

Algunos desafíos del presente al currículum universitario

Jorge Steiman

Presentación

El problema del currículum universitario suele presentarse como uno de la gestión académica y de “planes de estudio”. Sin embargo, es –prioritariamente y en primer lugar– un problema de política académica, porque el currículum no solo constituye un trayecto formativo que se ha pensado en ideas, sino también una práctica que da cuenta de lo que sucede a partir de un conjunto de decisiones que pertenecen al ámbito de las políticas académicas.

Estas políticas tanto asignan derechos como crean obligaciones, tanto promueven oportunidades como obturan posibilidades, tanto propician perspectivas de una vida mejor por contar con habilidades y conocimiento certificados en una titulación universitaria como extienden un trayecto formativo a una porción enorme de la vida de las personas.

Cuando nos referimos al currículum lo hacemos, a la vez, desde dos ópticas: es tanto la estructura formal que se plasma en un plan de estudio como la práctica pedagógica

que con esa estructura se genera.¹ Esto significa, en primer lugar y prioritariamente, que, para cualquier política académica que se pretenda impulsar, no basta con actuar sobre la dimensión estructural, sino que el currículum se juega, a la vez, desde las posibilidades que la estructura habilita y desde las prácticas mismas que se llevan a cabo. Si es cierto que sin unidades curriculares² no hay plan de estudios, más aún lo es que sin docencia convencida de la propuesta, no hay cambio curricular posible.

La pandemia hizo valorar la vida y el tiempo de otro modo, y eso abrió hendiduras por donde entró cierta luz en algunas visiones uniformes que nos caracterizan. Desde esta óptica, la de desnaturalizar las visiones uniformes, me atrevo, entonces, a formular algunas preguntas para encaminar una reflexión acerca de las decisiones de política académica que entiendo nos desafían en el presente.

Otorgar titulaciones intermedias o certificaciones de saberes como un derecho

Una tradición que nos marca como sistema universitario consiste en cierta renuencia a incluir titulaciones intermedias en los trayectos formativos. Así, nuestros y nuestras estudiantes pueden, luego de haber cursado el 90 % de una carrera, verse impedidos de poder seguir estudiando por alguna razón –además, no se suele ver con buenos ojos a

1 Alicia De Alba, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

2 Llamo *unidades curriculares* a lo que habitualmente se denomina *asignatura* o *materia*.

quienes rinden libre– y tener que abandonar sin llevarse nada. Ese o esa estudiante ¿no aprendió nada? ¿No tiene un plus formativo en ese campo profesional o disciplinar?

Podemos formularnos esas preguntas en términos de derechos: ¿no resulta un derecho del estudiantado obtener algún tipo de certificación que tenga alguna valía social cuando ha aprobado un cierto porcentaje de una carrera universitaria?, ¿no es un derecho del estudiantado que el plan de estudios de una carrera de grado incluya una titulación intermedia de pregrado o una certificación de saberes universitarios?

La inclusión de algún tipo de certificación de saberes o de una titulación intermedia es el resultado del análisis de la propuesta curricular vigente o de la generación de una propuesta curricular nueva: en ciertas carreras de corte profesionalista, trabajando sobre el plan de estudios³ es posible otorgar una titulación intermedia con habilitaciones profesionales que resulten de portar determinados saberes que permitan actuar con esas habilitaciones; en otras, de corte académico, quizá se pueda otorgar una certificación de saberes básicos universitarios en un campo disciplinar.

Solo se trata de desnaturalizar lo que siempre fue igual para poder analizar otras posibilidades. Un o una estudiante de Abogacía que ha aprobado tres o más años de esa carrera ¿no podría portar, por ejemplo, una titulación de “analista universitario/a en Documentación Jurídica” y tener mejores oportunidades laborales para trabajar en el campo de la

3 Se haría necesario modificar los planes de estudio existentes. Para una Ingeniería, por ejemplo, habría que dejar de concentrar las ciencias básicas en los tres primeros años para darles lugar a ciertas tecnologías básicas y algunas tecnologías aplicadas acordes a la titulación intermedia que se expida.

Justicia?; estudiantes de Ingeniería en Sistemas ¿no podrían obtener una titulación intermedia de “técnico/a universitario/a en Programación”?; estudiantes de Sociología ¿no podrían obtener una “certificación de saberes básicos universitarios en el campo disciplinar de la Sociología o de las Ciencias Sociales”?; estudiantes de Arquitectura ¿no podrían obtener una titulación intermedia de “técnico/a universitario/a en confección de planos”?

Las titulaciones intermedias y las certificaciones de saberes podrían ser una buena opción de reconocimiento académico para los y las estudiantes que hayan completado ciertos tramos de los trayectos formativos de grado. ¿No sería justo poder otorgarlas?

Generar planes de estudio con decisión deliberada sobre el porcentual que abarcará cada tipo de formación

Sin entrar en polémicas –ya que suele haber posicionamientos teóricos diferentes frente a este tema–, entiendo que existen diferentes tipos de formación⁴ en una carrera de grado. No quisiera debatir acerca de las denominaciones de esas tipologías ni sobre su alcance estricto. Quisiera presentar, dejando que cada lector lo denomine y les dé el alcance que desee, cuatro tipologías clásicas en un trayecto

4 Ver Alicia Camilloni, “Modalidades y proyectos de cambio curricular”, en Nidia Schuster (coord.), *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*, Buenos Aires, Facultad de Medicina, UBA, 2001, y “Tendencias y formatos en el currículo universitario”, en *Revista Itinerarios Educativos*, vol. 12, n.º 9, Universidad Nacional del Litoral, 2016.

formativo para el grado y posgrado de un campo profesional o disciplinar:

- *Formación general*: competencias genéricas instrumentales, interpersonales, conocimientos generales referidos a las ciencias, las artes, las tecnologías.

- *Formación básica*: conocimientos y competencias pertenecientes a una familia de profesiones o campos disciplinares.

- *Formación específica*: conocimientos y competencias propias y particulares de una profesión o campo disciplinar.

- *Formación orientada*: conocimientos y competencias específicos de un campo recortado de una profesión o campo disciplinar.

Si se acuerda genéricamente sobre esto, la primera pregunta que puede hacerse es: ¿qué carga de cada tipo de formación debiera estar en el pregrado, en el grado y en el posgrado? Y, ahondando aún más la cuestión, ¿no convendría establecer un criterio de política académica institucional al respecto, para la generación de nuevos planes de estudio? ¿No convendría que las titulaciones de grado se refirieran básicamente a la formación específica en un campo disciplinar o profesional y que los posgrados se refirieran a la formación orientada de ese campo? ¿No convendría que las titulaciones de pregrado se refirieran a una certificación de saberes generales o a un tipo particular de operaciones en un campo específico?

En el entorno de estas mismas preguntas, el interrogante que también se plantea es si nuestros grados no deberían acrecentar una formación general que se direcciona hacia una formación ciudadana, de ciudadanía ética, de ciudadanía jurídica, de ciudadanía socialmente solidaria y responsable, que conviva con la diversidad sin discriminaciones de ninguna naturaleza, se comprometa con las causas que

generan igualdad y rompa con patrones de arbitrariedad: que forme a un/a profesional imbuido/a del valor ciudadano de la independencia económica, la soberanía política, la justicia social.

Desde esa perspectiva: ¿no convendría pensar la formación general como un espacio de problematización más que de disciplinas generales?

Concebir un plan de estudio desde las máximas condiciones de flexibilidad posibles

Si algo se aprendió de la pandemia, en términos curriculares, es que podemos aprovechar mucho más nuestras disponibilidades si complementamos la formación con trayectos virtuales. Por ejemplo, nuestros “mejores” profesores y profesoras pueden dar conferencias, seminarios, clases a estudiantes de varias carreras, de varias sedes, de varias instituciones.

Pero, para que eso sea posible, es necesario pensar en un currículum flexible que incluya un tramo formativo de horas obligatorias y un tramo de horas flexibles, algunas de las cuales podrían ser de elección y ser acreditadas con otras propuestas de la misma unidad académica, de la misma institución universitaria o, incluso, de otras, bajo un sistema de créditos. Si así fuere, entonces, se haría necesario repensar la estructura curricular de las carreras.

La flexibilidad no solo permite facilitar un mejor tránsito por un currículum para que no se produzcan “cuellos de botella” y estancamientos por excesiva prescripción de unidades curriculares con demasiados requisitos de correlatividad, sino para que, también, se posibiliten mejores adecuaciones

a las condiciones cambiantes, a los nuevos enfoques, a los temas emergentes, y mejor atención a la articulación con el medio social y productivo y a los intereses particulares de los y las estudiantes.

Los formatos habituales sobre los que se basan los criterios de flexibilidad suelen ser de dos clases: flexibilidad asentada sobre unidades curriculares o sobre créditos.

La flexibilidad asentada sobre unidades curriculares ha dado lugar a formatos de estos tipos:

- unidades curriculares cuya denominación y contenido determinan anualmente las instituciones universitarias (unidades curriculares optativas institucionales);
- unidades curriculares en las cuales los/as estudiantes tienen libre posibilidad de elegir sobre un listado cerrado de opciones (unidades curriculares electivas de base cerrada);
- unidades curriculares en las cuales los/as estudiantes tienen libre posibilidad de elegir con determinación curricular sobre la pertenencia de estas a ciertas áreas disciplinares (unidades curriculares electivas de base semiabierta);
- unidades curriculares en las cuales los/as estudiantes tienen libre posibilidad de elegir sin restricciones (unidades curriculares electivas de base abierta).

La flexibilidad curricular sobre créditos hace más plástica aún la estructura del currículum porque admite una traducción de horas curriculares en actividades dentro de un sistema en el que se asignan créditos según sea la duración, la relevancia o el tipo de actividad y evaluación de aquello que se incorpora como algo acreditable. Un sistema de créditos suele requerir el cumplimiento de un determinado total de ellos sobre el núcleo duro de la carrera (formación básica y específica) y otro sobre el núcleo flexible de la carrera

(formación general y orientada). Suelen ser admitidos como tales tanto los cursos de formación como la participación en seminarios cortos, conferencias, eventos académicos, proyectos de investigación y transferencia, actividades de extensión y servicio social comunitario, etcétera.

En este escenario, para que la flexibilidad sea tal, se necesita mucho más que un par de unidades curriculares optativas o electivas en el plan de estudios. Se requiere una política académica institucional.

¿No convendría pensar que todos nuestros currículos podrían incluir un alto componente de flexibilidad? ¿No convendría pensar nuestras propuestas formativas de un campo profesional o disciplinar de grado a partir de determinar el *núcleo duro* obligatorio de ese campo y darles flexibilidad a los restantes componentes de la formación? ¿No nos convendría revisar el excesivo determinismo con que planteamos habitualmente las correlatividades?

En dicho caso, ¿no se podría pensar, entonces, en la posibilidad de que un/a estudiante tome unidades curriculares o créditos correspondientes a la formación general y básica fuera de la propia carrera, de modo presencial o virtual, o, incluso, que complementemente tomando algunas unidades curriculares o créditos afines a sus intereses de posgradua- ción en otras carreras y se vincule con su futura formación orientada también de ese modo?

Quisiera ahondar con otro ejemplo –insisto en que solo se lo tome como tal, casi como una metáfora y no de modo literal–. Imaginemos una carrera de Licenciatura en Turismo conformada del siguiente modo: 20 % de formación general, 20 % de formación básica, 50 % de formación específica y 10 % de formación orientada. Un/a estudiante de esa carrera que cursa en una institución del Noreste, ¿no

podría tomar un curso virtual de “Turismo glaciar” en una institución del sur y acreditarlo en su trayecto de formación específica? ¿O tomar un curso de “Administración de empresas familiares” en una carrera de Administración y acopiar conocimientos y competencias para un posible desarrollo familiar propio, y acreditarlo en la parte flexible de su trayecto formativo?

Si así fuere, el sistema universitario podría volverse solidario y cooperativo, y muchos/as más estudiantes podrían tener acceso a mejores y más diversas propuestas. ¿Es un planteo posible de dirimir entre la realidad y la utopía?⁵

Acortar la duración real de las carreras de grado

Las tradiciones formativas de corte académico⁶ y los modos en que, en general, se desarrollan las carreras desde su creación –y, al decir de Goodson⁷ (1991), los modos en que se pasa por la invención, la promoción, la legislación y la mitologización de una carrera– llevan a pensar que en el grado debe estar todo. Asiduos defensores de la importancia de nuestros campos profesionales o disciplinares –para cualquier tipo de carrera–, solemos argumentar, en pos de la presencia de estos, con mucha carga horaria y en distintos tramos de la formación. Eso se acrecienta más aún cuando debatimos

5 Ángel Díaz Barriga, *Currículum. Entre la utopía y la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2015.

6 María Cristina Davini, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

7 Ivor Goodson, “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, en *Revista de Educación*, n.º 295, 1991, pp. 7-37.

sobre carreras del propio campo, en las cuales la presencia de las subespecializaciones de cada uno/a de nosotros/as se convierte en una lucha por los espacios que el currículum admite. Allí, la *selva académica* entra en ebullición.⁸ El resultado de estas tradiciones imperantes recae sobre los/as estudiantes, de modo que las carreras se convierten en un itinerario eterno que, superando las 2600 horas –que siempre consideramos exiguas– llega a tener 4000, 5000 y hasta más de 6000 horas, con los que los cuatro años –que consideramos escasos– se extienden a cinco o seis años teóricos –que, en la práctica, representan entre 8 y 10 años reales para poder graduarse. ¿Qué estamos haciendo con nuestro currículum universitario?

La vida de un/a estudiante, recientemente egresado/a de la educación secundaria, que decide inscribirse en una carrera universitaria ha de proyectarse en algunos casos con un egreso a los 26 o 27 años, edad en la cual es impensable que no se haya dado ya la inserción en la estructura laboral, la formación de una pareja, y probablemente la extensión de la familia. ¿Y seguir estudiando? ¿Y seguir postergando el egreso porque otras obligaciones impiden hacer la cursada teórica de cuatro o cinco unidades curriculares por cuatrimestre?

Las preguntas que nos desafían aquí son, a mi entender: ¿no convendría acordar una duración real máxima para las carreras de grado?, ¿no sería razonable esperar que la mayoría de los y las estudiantes pudiera egresar de un grado a lo sumo en cinco o seis años, según los campos disciplinares y profesionales?

8 Roberto Follari, *La selva académica*, Rosario, Homo Sapiens, 2008.

Definir políticas académicas tanto de ingreso como de egreso

Mucho se ha escrito ya sobre el ingreso y son innumerables las buenas experiencias que se han llevado a cabo en las instituciones para favorecer prácticas inclusivas. No quisiera volver sobre lo que otros/as colegas han desarrollado con gran experticia.

La modificación realizada en la Ley de Educación Superior en 2015 sustituye el artículo 7° y expresa su inicio de este modo: “Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior”. Eso significa una obligación para los docentes, pues lo irrestricto requiere también de un acompañamiento para que el ingreso no sea solo una puerta abierta hacia un pasillo que, al estrecharse, no permite dejar que pasen todos y todas. ¿No convendría, entonces, sistematizar cursos de capacitación continuos para la incorporación de auxiliares docentes y docentes especializados/as en los cursos iniciales?

Hemos acopiado mucha experiencia en las tutorías para el ingreso; sin embargo, no parece que, en general, hayamos puesto el mismo énfasis en el egreso. El acompañamiento al egreso empieza inmediatamente después de haber ingresado, pero deberíamos tener algún programa especial para los últimos años. Resulta preocupante no solo el tiempo real que demora el egreso, sino también que haya porcentajes tan altos de estudiantes que, luego de aprobar la totalidad de las unidades curriculares, no logran graduarse en ciertas carreras debido a que no entregan sus trabajos finales de egreso. O, aun cuando logran egresar, lo hacen luego de demorar dos o más años porque adeudaban su trabajo final.

La tradición que ha distorsionado esta práctica del sistema tiene varias aristas; la más significativa, probablemente, es la que se propone llevar la lógica de la práctica de la investigación a la formación de grado. No quiero decir con esto que investigación y formación debieran estar dissociadas. Muy por el contrario, aplaudo las iniciativas en ese sentido; pero exigirles a nuestros/as estudiantes a punto de graduarse que elaboren su trabajo final de egreso con procedimientos específicos de la práctica investigativa supone una visión parcializada de la necesidad de la formación profesional. ¿Acaso todos/as nuestros/as estudiantes a punto de graduarse se incorporarán a nuestros equipos de investigación?

Me pregunto, al respecto: ¿no convendría incluir, entre los formatos aceptables para confeccionar un trabajo final de egreso, los modos de desempeño profesional propios del campo profesional o disciplinar de que se trata?, ¿no convendría posibilitar que egresados y egresadas sean hábiles para enfrentar una variedad de problemas profesionales en el campo en el cual se gradúan y puedan hacerlo cuando finalicen el cursado de la unidad curricular más integradora del último año de su carrera?

Considero que es necesario flexibilizar, también, nuestros trabajos finales de egreso. Y, así como es valioso desarrollar una tesina de investigación, corresponde dar lugar a otros formatos, de manera de hacer valer los modos en que cada campo profesional o disciplinar demanda comportamientos profesionales –por ejemplo: informes técnicos, reseñas críticas de libros, trabajos de campo, sistematización de prácticas, diseños, presentación de proyectos, *papers* para revistas especializadas, innovaciones tecnológicas, informes de participación en pasantías o adscripciones, etcétera–.

La flexibilidad en los requisitos del trabajo final de egreso podría ir acompañada de programas específicos, que contemplen el acceso de los y las estudiantes a tutores/as especializados/as. El problema que se genera a partir de sentirse los directores y directoras de trabajos finales observados por pares que los evaluarán también contribuye a la demora en cumplimentarlo, porque termina acrecentando las exigencias hacia el estudiantado, entre otras cosas. Una articulación entre tutores/as y directores/as podría ayudar a resolver ese problema.

Así como nos preocupa acompañar el ingreso para favorecer la inclusión, ¿no convendría acompañar el egreso con programas específicos que lo potencien?

Dar lugar a lo mejor de la presencialidad y a lo mejor de la virtualidad

La pandemia irrumpió casi sin aviso previo. Las instituciones universitarias y los/as propios/as estudiantes se preguntaron por entonces qué hacer: ¿continuar, interrumpir o desistir?⁹ El tiempo obligó a rápidas adecuaciones de los formatos presenciales a formatos virtuales para no perder los cursos del año. Las respuestas de las instituciones universitarias, al inicio, fueron disímiles. Pero rápidamente, y ante la necesidad de continuar con las medidas de aislamiento, esas respuestas

9 Mónica López Ramírez y Andrés Rodríguez, “Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia. ¿Continuar, interrumpir o desistir?”, en *Educación y Pandemia. Una visión académica*, México, Instituto de Investigaciones sobre Educación y Universidad, Universidad Autónoma de México, 2020.

se fueron haciendo más homogéneas. La segunda parte del primer año pandémico encontró que todas las instituciones universitarias habían implementado cursadas virtuales, exámenes a distancia y hasta prácticas mediadas por tecnologías, resueltas con la misma o mejor calidad que las tradicionales propuestas presenciales. Un capítulo aparte merece el análisis de la enseñanza virtual: se aprendió, se aceptó, se masificó, se incorporó a los dispositivos habituales, se mejoró en general la propuesta de clase.

Y lo que resulta aún más desafiante: una vez descubiertos los beneficios que brinda la virtualidad, dedicarse a acrecentar las propuestas de educación virtual mejorando la calidad de las propuestas formativas disponibles, ya sea en modalidad a distancia o en el formato híbrido –que incluye virtualidad y presencialidad– para lograr también una ampliación aún mayor de la cobertura. Hoy ya no se trata de reemplazar presencialidad por virtualidad, sino de articular en una misma propuesta formativa lo mejor de cada una.

Otros problemas se hicieron visibles: en algunos casos, los/as estudiantes carecen de dispositivos tecnológicos adecuados para trabajar con sincronía a distancia, visualizar videos o resolver tareas propuestas, y, en muchos casos, manifiestan problemas de conectividad. Entonces, junto a las políticas académicas, es necesario fortalecer las políticas públicas de conectividad para el país y de accesibilidad gratuita a internet para estudiantes y docentes.

El aprendizaje generado nos interpela: ¿cómo aprovechar las mejores disponibilidades de la virtualidad y de la presencialidad para hacer más inclusivas las propuestas formativas y más favorecedoras del aprendizaje las intervenciones de enseñanza? ¿Cómo desarrollar un área, un programa o un servicio de virtualización que se encuentre disponible y sea utilizable para todos/as los/as docentes?

Otros criterios

La situación que he venido discutiendo no se agota aquí. Por ello, no querría cerrar este escrito sin mencionar otros criterios sobre los cuales considero que también debiéramos interrogarnos:

- incluir la formación práctica a lo largo de la formación;
- vincular más estrechamente la formación con la investigación y la extensión;
- compartir trayectos formativos;
- internacionalizar la experiencia formativa.



Bibliografía

- CAMILLONI, Alicia, “Modalidades y proyectos de cambio curricular”, en Nidia SCHUSTER (coord.), *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*, Buenos Aires, Facultad de Medicina, UBA, 2001.
- , “Tendencias y formatos en el currículo universitario”, en *Revista Itinerarios Educativos*, vol. 12, n.º 9, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2016.
- DAVINI, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- DE ALBA, Alicia, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, *Currículum. Entre la utopía y la realidad*, Buenos Aires, Amorortu, 2015.
- FOLLARI, Roberto, *La selva académica*, Rosario, Homo Sapiens, 2008.

GOODSON, Ivor, “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, en *Revista de educación*, n.º 295, 1991, pp. 7-37.

LÓPEZ RAMÍREZ, Mónica y Andrés RODRÍGUEZ, “Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia. ¿Continuar, interrumpir o desistir?”, en *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, Instituto de Investigaciones sobre Educación y Universidad, Universidad Autónoma de México, 2020.