

Universidad de Chile
Vicerrectoría de Asuntos Académicos
Dirección de Pregrado

Curriculum Universitario. Características, Construcción, Instalación

Prof. Gustavo Hawes B.

Talca-Santiago, 2006-2007

Universidad, el "*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 ha tenido por dado, o al menos por incuestionable. Para los que son miembros de la profesión, no es necesario explicitarlo: se encuentra 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 las organizaciones gremiales, a las preferencias y estilos de la institución formadora. Consiguientemente, no puede enfrentarse la definición curricular como una actividad puramente racional-técnica, 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 e intereses.

Frente a cualquier proyecto o propuesta de renovación curricular en la universidad, es preciso plantearse preguntas como ¿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 profesional?

2. Necesidad de la renovación curricular.

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

La velocidad de cambio en el conocimiento y la tecnología impone desafíos inmensos a la formación profesional. La tasa de recambio del conocimiento es de tal magnitud que ningún curriculum de formación profesional o gra-

duada puede permanecer intacto o inmutado, so pena de obsolescer y no responder ya a su propósito original.

En cuanto a las nuevas demandas provenientes de las necesidades sociales, Rodríguez Dias (2000:54-55) plantea que en el diseño del curriculum 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 cambios de acción y desempeño que se abren (al igual que otros se contraen o cierran), 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.

¿Cuál es el sentido de la formación profesional? Esta puede parecer una pregunta aparentemente inocua e ingenua. ¿Por qué y para qué la profesión? 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 pretende ser. "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 se construye este sentido. El "deber ser" tiene que ver con las expectativas de quienes se ven involucrados, ya sea formadores, estudiantes, comunidad, sociedad.

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, movilidad 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 tenga mayores posibilidades de obtener empleo que alguien sin certificación (siempre que el título no sea condición necesaria). También se encuentra la gremialidad de la profesión, especialmente a través de los colegios profesionales que no sólo proporcionan un referente social a sus miembros sino que también son fuente de control y poder. Finalmente, las profesiones como instrumentos para el ascenso social.

Consideraciones de orden científico y tecnológico, 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, así como la expansión de las capacidades de acción profesional a campos nuevos o anteriormente no accesibles.

Naturaleza.

La definición de una profesión es una tarea ardua y 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 acercarse a esta definición, particularmente 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, ni tampoco es una mera praxis (como artesanía u oficio).

¿Qué convierte a una 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 interacción de un proceso dinámico, no un estado estático.

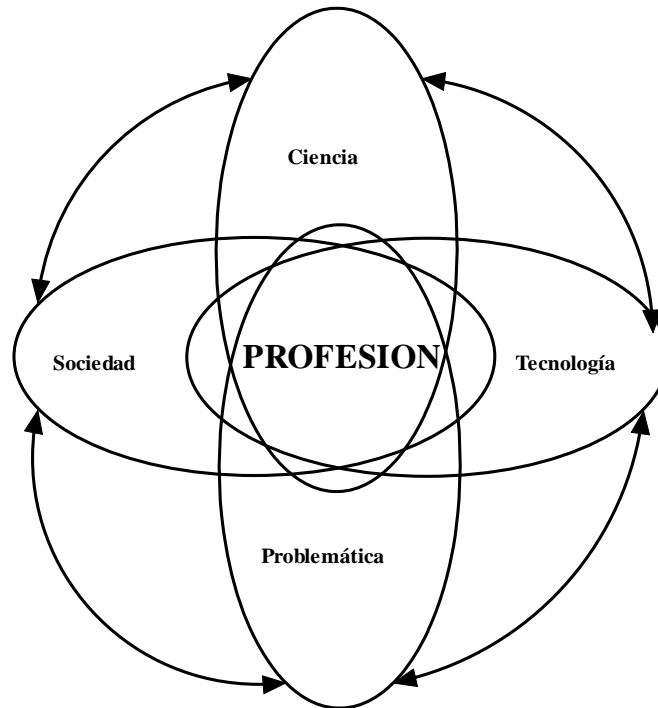


Ilustración 1 – Modelo general de interacciones en la profesión

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

Una vez perfilado en cierto grado el 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 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) delimitar cuál es el campo de competencias en el que se desempeña y puede desempeñarse este tipo de profesionales (intensionalidad 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 quien modela las profesiones, o 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?

3.2. 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 talleres determinados como podría ser el de diseño arquitectónico del Bramante.

Mirando nuestro tiempo, los sistemas de educación superior de la modernidad surgen desde cuatro modelos históricos: el napoleónico, el sistema alemán de Humboldt, el británico y el estadounidense.

De acuerdo a Neave (2000), el modelo napoleónico es un ejemplo de utilización de la universidad por el Estado, como instrumento y herramienta para la modernización social; para ello, mantiene un control estricto del financiamiento, de la designación del personal académico, y de una legislación que garantice equidad en el uso de los recursos públicos. *"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"*.

Por su parte, el modelo humboldtiano se centra en la investigación científica, de donde es crucial la libertad y la autonomía de los académicos para *"hacer que retrocedan las fronteras del conocimiento"*. Esta autonomía implica también la libertad de toda injerencia del Estado, al que corresponde garantizar esta independencia, tanto en la enseñanza como en la investigación, que son las dos grandes vocaciones de la universidad (Ibid).

El tercer modelo procede de los Estados Unidos, marcado por la ley del mercado, de oferta y demanda, aunque inspirado y profundamente influido por la ética de Humboldt. Se distingue de los europeos en su énfasis en el "saber útil", su arraigamiento en los contextos locales y su profundo vínculo con la vida y la actividad económica. La masividad de la educación superior norteamericana es desde mediados del siglo 20, una característica propia. (Ibid).

Finalmente, Neave cita al modelo británico considerado *"como el mejor ejemplo de lo que ha de ser un sistema universitario dotado de amplia autonomía institucional"*. Aparte del financiamiento público, las universidades británicas tradicionales eran –y son- reconocidas por la importancia que asignan no sólo al crecimiento intelectual de los estudiantes sino también a su realización personal. La residencia en los campus permite la constitución de una comunidad universitaria que practica la vida en común. *"Reservado durante mucho tiempo a la educación de una élite, el sistema británico tardó en democratizarse, adquiriendo un carácter masivo sólo en los años ochenta"* (Ibid.)

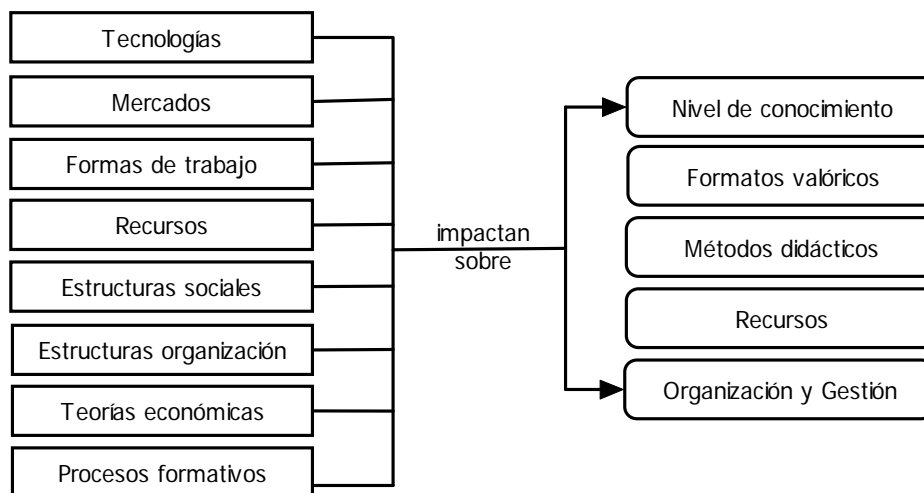
3.3. Profesión y curriculum universitario.

Se mantienen presentes algunas preguntas como ¿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 de la universidad del futuro.

El curriculum universitario de formación profesional se ve afectado permanentemente por diferentes fuentes, tanto en lo relacionado con los niveles y formas de conocimiento, los formatos valóricos, los métodos didácticos, 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 las biotecnologías), los nuevos merca-

dos (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 curriculares¹ suelen ser los aspectos más evidentes, los que más fácilmente saltan a la vista cuando se habla de currículum. En su expresión más abstracta (y peligrosa), se los denomina como la “malla” o “red” 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. Esto pone un nivel de incertidumbre que dificulta la interpretación de una malla curricular más allá de su aparente estructura.

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

4.1. Carácter sesgado del currículum.

Un currículum no es una agrupación indiferente de contenidos. Para construirlo se tienen en mente algunas consideraciones, muchas veces de manera inconsciente, que se convierte en los criterios decisionales que se utilizarán posteriormente. El currículum es una obra humana y, como tal, un acto lin-

¹ Más adelante discutimos el sentido del término “contenidos”, que no se restringe a los tópicos temáticos de una asignatura o materia. Por ahora, usamos el término en un nivel de ambigüedad que le permite abarcar el conjunto de los propósitos formativos.

güístico cargado de valores y expresado en un determinado lenguaje de práctica o acción. Ese sesgo se nota de manera particular en los textos escolares, que son los que concretizan y cristalizan al curriculum (Ochoa, 1990).

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 como "lograr una profesión". Idealmente, la selección de los contenidos (y de los tiempos) debería ser responsabilidad y privilegio de cada estudiante². No obstante, las condiciones actuales así como 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 desarrollada y no tan sólo domine un conjunto de conocimientos y procedimientos que le habilitan para un ejercicio dado.

Ciertamente los contenidos seleccionados reflejan una manera particular de concebir el mundo, el conocimiento, la profesión, la sociedad. Su origen es múltiple pero de manera más directa está en quienes deciden políticamente el curriculum, quienes lo diseñan, quienes construyen los programas de estudio, y también 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 & 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.

4.2. 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 cuales se vertebra la disciplina o profesión, y aquellos contenidos que son "prácticos", es decir, de aplicación relati-

² 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.

vamente inmediata a la solución de los problemas que debe resolver la solución.

Para todos quienes hacen del conocimiento, su desarrollo y transmisión el centro de su vida profesional, es o debería ser claro 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.

Por su parte, las estructuras sintácticas se relacionan con las reglas que regulan la manera en que los componentes se combinan para formar proposiciones significativas en el marco de la disciplina³. Las reglas y los criterios de corrección formal del razonamiento al interior del campo disciplinario constituyen una estructura sintáctica fuerte.

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.

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 ido 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 cuando los planteamientos de la disciplina 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 y perspectiva en un país de raigambre cristiana y otro musulmán. Alternati-

³ Se entiende aquí "disciplina" en el sentido de la "normalidad" kuhniiana.

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 reflexión y de respaldo o sustento teórico.

vamente, cuestiones como la eutanasia son tremendamente discutidas, pero la eugenesia ha quedado fuera del discurso político académico.

4.3. Los procedimientos apropiados.

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 del ejercicio, etc. Para esta fase, necesaria sin dudas, 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. Por otra parte, la existencia de una comunidad de aprendizaje tiene las más profundas repercusiones sobre el ethos institucional.

El siguiente ángulo es la óptica práctica o procedimental. Existen diversas modalidades y técnicas para resolver los problemas planteados por la selección curricular. Independiente, sin embargo, 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.

4.3.1.1. Secuenciación.

Una vez establecidos los contenidos que han de constituir el currículum, se impone la no menos importante tarea de establecer la secuencia de los mismos. La más tradicional, aunque no la más razonable, aproximación a esta problemática consiste en utilizar las manidas estructuras categoriales “de lo general a lo específico”, o “de lo teórico a lo práctico”. En ambos casos se revela la raíz platónica de la epistemología de sustento, en cuanto se privilegian los aspectos relacionados con la visión mente-alma-intelecto que se sobreponen a la relación mano-corporalidad-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, de lo que está “arriba” a lo que está “abajo”.

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

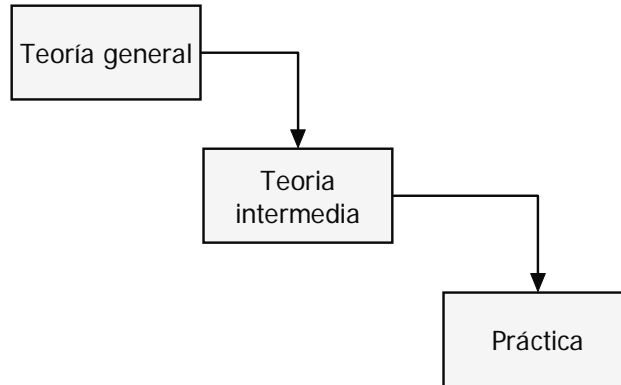


Ilustración 2 - Relación teoría-práctica

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 ese algo. La ilustración siguiente intenta representar imperfectamente esa dialéctica.

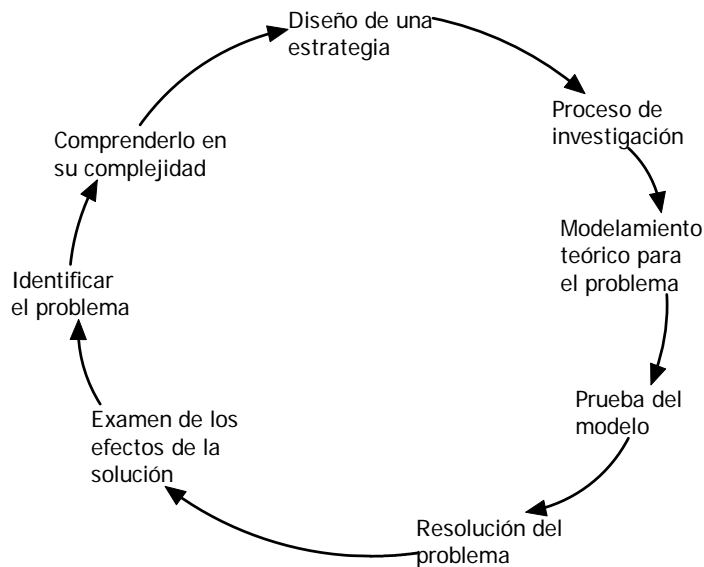


Ilustración 3 - Ciclo de Resolución de Problemas

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.

5. Competencias.

El término "competencia" ha encontrado cierto grado de aceptación en el lenguaje de la práctica universitaria, si bien con grados de significación diferentes así como diferentes grados de resistencia y sospecha. Al menos tres acepciones iniciales podemos distinguir: primeramente, 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 quien es "más" que otro, 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 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.

Finalmente, una tercera acepción se basa en la propuesta de Guy Le Boterf (2003; , 2004), entendiendo la competencia como una forma de saber, aunque un saber especial, el "saber actuar" de manera pertinente en contextos, enfrentando problemas que corresponden a la definición social de la profesión, para lo cual selecciona y moviliza recursos personales (conocimientos, procedimientos, actitudes, experiencias, valoraciones, etc), de contexto y de redes (de personas, de información), siéndole exigible que fundamente sus decisiones y se haga responsable de las mismas y sus consecuencias.

Las competencias, no siendo aditivas pueden ser complementarias. Un currículum universitario sería, bajo estos términos, una propuesta para cultivar un haz de competencias cuyo logro es rotulado como 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 restringidos o amplios, en una suerte de continuum entre ambos extremos. La definición de competencia en sentido estricto, propia del análisis funcional, corresponde a tareas unitarias que son desglosadas en sus componentes, cada uno de los cuales es aprendido en secuencia y cuyo logro

⁶ Esta concepción puede enraizarse en una filosofía de corte nietzscheano del "super hombre", que se impone sobre los demás. También las ideas de Oswald Spengler acerca de la superioridad como criterio de excelencia pueden ser consideradas. Otro planteamiento asociado, aunque no en los mismos términos, es el sentido de la agonía unamuniana.

constituye el dominio de la competencia. Por otra parte, el concepto de competencia en sentido más amplio considera un haz de tareas de diferente índole, que en conjunto configuran una capacidad para resolver ciertos tipos 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 para complementar el propio trabajo con el de otros expertos, dado que se asume tendrá una mirada sobre el cliente.

La tarea para los planificadores del curriculum será precisamente determinar 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 curricular 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, formado redes de alta complejidad.

6. Autonomía en el diseño curricular.

Tomando en cuenta la multiplicidad de actores y factores que intervienen en la producción del curriculum, surgen las preguntas ¿es autónomo el curriculum? ¿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.

7. Referencias.

- Edman, J. (2001). New Directions in Theorizing the Professions: the Case of Urban Planning in Sweden. *Acta Sociologica*, 44(4), 301-311.
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Boterf, G. (2003). *Ingénierie et Évaluation des Compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives. La compétence n'est plus ce qu'elle était* Paris: Editions des Organisations.

- Neave, G. (2000). Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploitation of an Enduring Issue. In G. Neave (Ed.), *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*. (pp. 1-28). Oxford: Pergamon/IAU.
- Ochoa, J. (1990). *Textos escolares. Un saber recortado*. Santiago: CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación).
- Oteiza, F., & Montero, P. (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. In G. Neave (Ed.), *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives* (pp. 51-59). Oxford: Pergamon.
- Solar, M. I., Aragonese, J., Soto, M. H., Toro, C., González, C., Leiva, P., et al. (2000). Análisis Curricular de la Formación Profesional. In CINDA (Ed.), *Las Nuevas Demandas del Desempeño Profesional y sus Implicancias para la Docencia Universitaria* (pp. 145-168). Santiago: CINDA.