La Universidad de Talca busca generar y sostener un ambiente en el cual sus integrantes compartan y practiquen una conducta regida por: Honestidad; Responsabilidad; Respeto; Solidari-*

dad; No discriminación; Tolerancia; Conciencia ambiental; Sensibilidad estética” (Visión 2000:3)

Una importante afirmación de Visión 2000 de la Universidad de Talca es que los valores mencionados (a) deben regir la conducta de sus integrantes, para lo cual (b) se busca generar y sostener un ambiente que lo propicie.

Ahora bien, todos los nombres de valores expresados anteriormente están carentes de contenido en el documento Visión 2000. Esto tiene una doble lectura: por un lado, la no existencia de contenidos definidos puede denotar una cierta ambigüedad conceptual proveniente ya sea de la falta de claridad o de la incapacidad de lograr consensos significativos en torno a los mismos. La segunda lectura –de mayor proyección política- es que el tema de los valores está abierto, correspondiendo a la propia comunidad académica la construcción de sus significaciones en una dinámica instalada en el tiempo, el espacio y las circunstancias. Las prácticas reflexivas de los miembros de la comunidad deben ser capaces de levantar definiciones a las que progresivamente se vayan adscribiendo y que configuren el ethos que distinta a la institución.

Efectivamente, no son los valores (definiciones) los que construyen las acciones valiosas; son estas últimas las que colaboran y contribuyen a la definición o enmarcamiento conceptual de un valor determinado. Decidir que la solidaridad es un valor y lograr una definición de la misma no implica que las conductas al interior de la organización sean de ese cariz. En cambio, un ambiente que modele acciones y promueva acciones que podrían calificarse de solidarias (punto por discutir y consensuar en la comunidad) permitirá la construcción de un significado concreto y local de lo que es la solidaridad.

Por otra parte, la enumeración que se hace corresponde a un período determinado, lo que implica un contexto y un lenguaje así como actores que no necesariamente son los mismos que la actualidad.

Consiguientemente, la construcción de un lenguaje de práctica axiológica es una tarea permanente del hacer académico. Cuando decimos “construir un lenguaje” estamos haciendo referencia no tan sólo a una modalidad gramatical, sino que a redes de significaciones dinámicas que modelan las acciones, las palabras, los sentimientos y reacciones de quienes están inmersos en ellas.

¿Cuáles han de ser, entonces, los valores que se promoverán a través del curriculum? Esta discusión es abordada en los Documentos de Trabajo 2003-4 y 2003-5.

9. Referencias

Edman, J. (2001). "New Directions in Theorizing the Professions: the Case of Urban Planning in Sweden." En *Acta Sociologica* 44(4): 301-311.

Hawes, G. (2003). Un curriculum para la formación profesional en la universidad. Documentos de Trabajo Mecesus Tal0101 2003/2. Talca: 22.

Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

Martínez Martín, M., M. R. Buxarrais, et al. (2002). "La Universidad como Espacio de Aprendizaje Ético." En *Revista Iberoamericana de Educación* 29: 17-43.

Neave, G. (1998). "Modelos de Éxito." En *El Correo de la Unesco*(9).

Neave, G. (2000). "Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploitation of an Enduring Issue". En G. Neave, *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*. Oxford, Pergamon/IAU: 1-28.

Ochoa, J. (1990). *Textos escolares. Un saber recortado*. Santiago, CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación).

Oteiza, F. y P. Montero (1994). *Diseño de Curriculum. Modelos para su producción y actualización*. Santiago, Ministerio de Educación. Programa de Mejoramiento de la calidad y equidad en la educación.

Rodrigues Dias, M. A. (2000). "Towards a Worldwide Plan of Action for the Reform of Higher Education. A synthesis of ideas and principles drawn from Regional Conferences held in Havana, Dakar, Tokyo, Palermo and Beirut". En G. Neave, *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*. Oxford, Pergamon: 51-59.

Solar, M. I., J. Aragonese, et al. (2000). "Análisis Curricular de la Formación Profesional". En CINDA, *Las Nuevas Demandas del Desempeño Profesional y sus Implicancias para la Docencia Universitaria*. Santiago, CINDA: 145-168.

Universidad de Talca (2001). *Construcción e instalación de una visión renovada de la formación de pregrado. Rediseño y validación de los currícula de las carreras profesionales*. Talca, Universidad de Talca, Rectoría.