



PRIMER JORNADA DE CAPACITACIÓN “PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA LA REVISIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LAS CARRERAS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNNE” – 29 de septiembre de 2017 -

CONFERENCIA:"UN MARCO PARA PENSAR LA REVISIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO"

Por Daniel Feldman

Presentación a cargo de la secretaria académica Mariana Ojeda

Esta conferencia se da en el marco de la Primer Jornada de Capacitación “Perspectivas teórico-metodológicas para la revisión de los Planes de Estudios de las carreras de la Facultad de Humanidades de la UNNE”.

En primer lugar me gustaría contextualizar los distintos momentos que hemos transcurrido para llegar a este a los fines de dar cuenta de los avances concretados. Luego de aprobados los planes de estudios vigentes en la actualidad no sin haber pasado por procesos de debates, conflictos y negociaciones a fines de los noventa, hubo un intento de revisar, evaluar y modificar los planes en el dos mil diez cuando experimentamos también situaciones conflictivas que obstaculizaron la continuidad del proceso. Con esto quiero hacer una consideración de lo que implica para nuestra facultad llevar adelante este tipo de procesos si bien no debemos ser los únicos ya que muchas otras facultades pasaron lo mismo.

Mi intención es poner en valor la historia que tenemos y el desafío de haber llegado hasta aquí. Esto tiene lugar, porque se sostiene en procesos institucionales, compartidos, colectivos y fundados en la participación y en la identificación de una necesidad común a todos los que estamos involucrados. Expresarlo de esta manera evidencia justamente que nuestros procesos fueron complicados pero que cada uno de los momentos que institucionales contribuyeron a superar los obstáculos y a proponer alternativas viables para alcanzar el propósito. En este sentido estamos convencidos de que la vía adecuada para fortalecer el trabajo institucional



implica la dimensión colectiva como de una forma de trabajo participativo.

En consecuencia, nuestra propuesta está en consonancia con las definiciones sobre lo que significa currículum y plan de estudios que superan la visión técnica y escéptica sobre estos procesos para destacar su sentido político. Con político quiero decir de toma de decisiones y definiciones que hace un grupo de personas que tienen ciertos objetivos comunes, pero que discuten y proponen construcciones diferentes y en eso términos elaboran un proyecto formativo. Estos son procesos largos que suponen una actividad sostenida pero que no dudo llevan a los mejores resultados.

Con respecto a esta capacitación constituye una acción planteada en la Jornada Institucional de abril de este año junto con la propuesta de trabajar en comisiones mixtas, ambas fueron las estrategias más mencionadas por los participantes. Pero desde la gestión, también, hemos abonados por este tipo de metodologías desde el momento en que pensamos en los planes de estudio. Ya que se trata de una tarea sustantiva de formación de los protagonistas que llevarán a cabo el análisis. Pero, a la vez, plasma un procedimiento acertado en lo metodológico porque si los involucrados no están formados y realizan análisis sin fundamentos las producciones quedarán en expresiones de sentido general, van a ser imprecisas, es decir poco claras, y luego al momento de tomar decisiones pierden validez.

Esta jornada va a focalizar la tarea institucional y de las comisiones en los diseños de los planes de estudio en el marco de un proceso más amplio y más complejo. Abordando los componentes para analizarlos, descomponerlos y volverlos a componer con interpretaciones cargada de argumentos conceptuales basados en indagaciones en los documentos y por supuesto teniendo como nutrientes las experiencias que estudiantes y docentes han vivenciado a lo largo de todos los años que transitaron por los planes de estudio.

Esta primera etapa, insisto, trata sobre los diseños curriculares y lo hace partiendo desde sus orígenes, sus fundamentos y los perfiles profesionales a desarrollar. El día de hoy iniciaremos con una conferencia inicial llamada “Un marco para pensar la revisión de los planes de estudio” a cargo del profesor Daniel Feldman. Él es licenciado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, es profesor Titular de Didáctica y de Diseño curricular, investigador del IICE - Instituto de Investigación en Ciencias de la



Universidad Nacional del Nordeste

Facultad de Humanidades

Secretaría Académica



Educación- de la UBA, tiene una vasta trayectoria en producción de libros, artículos y ponencia y ha sido asesor de la UBA, del CIN y del Instituto General Sarmiento. Es decir, tiene una gran experticia en el tema que nos convoca.



Introducción

El tema que tomaremos hoy es el de la revisión y cambio del currículum. La idea es presentar algunas de las dimensiones o cuestiones que se deberían tener en cuenta en un proceso de revisión y toma de decisiones. Lo que se presentará es, principalmente, producto de experiencia sistematizada que proviene de la participación en distintos procesos de reforma curricular. Reflejan, por así decirlo, el intento de quien trabaja en estas cuestiones por sistematizar el proceso y ordenarlo.

Lo primero a tener en cuenta en torno al currículum es que, particularmente en la universidad, marca la vida de dos grupos diferentes. Por un lado, la de los estudiantes. Este parece el propósito básico del plan de estudios: indica el recorrido que tienen que hacer los estudiantes para lograr una determinada formación y tener un título. Nadie dudaría que el currículum es, antes que nada, un plan de trabajo que define la vida de los estudiantes de una carrera. Pero, al mismo tiempo, el currículum universitario establece la posición de los profesores. En tanto el currículum ordena y clasifica -o sea, cómo se divide internamente- define los lugares del cuerpo docente y la comunidad que trabaja dictando el plan. En otras palabras, el currículum es un plan que, simultáneamente, ordena la vida de dos colectivos: los estudiantes, que son el sector dinámico, y los profesores que son el sector más fijo del plan: permanecen en un lugar como si estuviesen, cada uno en una estación. El Plan de Estudios define el lugar que los profesores ocupan como miembros de la unidad académica, delimita sus espacios, expresa las relaciones que tienen con otros e incluso establece algún sistema de jerarquías: las materias obligatorias respecto de las optativas, las materias con muchos alumnos respecto de las finales con pocos estudiantes, las materias que están en el tronco común respecto de las que están en el tronco diferenciado, las materias con más horas respecto de las que tienen menos horas, las materias “llave” en la formación respecto a las que no lo son.

El plan de estudios establece un sistema social. Esto es importante mantenerlo como un principio, porque uno de los principales problemas de la revisión y cambio de un plan de estudios, es que no se está revisando solamente un proyecto pedagógico sino una matriz social. Esto, como se sabe, es muy difícil porque se tocan relaciones de autoridad, de poder y de identidad. Los planes universitarios son muy interesantes en ese sentido, porque muestran,



de manera muy evidente, el conjunto de relaciones sociales y de poder sobre las que se sostiene el plan. Esto, que sucede en cualquier plan de estudios, es más directo y visible en la universidad. Los actores están representados directamente en términos de sus relaciones y del sistema de posiciones que expresa el Plan.

Por lo tanto, cualquier proceso de cambio del plan de estudios corrobora o cuestiona, mantiene o modifica un conjunto de relaciones de control, poder, recursos o prestigio. Esto es importante tenerlo en cuenta porque es la dimensión básica del cambio del plan de estudios en la universidad. De allí, también, uno de los mayores riesgos: que los procesos de cambio de plan atiendan más a los problemas internos de la matriz social que a los factores formativos que, se supone, son el objetivo principal de cambio de plan. De hecho, en muchas ocasiones es fácil apreciar que, detrás de las discusiones en torno de tal o cual materia, de tal o cual área, sobre la predominancia o no de tal tipo de conocimiento o la adopción de tal o cual orientación, están en juego personas, lugares, posiciones, recursos. Por eso es posible afirmar que el terreno principal del currículum universitario no es el plan de estudios en sí; lo que, de todos modos, es un gran problema. El principal problema es cambiar algo ya existente. Si la hoja está en blanco y la comunidad no está constituida, una oportunidad que ocurre cada tanto cuando se crea una carrera, se funda una unidad académica o una universidad, se produce un momento único y original, donde una gran cantidad de posibilidades está a la mano. Una vez que pasó ese momento ya los procesos de revisión y cambio se dan en un marco de muchas restricciones: los lugares están ocupados, los recursos están asignados, las dinámicas están establecidas y las relaciones están fijadas. En consecuencia, es necesario operar y trabajar con ellas. Es necesario llegar a acuerdos y un tema crucial es cuáles son las formas de lograr esos acuerdos. Algo que depende de las dinámicas políticas de cada comunidad pero que deben ser pensadas como parte esencial de una tarea de revisión curricular: cuáles son los modos en los cuales lograrán fijar o establecer determinados consensos en cuanto al plan, cuál es el tipo de consenso sobre el cual se trabajará y cuáles son las fuerzas que están operando para lograr un consenso.

Es necesario señalar que las dinámicas de mantenimiento de posiciones juegan un lugar muy importante en los procesos de revisión y cambio de planes y, en ocasiones, generan ciertas



dinámicas bastante independientes de los propósitos formativos. Resultan, sin embargo, muy entendibles ya que todo cambio de plan puede generar en algún momento una situación de inestabilidad e incertidumbre. En buena medida hay que aprender a lidiar con esa incertidumbre y esa inestabilidad, encontrar que las ventajas del cambio son superiores a las desventajas y buscar los mecanismos por los cuales se puede asegurar a la gente y garantizar a graduados, profesores y estudiantes que lo que se está haciendo es ventajoso.

La segunda cuestión es que trabajar sobre el plan de estudios es trabajar sobre un proceso de formación y en todo proceso de formación el plan de estudios es solamente una parte. Desde el punto de vista de los estudiantes gran parte de su experiencia formativa proviene de las interacciones que mantienen con sus profesores. En última instancia, el plan influye cotidianamente a través del programa y de la enseñanza. Esto es lo que define, podría decirse, la química de la formación. El plan es la arquitectura: presenta las grandes estructuras, define los grandes casilleros y los recorridos potenciales. Sin embargo, la experiencia diaria de los estudiantes en el proceso de formación está dada por los programas y por la pedagogía: el modo en que producen las interacciones de los estudiantes con sus profesores en las prácticas significativas que realicen.

Una tercera dimensión está constituida por el régimen académico y las formas en que una unidad regula diversos aspectos de la vida académica: asistencia, regularidad, sistemas de evaluación que están reglamentados por fuera del plan de estudios, requisitos diversos que haya que cumplir o formas de gestión y articulación. Un plan es un documento pero como tal solo cobra vida si es gestionado permanentemente. De modo que se incorpora un tercer elemento: plan, pedagogía, régimen académico y gestión. La formación que recibe un estudiante es un conjunto de estos tres elementos. Es importante tenerlos en cuenta cuando se inicia el proceso de revisión del plan de estudios y es necesario ser consciente de que se está iniciando la revisión de solo uno de los componentes del proceso. También es necesario no otorgarle al plan de estudios un papel mayor al que realmente tiene. Define la clasificación, la estructura y los recorridos; otras cosas se definen en otro lugar y mediante otras prácticas. Definir la formación como un conjunto articulado es importante para la generación del diagnóstico porque llevan a formular la pregunta acerca de si los problemas son realmente del



plan de estudios o pertenecen a otras dimensiones.

El último punto que necesario de ser tenido en cuenta como introducción es que todo Plan de Estudios se relaciona con una trayectoria, con una tradición, con una forma de ser universidad, de ser facultad y de ser carrera. Es importante reconocer esa historia para poder situar lo que se está haciendo en ese marco. No todas las carreras funcionan igual, no todas las trayectorias formativas son iguales, no todas las universidades hacen de la misma manera lo mismo. Por ejemplo, en una facultad o en una universidad fuertemente departamentalizada la relación entre profesores y plan es más fluida, más abierta; mientras que en una facultad que funciona con los cargos atados a las asignaturas, la relación entre profesores y plan es más cerrada.

Algunas cuestiones para clarificar frente al proceso de cambio curricular

Tal vez lo primero que deba clarificarse frente a un proyecto de cambio curricular es la motivación. Pueden existir diversos motivos: de orden político, por la obsolescencia de la propuesta formativa o cambios en una comunidad académica. Por ejemplo, si un Plan tiene dos décadas es probable que la comunidad que lo inició haya cambiado mucho: hay gente que se jubiló, hay nuevos ingresantes, personas que eran muy jóvenes en su momento ahora tienen formaciones importantes, etc. La comunidad ha modificado su constitución y puede ser necesario que los Planes acompañen esos cambios. También pueden ser motivos relacionados con la salida de los graduados, por ejemplo, que no se están insertando adecuadamente. Puede haber cambios en los perfiles o los profesores que dictan el plan tienen nuevas preocupaciones que son distintas a las que tenían antes. De hecho, las comunidades académicas derivan a veces en sus intereses. También la propia profesión o el campo profesional varía o pasa momentos de crisis. En ocasiones son los estudiantes quienes comienzan a generar un conjunto de demandas, sienten que algo en el trayecto no funciona o querrían renovarlo de alguna manera. En resumen, muchas motivaciones pueden empujar hacia un proceso de revisión y cambio de un Plan de Estudios y todas pueden tener algún grado de legitimidad. Es necesario tenerlas muy claras y poder definir ¿Por qué iniciar este proceso? Tal vez deba establecerse una distinción entre motivación y diagnóstico. No son exactamente lo mismo. La



motivación es aquello que genera el impulso. Después, tal vez el trabajo tome otra dirección, pero algo lo puso en marcha y es bueno tener en cuenta que lo puso en marcha y clarificarlo. Porque eso va a permitir apreciar qué tipo de demandas será necesario atender. Por ejemplo, hay procesos de cambio del plan de estudios donde el motor principal para iniciar la reforma ha sido la necesidad de reestructurar una comunidad académica en la que los jóvenes dejaron de serlo, sus antecedentes académicos y formación equipararon a los de sus profesores titulares y continúan siendo docentes auxiliares. El proceso de cambio de plan obedece, al inicio, a un motivo interno ligado con la creación de más espacios. ¿Es esto legítimo? Esta fue la motivación, después el proceso puede orientar el cambio de Plan hacia otras funciones sobre la base de un diagnóstico más fundamentado y complejo.

El primer punto en la reformulación de plan es, entonces, clarificar la o las motivaciones. Puede ser que las motivaciones que llevan a iniciar un cambio de plan no sean las mismas para los distintos actores. Tal vez los profesores tengan una motivación, los estudiantes otra y los graduados otra. Es bueno clarificarlo porque es una de las formas de generar condiciones para la búsqueda de consensos. Hace años propusimos, con Mariano Palamidessi, que dos principios centrales para los procesos sobre el currículum eran los de “visibilidad” y “consenso”¹. Los dos están íntimamente relacionados. Para que el consenso sea legítimo los principios que rigen la discusión deberían ser visibles. Por supuesto que habrá cosas poco visibles u opacas. Se trata de clarificar todo lo que se pueda clarificar.

El segundo punto es contar con un diagnóstico. Una vez que se define la motivación, hay que precisar aquello que es objeto de preocupación y cuya solución se quiere encarar. Habrá que tomar decisiones informadas acerca de los problemas y su localización: ¿en el funcionamiento del plan? ¿En la estructura del plan? ¿En su relación con el mundo exterior? ¿En la enseñanza? ¿En el plan documento o en el plan real? Como es sabido, todo diagnóstico implica una selección de problemas. De hecho, uno de los riesgos al trabajar sobre el plan de estudios es que aquello que se llama “diagnóstico” se convierta en la suma de las preocupaciones de todos los participantes y ofrezca una imagen excesivamente cargada y distante de las

¹ Feldman, Daniel. Palamidessi, Mariano "Viejos y nuevos planes: el currículum como texto normativo". *Propuesta educativa*. Año 5, No 11. Buenos Aires. 1994. Páginas 69-73.



posibilidades de un proceso singular. Algo así como: “bueno dejemos acá el proceso, porque todo esto no lo podemos arreglar nunca”

Pero un diagnóstico implica no solo definir problemas, sino operar una jerarquización de lo que se considerará relevante para pensar, reflexionar y actuar. Contar con un buen diagnóstico suele ser un reaseguro muy importante para el proceso posterior, cuando la etapa previa de discusión se comienza a combinar con la de propuestas. En esos momentos también puede haber mucha creatividad y proliferación de ideas. Tantas que, a veces, es muy difícil conciliarlas, sobre todo si el proceso es muy participativo. En ese sentido, un buen diagnóstico inicial es una guía, un faro, una referencia. Si no se cuenta con un buen diagnóstico cualquier idea puede reclamar pertinencia en una mesa de trabajo y, a veces, demasiadas ideas que reclaman sus derechos pueden convertirse en otro problema. Cuando se cuenta con un buen diagnóstico son pertinentes las ideas y las propuestas que se relacionen con él. O sea, que la pertinencia tiene como referencia los problemas que se pretende resolver. Es importante que el trabajo de producción de propuestas no recaiga en una sumatoria de ideas singulares e individuales en torno a lo que a cada uno le parece que se debe hacer. Esto, que es rápido de plantear, lleva mucho tiempo de trabajo conjunto. Hay que tener en cuenta que, cuando se inicia un proceso de cambio del plan de estudio, los participantes tienen que aprender, y aprenden, a trabajar juntos. Esto forma parte de la tarea. Contar con un buen diagnóstico tiene una ventaja más: actúa como moderador para que las dinámicas internistas, propias de toda discusión de plan, no primen por sobre las dinámicas relacionadas con la formación. Aquellas van a estar igual. No son evitables, solo que es importante tener reaseguros para que no sean el motor principal del proceso.

Como tercer punto es necesario clarificar cuál será la hipótesis de cambio. ¿Será un cambio parcial o total? ¿Se operará sobre el conjunto del plan o solamente sobre un aspecto? ¿Se hará un cambio de continuidad, incremental, o será un cambio fundamental en el que se modificarán las estructuras principales de la formación? Comenzar a prefigurar la hipótesis de cambio define, en buena medida, las dinámicas de trabajo y las dinámicas políticas. Cuando más fundamental sea el cambio, la cantidad de energía y de recursos necesario será mayor.

El cuarto punto está muy relacionado con el anterior y se refiere a la estrategia para generar el



cambio. ¿Estrategias de participación plena, mediante representaciones, en base a comisiones? La regla parecería indicar que es mejor tener la estrategia bien definida en los momentos iniciales del proceso aunque, en algunos casos, la estrategia se define durante el proceso y se adapta a sus particularidades. Depende, en buena medida, de las configuraciones institucionales y las relaciones entre los grupos participantes. Pero, en general, una definición previa del proceso es ordenadora, aumenta la claridad y capacidad de control de los distintos actores sobre el proceso y limita los márgenes de posibles arbitrariedades. Esto es particularmente importante con relación a las instancias de toma de decisiones, la participación de estructuras participativas ad hoc y de los órganos regulares de gobierno. Cuanto más participativo es el proceso probablemente sea más necesario tener en claro cómo se tomarán las decisiones de modo que, cuando inicie el proceso, todos sepan en qué va a terminar, a qué se los está convocando, qué papel tendrán. En ocasiones, los tiempos se alargan muchísimo debido a que los mecanismos de producción de propuestas y toma de decisiones no estaban claros y el logro de acuerdos se vuelve muy dificultoso. Cuando hay que lograr consensos, y de esto se trata básicamente un cambio de Plan de Estudios, las vías para el logro de acuerdo son un asunto crucial. ¿Acuerdo quiere decir que todos tienen que estar de acuerdo en todo? ¿Acuerdo quiere decir que una mayoría significativa definirá? ¿En qué momento una discusión debe darse por saldada? Siempre, al hablar de consenso, es necesario establecer cuáles son los puntos sobre los que será necesario acordar, cuándo ese acuerdo va a cerrar y cómo. No es un problema menor lograr que el trabajo sea fluido y evitar que el cansancio o el desánimo afecten a los participantes y lleve a disminuir la participación de gente que está interesada pero que no tiene el entrenamiento o la paciencia para soportar una discusión que gira sobre lo mismo. Los que tienen participación activa en instancias institucionales saben que es posible estirar una discusión mucho tiempo solo repitiendo con vehemencia lo mismo. Hay que ver cómo se logra que la argumentación vaya creciendo y alimentando un intercambio auténtico. Desde ya, que el término “auténtico” no es tan sencillo de definir para estos casos. Se quiere indicar que se realizó una argumentación sobre las distintas posiciones, que estas fueron revisadas a la luz de las posiciones contrapuestas, que se le destinó un tiempo razonable a la discusión y que se dieron oportunidades para una consideración reflexiva de las ideas, los argumentos y las derivaciones de los distintos puntos



de vista. Por el otro lado, cuando se constata que la discusión ya no avanza sino que solo ratifica lo planteado hasta el momento y los lugares adoptados. Desde ya que ponderar todo esto no se basa en un criterio técnico y solo se puede recurrir a cierto sentido común deliberativo. Ayuda cuando está establecido un principio de procedimiento y mecanismos para saldar, progresivamente y de una manera que articule participación y avance, la toma de decisiones sobre los distintos aspectos del proceso.

Un último elemento a clarificar son las condiciones para el desarrollo del proyecto. No es infrecuente que se elabore el proyecto primero y se vea cómo garantizar las condiciones después. Una alternativa más razonable es pensar el proyecto junto con sus propias condiciones de implementación, lo que incluye las transiciones, el proceso de seguimiento, la evaluación y los recursos necesarios. Esto es, simplemente, fortalecer la sustentabilidad del proyecto en la medida en que las condiciones para su desarrollo fueron contempladas desde el inicio.

Para terminar con esta parte, es necesario tener en cuenta tres condiciones para emprender un cambio curricular. La primera es que produzca una mejora reconocible en la formación de los estudiantes. Podrá decirse: “Pero, ¿no se trata de eso?” Como fue señalado antes, hay cambios curriculares guiados por otras motivaciones. De allí que digamos que un cambio curricular es valioso si produce una mejora reconocible en la formación. Dicho esto, cabe una relativización: todo cambio curricular es una hipótesis y, por lo tanto, tendrá que ser puesta a prueba. De allí que a lo que se pueda llegar es a tener una certeza razonable de que producirá una mejora en la formación de los estudiantes.

La segunda condición es que todo proceso de cambio curricular funciona mejor si considera diversas hipótesis y escenarios y no una única hipótesis de trabajo. Probablemente las decisiones sean más adecuadas si se elige la mejor opción entre varias. Porque ninguna reúne todas las ventajas y no padece de ninguno de los inconvenientes. No hay diseño curricular que goce de todas las virtudes y carezca de ningún defecto. Todos son el mejor balance posible entre lo que se gana y lo que se pierde. En todo proceso curricular es probable que se introduzcan mejoras pero se pierdan algunas virtudes que el anterior plan tenía. De allí que, para establecer el mejor balance dentro de lo posible, es necesario haber considerado distintas



alternativas.

La tercera condición es tener en cuenta otras propuestas y planes para formaciones análogas. Todo plan se basa en una tradición, en una forma de ser y, a veces, se corre el riesgo de limitar la perspectiva. Contar con otras referencias enriquece la mirada. Esto no quiere decir que hay que hacer lo que hacen los demás, pero si es necesario ver que hacen otros, qué problemas se plantearon y qué alternativas se han llevado adelante que puedan ofrecer posibilidades para la. Estas condiciones son intentos de crear reaseguros para evitar que la modificación del plan solo se rija por las fuerzas internas de la comunidad. Todo trabajo sobre el plan requiere de una mirada abierta, hacia afuera. Porque, en última instancia, el propósito de la formación consiste en ofrecerle a la sociedad mejores graduados y que quienes porten los títulos realicen la mejor tarea posible en las prácticas sociales y productivas que desempeñan. Las universidades gozan de autonomía porque se hacen responsables plenamente sobre aquellos que forman. Adquirieron ese derecho a cambio de que hacerse cargo de contribuir a la mejora de la sociedad mediante sus actividades. Es por eso, que buena parte de lo planteado hasta aquí propone algunos reaseguros ligados con esta visión hacia fuera y a evitar que la dinámica de cambio del Plan de Estudios se vuelva muy endogámica.

Definición del perfil

Hasta el momento se plantearon aspectos relacionados con la dinámica del plan. Ahora sería necesario tomar en consideración algunos aspectos referidos a la estructura del proyecto.

Una primera cuestión es la definición del perfil. La importancia de este elemento puede apreciarse si se tiene en cuenta que, en las universidades contemporáneas uno de los propósitos principales, aunque no el único, es la formación de profesionales. En este momento la mayoría de los sistemas universitario otorgan enorme importancia a la formación de profesionales –incluso con relación a la formación de investigadores, en este momento cada vez más como una actividad profesional ligada con el desarrollo de los sistemas tecnológicos productivos-.

Cuando se habla de formación profesional se entiende que los estudiantes cuando terminen una carrera serán capaces de realizar ciertas cosas, desarrollar ciertas actividades. Eso es lo que sintetiza el perfil. Puede decirse que el perfil es el instrumento técnico que expresa la interfaz entre plan de estudios y las actividades sociales. Desde el punto de vista legal es lo que el título le informa al resto del mundo acerca de los graduados: que la persona que lo porta está capacitado para resolver tales tareas o para buscar soluciones a tales problemas de importancia.

Tal vez corresponda establecer una distinción entre “perfil de formación” y “perfil profesional”. Lo que se podría denominar “perfil profesional” en sentido estricto corresponde a las actividades y alcances profesionales. Pero esto es una parte. Las universidades generan un plus de formación o una formación más amplia que la preparación estricta para las tareas profesionales. Realizan actividades tendientes a la formación teórica, científica y desarrollo de un *ethos*, de una manera de ser y actuar frente al mundo que hacen a la condición de universitario con independencia de la especialidad. Las universidades marcan su impronta en sus estudiantes y a veces definen incluso asignaturas, talleres o cursos que todo estudiante debe hacer independientemente de la carrera que vaya a desarrollar, asignaturas que tienen que ver con su ubicación en el mundo, su manera de ver al conocimiento, su compromiso



social, la vida de la profesión, entre otros. Hecha esta distinción, lo que sigue se referirá a la definición del perfil profesional.

Obviamente la definición de un perfil profesional no es una decisión puramente interna. Requiere tener en cuenta un conjunto de fuentes y demandas. El perfil es algo elaborado por las universidades pero teniendo una mirada sobre el mundo externo y sobre un sistema de demandas, porque, en última instancia, los estudiantes se forman para enfrentar y resolver, en distintas áreas, problemas sociales. Eso conduce a la necesidad de producir una clara definición de los problemas que deben ser resueltos y de qué instrumentos se deberían contar para ello.

Las fuentes de demanda con relación a las actividades profesionales son diversas, Una de ellas es el mundo profesional y las actividades socio productivas que representan. Las profesiones organizadas regulan muchos aspectos en su ámbito de acción. En muchos casos tienen la capacidad legal de regular el ingreso a la actividad mediante la matriculación. También son las que actúan como fuente de lo que es una buena práctica

El estado y las políticas públicas son también un elemento de demanda y de planteo de necesidades que deben ser resueltas. Lo mismo que el complejo tecno productivo, Esto constituye un complejo de fuentes y de demandas muy diverso, no necesariamente confluyente y no necesariamente coherente. Todo trabajo de elaboración de un perfil implica un trabajo de indagación, de lectura, ordenamiento y sistematización de estas fuentes.

Cuando se dice que el perfil es una interfase entre el plan de estudios y la sociedad, no se quiere decir que el perfil sea una manera de adecuar a los egresados al “mundo real”. Lo que se pretende enfatizar en la necesidad de buscar una relación activa entre la formación y el mundo de la actividad social. Se puede optar, incluso, por cierto nivel de desadaptación. Es posible que el mundo del empleo demande cierto tipo de profesionales que no, necesariamente, las universidades estén dispuestas a formar ya que pretenden introducir cambios en las prácticas habituales. Por ejemplo, el sistema de salud funciona cada vez más corporativizado. Esto no quiere decir que se recomiende formar médicos para las grandes empresas de salud o solo para el uso de alta tecnología. La definición del perfil dependerá de cómo se lean las necesidades de salud de la población.



Cuando se trabaja en la elaboración de un perfil se realiza un conjunto de estudios teniendo en cuenta que es responsabilidad de las universidades procesar las demandas y definir las orientaciones que requiere tener el perfil. Ahora bien, lo que sí está claro es que no se puede definir un perfil sin atender lo que está pasando en el mundo externo y teniendo un panorama más o menos claro de su sistema de demandas. Por supuesto que hay carreras que tienen demandas mucho mayores del mundo socio-productivo. Desde ya que el tipo de carrera define mucho, pero no se puede definir un perfil solo por un acuerdo interno de la mesa de trabajo sin hacer un esfuerzo por tratar de analizar cuáles son las demandas, los requerimientos, las necesidades y, en parte, prefigurar las tendencias.

En Argentina prefigurar tendencias no es nada sencillo debido a la clásica dinámica económica del *stop and go*, que provoca que ciertas orientaciones cambien bruscamente en cortos periodos de tiempo. De allí que tendencias que se perfilaban en un período cambien en el corto plazo. Obviamente, esto genera ciertas complejidades a la hora de definir el perfil de una carrera, porque ¿qué mirar?, ¿la coyuntura o el mediano plazo?, ¿cómo están ahora las cosas o un posible recorrido? Estas son decisiones que hay que tomar y, por lo tanto, hay que tomarse el trabajo de pensarlo. También esto afecta cómo funciona el Estado como demandante, en la medida en que la pugna por el papel del estado en Argentina varía de manera exacerbada. Porque cuando se piensa un perfil relacionado con demandas sociales, estas pueden ser existentes, lo que hoy se pide, y demandas a futuro, que dependen de políticas a mediano y largo plazo. Esto en Argentina cambia mucho, cambia rápido y demasiado. Si hoy se trazara una prospectiva de carreras universitarias el panorama sería muy distinto a lo que hubiese resultado hace cuatro años.

La última fuente a tener en cuenta es el público demandante de formaciones y títulos, porque dentro de los requerimientos del perfil está lo que el público demanda.

Es necesario insistir que ninguna de estas fuentes ofrece una lectura directa o que exijan ponerse al servicio de los requerimientos expresados por diferentes grupos o corporaciones. Porque estas son muchas, complejas, multidimensionales y no necesariamente coherentes entre sí. La demanda es siempre un constructo producto de un procesamiento de la información que se obtiene de las diversas fuentes.



En concreto, definir el perfil implica un trabajo de estudio sobre el campo de la profesión. Desde el punto de vista del perfil se amplían las preguntas con relación al Plan. A las clásicas preguntas en torno a qué deben saber los estudiantes se incorporan otras del tipo: ¿qué deberían ser capaces de hacer los alumnos cuando terminen esta carrera? Esto invierte, en parte, el sentido de la discusión ya que, normalmente, la primera pregunta que surge es: ¿qué deberían saber?, ¿qué materias tiene que tener?, ¿qué área deberíamos dar? No son malas preguntas, solo que olvidan algo: el proceso está dirigido, en gran parte, a desarrollar una cierta capacidad. El perfil, en resumen, ordena el trabajo sobre el plan junto con el diagnóstico. Todas las discusiones comienzan a tener un punto de referencia.

Tareas, alcances y competencias

Un perfil indica, primero, en qué han sido preparados los estudiantes. Segundo, expresa lo que están capacitados para realizar en relación con el núcleo de la actividad profesional ¿Es un diseñador, un gestor, una persona que interviene técnicamente, produce, supervisa? ¿Con qué orientación la realiza? ¿Es comunitaria o empresarial? ¿En qué ámbitos? ¿Cumpliendo qué funciones? y ¿qué tipo de tareas realiza?

La tarea no está directamente ligada con el ámbito y la función. Puede decirse que ámbito y función son definidos por la organización social del trabajo mientras que la tarea es definida por la naturaleza de las actividades profesionales. La función puede cambiar según sea el contexto socio-técnico de trabajo. La tarea expresa el componente más constante de la actividad profesional. Por ejemplo, alguien puede estar capacitado para enseñar y cumplir funciones de docencia, de orientación, de supervisión en una escuela, en un instituto, en un bachillerato popular, en una comunidad. Todo eso lo generan los contextos, pero el núcleo de la actividad profesional está definido por la tarea. La capacidad para realizar ciertas tareas se resume en lo que se denominan actualmente “alcances del título”. Los alcances del título expresan las tareas para las que el graduado o el egresado han sido formados y son la parte operativa del perfil.

En Argentina la determinación de los alcances del título es patrimonio de la universidad: las



universidades tienen derecho a crear carreras y títulos y a definir sus alcances. El Ministerio cumple la función de otorgarles validez nacional. Ahora bien, algunas carreras cuya actividad profesional puede poner en riesgo la seguridad, la salud, los bienes, los derechos o la formación tiene que cumplir ciertos requisitos de evaluación y acreditación y entre sus alcances se encuentra un núcleo fijo, igual para todas las universidades, que son las “actividades reservadas”. Estas actividades son fijadas por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades (que reúne a las Universidades Públicas y a las Privadas). Entonces, algunos títulos universitarios, los que están incluidos en el artículo 43, tienen dentro de sus alcances algunos categorizados como “actividades reservadas”. Las actividades reservadas también definen tareas para las que están capacitados los egresados, solo que son tareas que el Estado controla y supervisa porque son actividades en las cuales la intervención profesional puede poner en riesgo algún bien público que es necesario tutelar.

“Alcances” e “incumbencias” son términos relacionados. “Alcances” es el término utilizado a partir de los años noventa para definir las propiedades de un título y, en ese sentido, reemplazó al de “incumbencias”. Este último sigue siendo un término presente en distintas normas que regulan ejercicios profesionales. Los alcances, como ya se dijo, son la expresión legal dentro de un título de aquello que una persona está capacitada y habilitada para hacer. Es necesario recordar que en Argentina los títulos universitarios informan de la formación recibida y al mismo tiempo son habilitantes profesionalmente. En nuestro país las universidades cumplen el doble rol de formar y de habilitar para la actividad profesional de manera directa. De todos modos, aunque los títulos sean habilitantes existen organismos que regulan el ejercicio profesional. Por ejemplo, en el caso de educación, son los ministerios provinciales o las Juntas de Calificación. En otras actividades actúan organismos provinciales o los colegios profesionales.

La idea de “competencia” expresa algo diferente y se refiere a la capacidad de alguien para resolver un determinado grupo de problemas. En última instancia, se puede decir que por detrás de los alcances del título está el desarrollo de ciertas competencias. El alcance tiene una dimensión pública, mientras que la competencia designa una propiedad individual: es la capacidad que cada individuo desarrolló.



Atender a los niveles de formación

En todo proceso de revisión y cambio del plan es importante tener en cuenta los distintos niveles de formación propios de la educación superior universitaria: pregrado, grado, posgrado y formación continua. Es necesario aclarar que la formación continua no emite títulos sino certificaciones y no corresponde a un nivel particular. Es un sector de formación en paralelo y articulado con los demás. Está claro que la elaboración de un proyecto de formación se beneficia si se consideran las relaciones y articulaciones entre estas instancias y se define el nivel de formación adecuado para el perfil definido. El sistema universitario argentino creció históricamente centrado en la carrera de grado larga. En general, se ha tendido a resolver en el grado un conjunto bastante ambicioso de tareas de formación general, común y específica, lo que condujo, en no pocos casos, a planes excesivamente cargados y difíciles de realizar. Asimismo, en ocasiones se ha respondido con carreras de grado a formaciones que corresponden a niveles de formación técnica o de pre-grado.

Discutir este punto requiere alguna consideración sobre el hecho de que, en Argentina, el grado está alcanzado legalmente por el aseguramiento la gratuidad y el posgrado no. Esto coloca siempre la discusión en un terreno que no puede ignorarse. Pero, al mismo tiempo, desde el punto de vista del sistema curricular no se puede plantear el problema de articulación entre niveles solo en esos términos. Cuando se analiza un proceso de formación se trata de decidir cómo articular los componentes disponibles del sistema. La pregunta sería: ¿Cómo se genera, de acuerdo con los perfiles, una economía de la formación que sea virtuosa en términos de los recursos sociales, tanto los que el Estado utiliza invirtiendo en la educación superior, como los que la comunidad utiliza en estudiar? Es necesario tener en cuenta que, cuando se dice que la educación superior universitaria es gratuita en el grado, no debe olvidarse que la financia la sociedad por medio de los impuestos y los que estudian mediante el esfuerzo para mantenerse en la universidad y permanecer, de manera parcial o total, fuera del mercado de trabajo durante una determinada cantidad de años. La gratuidad de los estudios de grado no significa que no tengan un costo que incluye el uso de los recursos que invierte el Estado a través del sistema formador y los estudiantes, sus familias y la comunidad



a través del esfuerzo de formarse. Es algo que no puede soslayarse y conduce a pensar en los niveles de formación incluyendo las articulaciones: grado – pre-grado, grado-posgrado y la formación continua.

En resumen, cuando se piensa en los niveles es necesario clarificar los tipos de formación en relación con las capacidades profesionales a desarrollar y el nivel de calificación típico de las intervenciones profesionales. También es necesario definir la relación entre Formación General y Formación Profesional. ¿Cómo se articulan en los distintos niveles de formación la formación general –que desarrolla capacidades comprensivas en relación con la sociedad y los fenómenos del mundo- con la formación específica ligada con el desarrollo de capacidades de intervención? También queda por definir la relación entre polivalencia y especialización. Cuanta más especialización, más competencia, en tanto se es capaz de hacer mejor, pero en un rango mucho más reducido de actividades. Mientras que, cuanto más polivalencia, se desarrolla un grado menor de competencia en la medida en que el rango de actividades para las que debe prepararse es más amplio. Esta es una tensión siempre difícil de resolver que puede volverse más compleja cuando se trabaja con una estructura única. Por el contrario, si se piensa en una secuencia de formación en términos de los diferentes niveles formativos estos problemas pueden encontrar mejor respuesta. Una tendencia, muy habitual últimamente en nuestras universidades, es resolver los requerimientos de intervenciones más especializadas con la creación de nuevos títulos. Tal vez sea momento de pensar en la posible conveniencia de pensar en títulos de base más amplios y procesos posteriores de especialización.

Lo anterior se relaciona con lo que puede llamarse la durabilidad de la formación. Algunas formaciones, como la de grado, son muy durables: ofrecen a los estudiantes un equipaje que tiene que servir por muchos años. Esa será su formación de base. Otras formaciones pueden denominarse “de impacto”. Sirven como respuesta a una demanda de coyuntura. Esto es un alerta cuando se aprecia mucho creacionismo de carreras para responder a coyunturas, de duración indeterminada, cuando se podría pensarlas retomando perfiles ya constituidos y orientándolos por vía de la formación continua o de las especializaciones.

Definición de la estructura del plan



Si los criterios anteriores se van clarificando en la discusión, en algún momento se comenzará a pensar en la estructura del plan, en aquello que le da forma y cuerpo. Desde ya, que sobre esta cuestión no siempre se piensa con absoluta libertad porque, normalmente, el grupo que trabaja sobre una reforma es heredero de una estructura anterior. Esto generalmente impone límites a los cambios que se puedan introducir. Si bien no son fatalmente infranqueables, condicionarán las alternativas que se puedan generar en la medida en que esa estructura suele determinar las posiciones y recursos de la comunidad que está a cargo del cambio del Plan. (Algo que es mucho más válido para las universidades públicas que para las privadas).

Se puede plantear que, básicamente, hay tres tipos de planes. Los más característicos en nuestras universidades utilizan un formato *sumativo* o *agregado*. El Plan se divide en unidades curriculares y cada una agrega un porcentaje del total formativo. Hay alternativas a las estructuras sumativas y son las que se pueden llamar *troncales*. En este caso no todas las unidades tienen el mismo valor. Algunas unidades son las que arman los ejes de la carrera. Esto es característico de las carreras de diseño. Es en torno a esos ejes troncales que se articula el resto. Las materias troncales forman la estructura básica del plan de estudios y lo recorren del principio al fin, mientras que el resto de las unidades cumple funciones abasteciendo las necesidades de los ejes. El último modelo es lo que suele llamarse modelos *integrados*. En este caso se debilitan los límites tradicionales entre unidades y comienza a primar el enfoque por problemas o por proyectos.

Un problema de todo plan de estudio universitario, y de otros niveles también, es el de la integración: cómo distintos grupos de conocimientos se integran en el plan y, sobre todo, cómo se articulan en el desarrollo de competencias unificadas compatibles con las intervenciones profesionales. Esto propone siempre el problema de cuáles serán los niveles de integración y en qué momento y en qué instancia se integrará. ¿La integración corresponderá a decisiones del Plan o quedará remitida a las prácticas pedagógicas? Son muchos los planes que proponen actividades de integración hacia el final, por ejemplo, mediante un trabajo o proyecto final. Desde ya que son varias las preguntas que se deberán responder, entre ellas: ¿cuánto es posible integrar teniendo en cuenta las lógicas específicas de las unidades y la alta especialización de los profesores? El sistema de disciplinas que conforma el currículum tiene



desventajas para la integración, pero también ventajas respecto al poder que implica la propia estructura disciplinar con sus lógicas, su manera de pensar y su potencia. Esto no es nada fácil de resolver pero es un tema en el que tendrán que pensar.

La segunda cuestión es si el plan se ordenará mediante ciclos. La estructura de ciclos puede ser interna a un nivel o entre niveles. En ese caso se podrá pensar que el grado y posgrado son dos ciclos que mantienen una articulación orgánica entre si.

Un punto clave si se decide avanzar en una estructura ciclada es clarificar para qué. Un ciclo es una estructura que tiene un propósito, cumple una función, tiene un objetivo relativamente integral. Por ejemplo, ¿un primer ciclo será de formación general y un segundo ciclo será de formación profesional?, ¿habrá un primer ciclo donde todos estudiarán lo mismo y un segundo ciclo donde los alumnos se diversificarán?, ¿se organizará un primer ciclo de conocimientos básicos, un segundo ciclo de conocimientos tecnológicos y un tercer ciclo de conocimientos aplicados? La pregunta es qué función cumplirán los ciclos.

La división entre ciclos es más fuerte cuanto más se diferencia el tipo de conocimiento que ofrecen y/o cuanto más se diferencian los estudiantes. Por ejemplo, en algunos planes los estudiantes cursan juntos una parte del plan y después se dividen en un ciclo diversificado y orientado. ¿Qué función cumple esa orientación? ¿Cómo se relaciona con el perfil del título y los alcances del título? ¿Para qué se formulan las orientaciones? ¿Para satisfacer el estado del campo y por lo tanto a los profesores? ¿Para dar a los alumnos una mejor oportunidad de formación, en función de estudiar más de menos? Es necesario tener en cuenta que, si hay orientaciones, el perfil no puede ser una sumatoria de todas las orientaciones, porque cada una es cursada por un solo grupo de alumnos.

Otro punto en el que hay que pensar es la relación entre lo que se considera obligatorio, lo que se considera optativo y la función formativa que se asigna a cada sector. Hay familias de carreras, como el caso salud, donde hay pocas opciones. Las carreras de las Facultades de Ciencias Sociales o Humanidades suelen tener más optatividad y es habitual pensar que la optatividad es un bien preciado. El problema es clarificar para qué lo será y para cumplir qué funciones.



Por último, y relacionada con las decisiones sobre el ciclado, está la definición de la secuencia básica de los tipos de conocimientos. Este es un tema clave en nuestros planes de estudio y que normalmente se liga con el currículum sumativo. La secuencia estándar de los planes de estudio suele presentar primero las ciencias básicas, después las ciencias aplicadas, después aparecen, en un tercer escalón, los conocimientos de tipo más tecnológico y, por último, la aplicación y la práctica ligadas con el campo de actividad. Este es el esquema de lo que Donald Schön, llamaba la “epistemología estándar de la formación”². Esta secuencia estándar tiene mucha tradición y está muy asentada aunque presenta algunos problemas. Entre otros, que el conocimiento más abstracto se ofrece al principio de la carrera cuando los alumnos están menos preparados para la vida académica; los objetos de intervención aparecen distanciados del conjunto teórico-conceptual inicial y estudiantes noveles se ven en situación de aprender cuerpos teóricos cuya contextualización y uso resulta muy difícil apreciar. Recién en una etapa tardía de la carrera se comienza a vislumbrar el juego en el que participan esos grupos de conocimiento que, en su momento, se adquirieron de manera segmentada. Estos son costos que se deberían tener en cuenta, ya que la relación discontinua entre los aprendizajes teóricos y sus utilidades tecnológicas y prácticas conduce, frecuentemente, a establecer bases de formación muy extensas y no pocas veces sobrecargadas en los primeros años.

Plan formal y plan real

Los promedios de duración de las carreras en la Argentina son bastante más altos que la duración establecida en los planes formales, así como los recorridos reales de los estudiantes suelen diferir, en muchas ocasiones, de la progresión pensada por el Plan. Esto depende de las exigencias de la titulación y de las exigencias del cursado (en algunas profesiones no hay posibilidad de inserción laboral sin el título, en otras sí; algunas carreras están diseñadas para estudiantes full time mientras que otras admiten cursado a tiempo parcial). Pero más allá de estas vicisitudes es necesario buscar algún tipo de ajuste o de relación virtuosa entre el plan

² Schön, Donald, *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós/MEC, Madrid/Barcelona, 1992



documento y el plan real.

El hecho es que si se analiza un Plan y su puesta en marcha no es difícil apreciar sectores de tránsito fluido y otros que constituyen auténticos cuellos de botella. Esta apreciación puede surgir a partir de un análisis del propio Plan y, también, de un estudio de las trayectorias de los alumnos y de los modos en que lo transitan realmente. En muchas ocasiones, cuando se describen las cursadas reales de los alumnos se puede ver que no se cumple la secuencia prevista ni los requisitos de relación y las articulaciones planificadas. Además, la descripción de las alternativas reales que habilita un Plan de estudios no puede obviar la consideración de los programas de las asignaturas. Ellos son los que establecen, finalmente, el conjunto de requisitos que debe cumplir un estudiante y que operan sobre el conjunto del Plan desde un nivel que, no siempre, es tenido en cuenta en el balance general con el que se pensó el Plan. De allí, que la evaluación de un Plan en marcha (pero también de un proyecto de Plan) requiera analizar: ¿cómo se distribuyen las unidades?, ¿cuántas unidades es razonable que un alumno curse simultáneamente para tener un rendimiento provechoso de lo que está cursando? ¿cómo se concentran los esfuerzos?, ¿cuáles son los requisitos?, ¿cuál es el tiempo real de cursada? Normalmente en la planificación que se realiza en nuestro país, se establece el tiempo formal de cursada, o sea, el tiempo que el alumno debe asistir a clases, pero no los tiempos de que son necesarios para poder sostener la cursada. Los sistemas de créditos en algunos casos incluyen, tanto el tiempo de clase presencial, como el tiempo que hay que dedicarle a la materia para poder seguir las horas de clase y realizar los trabajos requeridos. Esta es una suma que debe ser tenida en cuenta. Por cierto, es una ponderación, pero tiene que ayudar en un trabajo de planificación que piense al plan como un trayecto sustentable que permita que el esfuerzo individual y el social invertidos en la formación redunden en una terminalidad más o menos adecuada.

Hay un aspecto de la definición del perfil relacionado con lo la posibilidad de que un Plan de Estudios marque trayectos y duraciones razonables de cursado. Es la distinción entre lo que se puede llamar el “campo típico” de una actividad y su “campo potencial”. Este último es todo lo que el profesional podría hacer y normalmente abarca un rango muy amplio de cosas; mientras que el campo típico es lo que de manera más frecuente realizan. Si se prepara a los



estudiantes para el campo potencial obviamente el plan de estudios se vuelve más denso y extenso, porque mantiene como horizonte cualquier tipo de actividad imaginable en el campo profesional en cualquier nivel de complejidad. Es obvio que ese Plan será muy exigente, a veces, demasiado. Como puede verse, aquí se apunta a la sustentabilidad del proceso que un plan genera. La idea es producir la menor cantidad posible de cuellos de botella, armar corredores lo más fluidos posible y pensar en los esfuerzos reales que exige a los estudiantes el recorrido propuesto. Esto no quiere decir que el objetivo es que, necesariamente, se deba lograr que los estudiantes cursen sus carreras en los años que aparecen en el documento. Hay otras condiciones que influyen. Pero sí es necesario, dentro de esas condiciones, pensar en la fluidez del recorrido dentro del plan, de modo que este no sea una suma que satisfaga la visión que una comunidad tiene de responder a un ideal, más que un trayecto real de formación.

Mapeo de problemas

Se planteó, al inicio de esta presentación, que la formación es un complejo de varias dimensiones dentro de las cuales el plan de estudio es un componente entre varios. De allí que se podría iniciar un proceso de revisión del plan de estudio y concluir en que no es conveniente modificarlo. Que podría resultar más provechoso modificar, por ejemplo, los programas de materia o las prácticas de enseñanza. También podría concluirse que los problemas no residen en la estructura del plan sino en su gestión. Por ejemplo, materias que dejaron de cumplir la función que tenían prevista. Por eso hay que tener en cuenta el complejo de la formación y no partir del supuesto de que una revisión lleva necesariamente a un cambio total en el plan, Es necesario considerar, de forma simultánea, el Plan, los programas, la enseñanza y cómo se coordina y se gestiona un plan.

En un repaso rápido, y sistematizando algunas experiencias, pueden plantearse distintos sectores en los cuáles conviene prestar atención o en los que pueden identificarse o clasificarse problemas que se identifican

Pueden definirse problemas de perfil. El perfil planteado se ha desactualizado o que quedó



limitado. Han aparecido nuevas actividades profesionales o el campo profesional cambió de manera tan profunda que el perfil ya no incluye las nuevas figuras profesionales.

Otros podrían ser problemas de selección. La selección se refiere a aquello que es elegido para formar parte del plan. En este caso la pregunta es, por ejemplo, si hay vacancias o, por el contrario, si no se produjo demasiada redundancia y se repiten excesivamente ciertos contenidos. En ocasiones estos problemas derivan de la baja comunicación entre profesores. Los problemas de selección a veces pueden solucionarse con reformas al Plan de Estudios pero, a veces, pueden resolverse por vía de los programas. Siempre es necesario tener en cuenta que no se puede sumar a los Planes o a los Programas de manera permanente. Cuando se agrega algo nuevo es muy posible que algo deba suprimirse, en la medida en que las demás condiciones de dictado y cursada (tiempos, organización, coordinación horizontal entre materias, requisitos) se mantengan similares. Este es un principio básico de la selección que suele generar cierta incomodidad en el proceso de reformulación de los planes. Como el tiempo destinado a la formación es limitado y bastante fijo y el conocimiento aumenta de manera continua, lo que se incorpore debería ser compensado de modo que el Programa sea un proyecto realizable en las condiciones reales de su dictado.

Otro tipo de problema pueden ser de distribución: ¿cómo se reparten los contenidos a lo largo de la carrera? En algunos sectores puede haber mucha concentración de contenidos y en otros algunas unidades tienen asignadas pocas funciones para el lugar o las horas de las que disponen. En ambos casos hay que verificar si esto sucede porque son indicaciones del Plan o la deriva propia de cada unidad en un modelo segmentado ha generado, con el tiempo estas disfunciones.

También pueden encontrarse problemas de secuencia relativos al ordenamiento temporal de la presentación de distintos tipos de conocimiento, como al establecimiento de los requisitos necesarios para que lo aprendido en un momento sea funcional para los requerimientos de aprendizajes futuros. En muchas conversaciones entre profesores hay grupos que manifiestan que al llegar a sus asignaturas los alumnos no cuentan con la formación suficiente como para cursar su programa.

Los problemas de formación para la práctica se dan cuando se encuentra que el plan funciona



bien en los aspectos proposicionales, teóricos y de transmisión pero necesita mejorar la capacidad de los alumnos para afrontar la práctica. En las Facultades de Humanidades, por ejemplo, suele confiarse mucho en la base disciplinar de la formación y se presta menos atención a cómo los estudiantes adquirirán capacidad de intervención práctica.

Los problemas de estructura hacen al formato general del programa y es un aspecto al que ya se hizo referencia en apartados anteriores. Se pueden detectar problemas en los ciclos, en el ordenamiento básico, en el reparto de unidades curriculares, en la falta de un sector dirigido a más formación práctica o de la incorporación de mayor relación con el mundo externo. Estos problemas son los que se tienen que resolver por la vía de la reforma estructural del plan.

También ya se hizo referencia a los problemas de articulación y gestión. Es posible que el plan documento, el plan formal constituya un razonable proyecto para la formación de determinados profesionales, sin embargo, no es imposible que la falta de mecanismos de articulación o debilidades en la gestión conduzcan a que el Plan razonable ya no cumpla adecuadamente sus funciones. Aunque los problemas aparecen como “problemas de Plan” en muchos casos lo que se requiere es trabajar sobre las estructuras departamentales y la coordinación entre los equipos.

Por último, se podrían relevar problemas situados en la enseñanza, o sea en las formas de interacción y de transmisión de los profesores. Es frecuente que cuando los estudiantes se incorporan a las comisiones de revisión curricular los problemas de enseñanza surgen con más facilidad, porque ellos son testigos más fieles de estos problemas y los profesores pueden tender a minimizar esta dimensión. De manera que el papel de los estudiantes es poner de manifiesto problemas que hacen al modo en que ellos reciben la experiencia formativa.

Estos serían, simplemente, ejemplos de distintas dimensiones de problemas que puede mostrar un proceso de revisión. Pueden definirse problemas en algún sector, en varios o en todos y, en ese caso será necesario establecer una hipótesis de trabajo, qué se va a priorizar, a jerarquizar y atender en cada etapa del proceso. También aquellos que, aun considerándose problemáticos, no serán motivos de trabajo en un período determinado. Estas son decisiones deliberativas y dependen de las circunstancias, posibilidades y estado de fuerzas de una comunidad determinada



Universidad Nacional del Nordeste

Facultad de Humanidades

Secretaría Académica



Lo planteado hasta aquí puede alcanzar como una primera presentación general sobre cuestiones relativas al proceso de revisión y cambio de plan y pueden dar un panorama a tener en cuenta para elaborar un marco de trabajo.

Intervenciones

Mariana Ojeda: Es necesario rescatar dos cuestiones centrales. Una se relaciona con el tipo de acuerdo o de consenso necesario para asegurar un ‘buen’ proceso. La otra se relaciona con la centralidad que asume el perfil profesional en los procesos de cambio curricular. Son aspectos en los que estamos trabajando y pretendemos hacer mucho hincapié dentro de la facultad.

La idea es avanzar en el diagnóstico del plan de estudios, pero partiendo del perfil profesional. La otra cuestión que estamos experimentando en este momento es la conformación de las comisiones mixtas que van a funcionar durante el periodo de diagnóstico. Se formaron diez comisiones mixtas, una por departamento. Nosotros hemos planteado ciertas pautas mínimas de funcionamiento, pero es el inicio y se está empezando por lo que en el hacer se irán definiendo estos acuerdos.

Pregunta: ¿Es posible incorporar dentro de los componentes a tener en cuenta para definir el campo profesional las necesidades de la población?

R. Desde ya que es necesario tenerlas en cuenta. El problema es que las necesidades sociales no se expresan de manera directa. Es necesario decidir acerca de las fuentes que se utilizarán para investigar sobre ellas. Cuando los campos están bien especificados, como el de la salud por ejemplo, es más sencillo. Pero el hecho es que, en general, hay que sentarse a hablar con mucha gente, ver quiénes son los referentes y las referencias y evaluar la pertinencia de los planteos, porque algunas de las voces pueden ser corporativas y sostener intereses sesgados. El problema es cómo se conjugan distintas opiniones en relación con las necesidades de la población y el desarrollo social. En este caso las voces son menos definidas, hay que ver a quien se pregunta, a quien se escucha y también la opinión de la propia universidad, porque la universidad es un actor en ese juego, no un mero receptor de demandas. En buena medida somos parte de las instituciones que proponen aquellas demandas que creemos que deben ser satisfechas. Esto es así por su papel principal en la producción de conocimiento científico-social. Las universidades, en ese sentido, cumplen un doble rol. Son instituciones formadoras y, al mismo tiempo, instituciones que generan una visión en torno a la demanda social.

Pregunta: ¿El estudio que tendríamos que hacer para definir el perfil profesional que va a orientar la carrera formaría parte del momento del diagnóstico? Lo pregunto porque creo que una de las referencias para definir cuáles son los problemas que encontramos en el plan está relacionada con la imagen que se tenga



Universidad Nacional del Nordeste

Facultad de Humanidades

Secretaría Académica



del perfil profesional. Por eso lo que pregunto es si son dos tareas que se deben ir haciendo de manera simultánea o si tendríamos que empezar por buscar información y acordar un perfil, que ya parece que sería como parte de la etapa de diseño del mismo plan para poder fundamentar y construir mejor los diagnósticos de base. Se podría explicar un poco más la relación entre esas dos tareas.

R. Se puede decir que son dos tareas interactivas. Es probable que se empiece por el diagnóstico y, dentro de esa tarea siempre consideraría el perfil como problemático. Parece razonable realizar un paneo general de problemas, sabiendo que algo que no puede faltar como problemática es la definición del perfil; aunque sea para ratificarlo. Pero eso tiene que quedar claro para todos, en especial si el plan tiene bastantes años de vigencia. Puede haber sido el campo de actividad el que ha cambiado o puede haber cambiado la comunidad que sostiene el Plan, pero es mejor ponerlo en claro para establecer en qué posición se está.

Pregunta: La revisión de los planes de estudio está relacionada con cambios en la concepción del profesional. Quería saber si podía brindar algunos especialistas que estudian las profesiones.

R. Entre otros, Donald Schön. Un filósofo que se dedicó a la formación de profesionales y que ya fue mencionado. El plantea que el problema de la formación de profesionales y el currículum de formación de profesionales es que las preguntas originales están equivocadas: son preguntas acerca de las bases de conocimiento y no acerca de los campos de práctica. Schön plantea, metafóricamente, una diferencia entre las “tierras altas” y las “tierras bajas”. Él dice: “en las tierras altas todo está iluminado, los problemas son muy claros y se resuelven con reglas precisas, pero en las tierras bajas el panorama es incierto y la visión poco clara”. El problema es que muchos planes ayudan más para caminar en las tierras altas y menos para caminar en las tierras bajas que requieren moverse en marcos de mayor incertidumbre. Esto requiere otro tipo de capacidades, que no son solo técnicas o las que provienen de los marcos disciplinares de alta codificación y de mucha claridad. Están ligadas con lo que algunos han denominado “saber profesional”. Está es una dimensión del saber en la que se trata de romper la división entre el saber teórico y el saber práctico. No es un saber que provenga de las ciencias o de las disciplinas sistemáticas sino que es el saber sistemático que producen los profesionales en sus actividades y que conforma, en realidad, el corazón de su conocimiento: el saber del profesional experto que, en muchas ocasiones, no se codifica en teoría sino en casos. La casuística es un ejemplo de saber profesional sistematizado, que se da principalmente en algunas áreas como el derecho o la salud, donde gran parte del conocimiento proviene de la organización sistemática de casos y en la que los profesionales aprenden unos de otros trabajando sobre casos. El ateneo, por ejemplo, es una institución de formación muy importante en la cual se discute sobre un caso sistematizado. Allí no se aprende repitiendo teorías, se aprende discutiendo casos y resoluciones de casos anteriores que ayudan a resolver casos nuevos. Ahora, cuando se coloca esta dimensión del saber profesional como un



Universidad Nacional del Nordeste

Facultad de Humanidades

Secretaría Académica



saber legítimo e importante no es que cuestione la matriz disciplinar del currículum, sino que se remarca que algo está faltando. Porque en última instancia el buen profesional no es solamente quien aprendió la teoría y es capaz de utilizarla sino alguien que aprendió a utilizar lo que sabe teóricamente y disciplinarmente para desarrollar un nuevo nivel de conocimiento que es el conocimiento profesional. Este es el conocimiento que circula en el ateneo, en el laboratorio, en el taller de diseño. En muchos casos es un conocimiento que solo se “transmite” a partir del trabajo conjunto. Cuando se piensa en la actividad profesional en términos de conocimiento profesional esto tiene algún impacto sobre el plan de formación. Las carreras de diseño por ejemplo lo tienen muy incorporado. Tal vez porque, como dice Schön, no existe una ciencia del diseño. En ingeniería está la física, la matemática y la química; en Educación, la sociología, la psicología y la filosofía. Pero en diseño no hay una ciencia previa que deba ser adquirida como base para los desarrollos aplicados. Los estudiantes no se relacionan con problemas práctico-profesionales en cuarto año sino en la primera semana. Su primera asignatura es una asignatura de taller y su propósito es diseñar. Los médicos no lo hacen tan temprano, pero en tercer año los alumnos dejan la facultad y continúan su estudio en las unidades hospitalarias. Allí se supone que aprenden junto a expertos en situaciones prácticas y gran parte de su aprendizaje incluirá la discusión de casos.