

**PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD. APORTES DESDE UNA LECTURA EN CLAVE PEDAGÓGICA**

Dra. Celia Liliana Salit, Universidad Nacional de Córdoba

**Resumen**

Las ideas que se exponen en este artículo se desprenden de la tesis doctoral “Procesos de cambio curricular en la Universidad en el contexto histórico-político de reformas educativas de los 90. El caso de la Escuela de Artes de la UNC.”<sup>1</sup> Se sostiene, en el punto de partida, que los “procesos de elaboración curricular” en la universidad asumen una dinámica particular que los diferencia de los otros niveles del sistema. El estudio de los mismos plantea como desafío analizar las complejas relaciones que se ponen en juego entre sujetos, disciplinas y comunidades académicas<sup>2</sup>. En este texto, se desarrollan algunas de las conflictivas que se presentan en dichos procesos y se aproximan herramientas de lectura para contribuir a la construcción de categorías en el campo de la teoría e investigación curricular en el contexto de las universidades. En ese marco, se propone repensar las prácticas de intervención del pedagogo desde un nuevo encuadre.

**Palabras claves: curriculum, universidad, cambio, institución, disciplinas, pedagogo.**

**Abstrac**

**TITLE: THE PROCESS OF CURRICULAR CHANGE IN THE UNIVERSITY. A CONTRIBUTION FROM A READING IN PEDAGOGICAL CODE**

Author: Dr. Celia Liliana Salit

**Abstract**

This article develops ideas that derived from the doctoral thesis “The Process of Curricular Change in the University in the Historic-Political Context in the Educational Reform during the 90’s. The Case of the Arts School in the UNC.” We started from the assumption that the “processes of curricular elaboration” in the University adopt a particular dynamic, which makes them different from the other levels of the system. The study of these processes set out the

---

<sup>1</sup> El estudio vinculado a la carrera de doctorado se desarrolló entre los años 2002-2005, en la Facultad de Filosofía de la UNC.

<sup>2</sup> La metodología de investigación utilizada es de base cualitativa y la recolección de datos se realizó a partir de entrevistas en profundidad, individuales y grupales y análisis de documentos (resoluciones, planes de estudio, entre otros.)

challenge of analyzing the complex relations between individuals, subjects and academic communities. In this text, we develop some of the conflicts present in these processes, and suggest reading tools for the construction of categories in the field of curriculum theory and investigation within a University context. In this frame, we propose to rethink the intervention practices of the pedagogue from a new framing.

**Key words:** curriculum, university, change, institution, pedagogue

## **1- Primera lectura: Acerca del curriculum universitario.**

Un conjunto de conflictivas se escenifican en los procesos de cambio curricular en las universidades. Desentrañarlas se plantea como desafío para la explicación/comprensión de las complejas relaciones entre sujetos, disciplinas y comunidades académicas que se ponen en juego. En este texto, se exponen algunas reflexiones en ese sentido.

Abordar “procesos de elaboración curricular”, en el nivel superior demanda reconocer en el punto de partida que los mismos asumen una dinámica diferente de la que se desarrolla en otros niveles del sistema. En ellos, los diseños, si bien se especifican a distintas escalas, se distinguen por su carácter centralizado. En la universidad, por contrapartida, dada la posibilidad de que el currículo sea pensado, debatido, definido y formulado por los propios agentes implicados, se trata de procesos, la mayoría de las veces, participativos y de relativa autonomía. Autonomía que, suele caracterizarse como “condicionada o en conflicto” ya que, según sostienen diversos autores, no significa independencia total de todo poder dada las restricciones que limitan sus alcances.

En efecto, los procesos curriculares en el nivel superior universitario están condicionados por regulaciones externas. Por una parte, las derivadas de las políticas públicas en materia educativa. Por la otra, las definiciones acerca de la educación superior, a veces de alcance mundial, que se originan en espacios ajenos a los académicos.

¿Frente a la ausencia de “un” currículo prescripto, será posible aludir al término en singular? En este nivel del Sistema Educativo, el de mayor grado de especialización y diversificación, en consecuencia, la no existencia de tal curriculum -que en los otros niveles opera como estrategia de homogeneización y centralización de lo básico y común a ser enseñado en todos los

establecimientos de la república y, por ende, como mecanismo de control y evaluación- a menos que se trate, en palabras de Furlán (1993) *de un deseo implícito de tender hacia la unificación curricular o de una suerte de desprofesionalización del nivel superior*, habría que referir a “trayectorias múltiples”.

En este marco de ideas, siguiendo la línea de pensamiento de Flavia Terigi (1999), acerca de niveles y objetivaciones de lo curricular, (diseños curriculares, planes institucionales y planificación docente) nos preguntamos si es posible identificar “*planos de objetivación*” al nivel del currículo universitario. Consideramos, al respecto, que en este nivel se expresa un interjuego de “objetivaciones cruzadas”. Podríamos reconocer en un primer plano, a las “prescripciones-tendencias” que circulan en los documentos y los discursos de los representantes de organismos internacionales. Si bien de carácter difuso dado que no intervienen en sentido estricto en la elaboración de los diseños, atraviesan los procesos de definición de los mismos, forman parte de la agenda sobre el tema y “sobrevuelan fantasmáticamente” los procesos de cambio en el contexto de las políticas neoliberales de los 90. Las reformas basadas en dichas políticas que se llevan adelante en la mayoría de las universidades de los países centrales, estarían operando como tendencias que suelen incluirse “a modo de prescripciones” en las nuevas reglamentaciones jurídicas para el nivel. Referimos al acortamiento en la duración de las carreras, la inclusión de títulos intermedios; la disminución de cargas horarias totales, entre otras.

Las políticas curriculares -en tanto discurso- constituyen, al decir de Tadeo Da Silva, (1998) *un elemento simbólico del proyecto social de los sectores de poder*. Es posible, entonces, reconocer como efectos de las mismas la validación de ciertos discursos -y en consecuencia de ciertos grupos- al tiempo que la desautorización de otros; así como la construcción/ institucionalización a la vez que desplazamiento de determinados objetos epistemológicos.

Consideramos que los diseños curriculares elaborados desde las unidades académicas (facultades, departamentos o escuelas) se vinculan con un segundo plano de objetivaciones. Recorren un camino inverso a los del resto del sistema, esto es, construyen “internamente” y son luego elevados para su aprobación a los organismos de gestión, en el siguiente orden jerárquico: instancias de Consejo Consultivo de Departamento, Escuela y Facultad; Consejo Superior de la Universidad y de allí, en el caso de Argentina, al organismo fiscalizador

propuesto en la Ley de Educación Superior de 1995, la Comisión Nacional de Evaluación Académica Universitaria. (CONEAU). Es decir, se trata de un proceso de “abajo hacia arriba” y luego “de arriba hacia abajo”. Los proyectos y las políticas de orden macro se entretajan con las de nivel micro-institucional; directivos, docentes y alumnos se convierten en co-responsables de las reformas.

La tercera objetivación es, al igual que en los otros niveles, el programa que elabora el docente, que en éste se ve condicionado por el amparo de la libertad de cátedra<sup>3</sup> y el "aval" que deviene de la presentación, defensa y aprobación de su propuesta en la instancia de concurso a los cargos.

Respecto de los recortes de escala, en relación con los planos de objetivación, que plantea Terigi, la escala política está representada por los órganos de gobierno de la Universidad y del sistema regulador universitario; la institucional por la Escuela, Departamento o Facultad y la cátedra, opera como escala micro.

Desde una mirada complementaria a la hasta aquí desarrollada, la noción de *determinación curricular* que propone Alicia De ALBA -retomada por otros autores, (DULUC, S, 1993)- resulta fértil para aludir al proceso social de luchas, negociaciones o imposiciones en el ámbito de la determinación, estructuración y desarrollo curricular entre grupos y sectores, quienes desde la adscripción a proyectos sociales y a partir de diferentes formas de relacionarse y de actuar, determinan un currículo en sus aspectos centrales, esto es, en su *orientación básica y estructurante*.

En clave con esa categoría, Alicia De ALBA (1994), distingue tres tipos de sujetos sociales: los de la determinación curricular; los que intervienen en el *proceso de estructuración formal* del currículo y los que asumen las instancias de *desarrollo curricular*. El primer tipo, corresponde a quienes están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículo particular. En términos generales, son sujetos sociales que, si bien tienen un interés específico con relación a la orientación de ciertos currículos, en muchas ocasiones, no tienen una

---

<sup>3</sup> Uno de los baluartes de la Reforma del 18, entendida como *norma objetiva de valor*, implicó históricamente, asegurar la independencia del profesorado tanto frente los poderes externos-estado, mercado como frente a los demás estamentos que componen la comunidad académica cuando se trata de asumir decisiones que influirán indefectiblemente en el ejercicio de su función.

presencia directa en el ámbito institucional (Por ej: el estado, el sector empresarial, los sectores populares, la Iglesia, partidos políticos, colegios profesionales, gremios, organismos internacionales, entre otros). Los del segundo tipo, son aquellos que en el ámbito institucional, le otorgan forma y estructura al currículo. Estructura que, en términos generales, se concreta en la elaboración del plan de estudios. En este segundo grupo se ubican específicamente, Consejo de Escuelas, de Facultades y de la Universidades; equipos de asesoramiento junto a docentes, egresados y alumnos.

Los sujetos del desarrollo, por último, son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículo, principalmente docentes y alumnos, quienes en los otros niveles del sistema operan como agentes delimitados por el currículo prescripto como marco de referencia para la acción. La posición que asuman, en ese caso frente al mismo, podrá quedar reducida a una mera aplicación o bien, asumir una posición activa e implementar ciertas adecuaciones en dirección a conjugar la prescripción curricular con las necesidades, demandas e intereses de los proyectos institucionales y/o personales.

En el marco de las universidades, la participación de los claustros en la estructuración curricular produce una suerte de indiferenciación entre los sujetos responsables del diseño y los responsables del desarrollo. Suele producirse, en consecuencia el entrecruzamiento de problemáticas pedagógico/didácticas con aquellas derivadas de las dinámicas institucionales, de expresión idiosincrática que cobran una fuerza particular y se manifiestan desde la puesta en escena de ciertos mandatos fundacionales; la presencia de la tradición curricular acumulada; la reinstalación de debates en torno al sentido y las funciones de la formación en las universidades. Se actualizan determinadas dinámicas; se reeditan conflictivas vinculares no del todo resueltas y luchas entre sectores por legitimar posiciones en el campo; se ponen en juego estilos y culturas institucionales; se recolocan en el centro del debate perspectivas teórico-metodológicas y problemas derivados de las prácticas profesionales.

Cabría en este punto, siguiendo la línea argumentativa de Silvia DULUC (1993), pensar la determinación curricular como una síntesis compleja en la que intervienen diversos sujetos sociales, entendidos no en su condición de individuos sino como *instancias que pueden reflejar o compensar las expresiones de otras instancias*, de otros grupos, *de otras expresiones teóricas, de otras prácticas* que surgen de la misma institución universitaria -y no sólo de esta, sino de la

sociedad- respecto de la formación de las generaciones en la Universidad. Derivado de ello, la responsabilidad de la práctica curricular es una responsabilidad generalmente compartida, distribuida en una difusa red de personas y organizaciones cuyos modos de articulación, históricamente contruidos, posibilitarán ciertas construcciones y desplazarán otras. En tanto resultado o síntesis de la pugna entre diversos sectores, el currículo, producto de las prácticas institucionalizadas a lo largo de la historia de una institución, implica cuestiones de autorización cultural; articula discursos y representaciones que producen *regímenes de verdad particulares*, visibilidades e invisibilidades; autoriza ciertos discursos y desautoriza otros.

En este sentido, dado que el currículo opera como regulador del conjunto de prácticas académicas y en tanto aludir a las mismas vincula necesariamente con un campo disciplinar determinado, toda indagación acerca de aquél, requiere considerar los efectos de las propiedades de esos campos en los procesos de cambio curricular. De allí que las cuestiones de orden epistemológico se constituyan en centro del debate durante estos procesos. Debate que, al decir de GOODSON (1995), puede interpretarse en términos de conflicto entre disciplinas por cuestiones de estatus, recursos y territorio.

Analizar lo curricular demanda, en consecuencia, indagar al interior de las disciplinas científicas, artísticas y tecnológicas acerca de las definiciones del conocimiento cuya transmisión se considera válida y sobre las luchas que lo legitiman como tal. En ese proceso, se podría visibilizar el estado de construcción de cada campo. Asimismo, y en consonancia con diversos especialistas en el tema, consideramos que el mayor o menor grado de estructuración de un campo incide en las posibilidades de articulación con otros discursos y en la reconstrucción del propio. Posibilidades de estructuración y cambio que necesariamente deberán instalarse/problematizarse en tanto impactan en la vida académica de las universidades. Los contenidos de las disciplinas, afirma Stephen TOULMIN (1977) constituyen “poblaciones conceptuales” que se desarrollan como *reflejo de un equilibrio entre dos tipos de factores: los de la innovación, responsables de la aparición de variaciones y aquellos que apuestan a perpetuar ciertas variantes favorecidas*. Tanto los contenidos como los métodos, afirma el autor, pueden variar drástica o lentamente, pero, aunque mutables, las disciplinas exhiben una continuidad reconocible particularmente en los factores selectivos que gobiernan los cambios. Continuidades y cambios suponen el mismo proceso dual. Siempre hay novedades pero sólo unas pocas permanecen y son transmitidas a las generaciones siguientes. Se produce así un

equilibrio entre la emergencia de las innovaciones y el proceso de selección crítica. Entonces, la selección de las novedades que se acrediten se hará en función de aquellas que mejor satisfagan las exigencias del medio intelectual local. Por consiguiente, agrega Toulmin, la continuidad y el cambio pueden ser entendidos como resultados alternativos de la variación y la perpetuación selectiva, lo que constituiría un patrón general de desarrollo: por innovación y selección. En suma, las disciplinas son entidades históricas en evolución, que si bien no poseen ninguna característica inmutable conservan suficiente unidad y continuidad como para permanecer distintas y reconocibles de una época a otra.

En tanto “construcciones históricas” están atravesadas por condicionantes políticos, ideológicos socioculturales e institucionales; restringen el discurso y controlan la diferencia. Participar de una disciplina implica, en consecuencia, hacer ciertas preguntas y no otras, usar determinados términos y no otros, así como abordar un conjunto razonablemente establecido de cuestiones. Una disciplina constituye una comunidad de intelectuales que comparten un mismo discurso sintáctico y semántico e igual forma de crear nuevos lenguajes. Discurso especializado que mantiene la distribución desigual del conocimiento al propiciar los medios de objetivar y divulgar nuevos conocimientos, dificultando la comunicación con otros.

¿Cuáles son los desafíos que se le presentan a los currículos universitarios, a partir de lo señalado, respecto de las disciplinas? Por una parte, los avances teórico/metodológicos de los diferentes campos de conocimiento; el surgimiento de “prácticas profesionales emergentes” y las imposiciones que derivan de la lógica del mercado, plantean la necesidad de redefinición de perspectivas de abordajes, espacios curriculares y contenidos básicos.

Por otra parte impacta sobre los currículos, el lugar de mayor o menor prestigio que las disciplinas ocupan al interior del campo académico. El estatus que ciertos conocimientos adquieren, según el capital que portan, se expresa desde la inclusión de determinados espacios, la ubicación de los mismos en el plan, su carga horaria y el carácter de asignatura troncal, de cursado obligatorio, o subsidiaria, de cursado optativo/electivo.

Una cuestión a considerar se vincula a los modos de abordar la relación teoría-práctica. La concepción que se asuma respecto de la misma producirá efectos muy diversos en los procesos de elaboración curricular y en los diseños resultantes; condicionará definiciones respecto, entre



otras cuestiones, de qué espacios se priorizan, cuáles quedan secundarizados y cuáles se excluyen. En ese sentido, el tratamiento habitualmente dicotomizado que se realiza del binomio teoría-práctica, genera posiciones y visiones dilemáticas y opera como factor que dificulta/complejiza las definiciones. Desde una mirada que intenta tomar distancia con la manera tradicional de referir al mismo, De CERTEAU (1996), afirma que dicho binomio ya no refiere esencialmente a la separación entre *especulación y aplicaciones concretas*, sino que se ocupa de dos operaciones diferentes: una discursiva (dentro del lenguaje y a través suyo) y otra sin discurso. Es, para este autor, mediante el discurso como se ordena la actividad práctica, por lo tanto, la frontera ya no separa más dos conocimientos jerarquizados, sino que opone las prácticas articuladas por el discurso a las prácticas que aún no lo están. Este desplazamiento en el modo de entender la tensión entre ambos conceptos tal vez ayudaría en los procesos de elaboración curricular en las universidades a romper la dicotomía, a correr-se hacia formas de pensar, de decir y, consecuentemente, de hacer y entender el hacer, diferentes.

Lo “disciplinar”, por cierto, no constituye un espacio vacío de sujetos. Son los agentes sociales, organizados en comunidades académicas quienes construyen y deconstruyen los discursos disciplinares y al hacerlo incluyen sus perspectivas; comparten y disputan tanto concepciones teórico-epistemológicas como éticas e ideológicas. Posturas no exentas de intereses relativos a las relaciones de poder que se producen en los procesos de producción, recontextualización y reproducción del discurso científico y artístico.

Por todo lo señalado, consideramos que el curriculum universitario opera como bisagra entre lo político, lo académico-pedagógico y lo institucional/organizacional.

## **2- Segunda lectura: Respecto de los efectos de la historia institucional y curricular.**

La Universidad, *universo socialmente encargado de decir la verdad*, se configura como un espacio social de lucha por el saber, -capital en juego- en el entrecruzamiento de diversos campos: académico, artístico, intelectual, pedagógico. Circulan en su interior relaciones de poder que tienen su punto de anclaje fuera de ella. En ese marco lo instituido “se imprime” en los sujetos quienes insertos en cierta cultura institucional, se socialización en una particular vida académica, no exenta de conflictos, produciendo en ellos efectos profundos, y no necesariamente conscientes. (REMEDI, E., 2004). Las historias, -que comprenden una selección de acontecimientos del pasado, mitos, rituales y héroes folclóricos- operan como



marcas de origen que entrelazadas con el presente institucional, condicionan e impactan en los cambios curriculares.

Los particulares modos en que se lleva adelante un cambio curricular quedan grabados en la memoria de los sujetos e inscriptos en el cuerpo de las instituciones; lo institucional y lo curricular se imbrican mutuamente. Algo del imaginario institucional social e históricamente construido, se actúa allí. Imaginario, que como "constructo" colectivo resulta de *una compleja red de valoraciones* y se instala con una dinámica propia; se hace manifiesto desde lo simbólico, es decir, *en el lenguaje y los valores concretizándose en las acciones de los sujetos a través de diferentes prácticas sociales.* (UZÍN OLLEROS, A pp:1-3)

Las instituciones, expresiones de un mundo que funciona bajo la *égida de normas interiorizadas* y donde reinan al menos algunos acuerdos básicos para encarar y conducir una *obra colectiva*, presentan en su interior, siguiendo a Eugene ENRIQUÉZ (1998) una tensión entre su condición de sistema cultural y de sistema socioestructural. Como sistemas culturales construyen valores y normas; desarrollan ceremonias, costumbres, léxicos, metáforas; Instauran mitos, ritos de iniciación, *héroes tutelares-fundadores reales o imaginarios*; inventan una historia que forma parte del lugar de la memoria colectiva y sellan el ingreso del hombre a un universo de referencia que opera como ley organizadora de la vida social de cada uno de sus miembros. Como sistema socio estructural generan políticas, estrategias, aparatos administrativos. Se configuran como una estructuración de carácter complejo, compuesta por interacciones entre niveles formales relativos a los procesos y estilos de conducción, de autoridad, poder y mecanismos de control; los de selección, evaluación y formas de castigo y recompensa; propósitos, objetivos y metas. Armazón estructural que se cristaliza en determinada cultura, al atribuir roles, estereotipar conductas, ritualizar formas de plantear y asumir los problemas. Sucede que el currículo se mueve en la compleja relación entre ambos.

En esa línea de análisis cabe señalar que durante los procesos de cambio curricular en las instituciones universitarias, como otras instituciones de existencia centradas en las relaciones humanas, circulan en el imaginario colectivo un conjunto de representaciones que suele operar como interferencia/obstáculo. Trama simbólica e imaginaria desde la cual se generan visiones y posiciones; se configuran alianzas y oposiciones. Quizás debido a ello, los agrupamientos no siempre responden a criterios académicos. En ciertas etapas del proceso, la afiliación a la

comunidad disciplinar opera como factor nucleante, desde dónde se sostienen y defienden ideas y propuestas. Las alianzas que se entablan, suelen quebrarse y se conforman grupos “inter-comunitarios” en torno a la pertenencia a generaciones diferentes; historias de inserción en la institución; trayectorias e inscripciones políticas e ideológicas.

En esta lucha, en la cual cada uno de los agentes debe comprometerse para imponer el valor de sus productos y de su propia autoridad como productor legítimo, está siempre presente el desafío de imponer una definición de ciencia desde la cual se delimita el campo de problemas, metodologías y teorías más convenientes para diferentes sectores e intereses específicos.

Desde la disputa/defensa de posiciones se define no sólo el “lugar” de la disciplina sino también la locación de los sujetos en la propuesta curricular. Las luchas, en general luchas simbólicas pueden *arrojar en el descrédito, desacreditar a los que están acreditados*. El temor a ser desplazado y la pérdida de identidad, fantasmas siempre presentes, al decir de REMEDI (2004), provocan que los sujetos se parapeten en el *lenguaje de su tribu*. Las agrupaciones suelen devenir de la confluencia de diversos patrones, se configuran desde allí otras comunidades de referencia” al interior de la cuales es posible reconocer “grupos dominantes” y de “recién llegados”. El primero de alto poder potencial, suelen ocupar las posiciones más altas dentro *de la estructura de la distribución del capital científico*. En ocasiones conformado por figuras fundantes, suele erigirse como defensor de los planes vigentes y asume desde ese lugar posiciones de resistencia frente a los cambios. El segundo, compuesto por los inmigrantes - quienes suelen verse favorecidos inicialmente por un *desequilibrio de poder temporal*- suele postular visiones asociadas a la innovación y desde allí marcar distancias teórico-metodológicas con dichos planes.

Lo hasta aquí expresado pareciera estar ratificando la idea de que la Universidad es el lugar de legitimación de las disciplinas, pero también de las profesiones; que un cambio curricular implica mucho más que la simple sustitución de un listado/enumeración de "materias" por otras; que el modo en que se nombran los espacios es indicativo acerca de continuidades y rupturas; que en estos procesos se producen cambios en las posiciones y relaciones de saber/poder en las instituciones. Que es constitutivo de la institución universitaria no sólo incorporar los avances tecnológicos, científicos y artísticos que construyen otras agencias, sino también asumir el desafío de la doble tarea de producir y reproducir nuevos conocimientos.

Las estructuras organizativas de las instituciones, también operan como condicionante de los cambios. Es que el reemplazo de una propuesta curricular por otra requiere asumir decisiones no sólo de orden epistemológico, si no también resoluciones de corte gestional/administrativo que lo acompañen y opere como sostén material de los mismos. Frente a las escasas posibilidades que las instituciones universitarias tienen para ello suele producirse un corrimiento/merma en la disponibilidad de los actores. En ocasiones, los agentes consideran que los cambios más urgentes que demandan las universidades son precisamente en condicionantes tales como la movilidad de docentes de determinados espacios a otros; ruptura de la compartimentalización en cátedras y del funcionamiento escindido de los departamentos; redistribución de espacios y equipos disponibles, entre otros. Todo lo cual implica movilizar ciertas prácticas de funcionamiento que suelen estar fuertemente instituidas. Ello exige de una clara decisión política a la vez refrendada por la acción colectiva.

La conflictiva se potencia cuando los resortes para operar modificaciones en las dinámicas de funcionamiento y en las regulaciones del trabajo docente, escapan a las decisiones de los agentes curriculares y las gestiones de las unidades académicas (Departamento, escuela, facultad) y pertenecen en todo caso, a la esfera del gobierno de las universidades. En términos de Zabalza (2000) condiciones pragmáticas que operan de soporte, como “contexto de viabilidad” para el desarrollo de nuevos planes. Cierta impotencia de los organismos de gestión junto a configuraciones fragmentadas del claustro docente, conformado por quienes adhieren, se oponen o se manifiestan indiferentes frente al cambio, complejiza la posibilidad para implementar reformas en la estructura organizacional interna que lo vehiculicen.

Todo lo expuesto muestra que si bien proceso de cambio de planes de estudios en la Universidad, plantea como tópico nuclear a resolver los problemas relativos a la transmisión/apropiación del conocimiento, dada la fuerza que cobra la dinámica institucional y los vínculos entre los sujetos, suele producirse una suerte de corrimiento de la centralidad pedagógica. Pareciera que se genera un movimiento pendular, en el cual, según las formas particulares que adopta el desarrollo de los procesos, el foco se direcciona alternativamente a lo específicamente pedagógico o a otras dimensiones de lo institucional. Oscilaciones no directamente observables, dado que en la práctica, suelen escenificarse indiscriminadamente.

En síntesis, lo curricular se ubica en el cruce de lo institucional con lo pedagógico; al tiempo que una decisión curricular produce efectos, no sólo en las prácticas de la enseñanza, sino que impacta en la institución en su conjunto. El análisis de un proceso de cambio curricular, en consecuencia, demanda la articulación de dimensiones “pedagógico-didácticas e institucionales-organizativas, y ello se constituye en idea fuerza.

## **La tesis del continuum: Un aporte para repensar las prácticas de intervención del pedagogo.**

En clave con lo que venimos exponiendo, consideramos que un cambio de planes de estudio en la universidad pública se constituye en oportunidad para replantear los problemas que atraviesan esas instituciones y actualizar debates, siempre presentes, vinculados a los modos de concebir las funciones de la universidad, su lugar en la sociedad, y en consonancia con ello, proponer las mejores formas para garantizar la producción, distribución y reproducción del conocimiento científico, tecnológico y artístico, asumiendo el reto que las complejas sociedades contemporáneas le plantean.

**En este marco de redefiniciones, la intención está puesta en pensar, imaginar para la Universidad otras lógicas, desde distintos planos de análisis. Ello demanda desde la tarea específica de asesoramiento pedagógico y como formador de formadores, potenciar el debate epistemológico y restituir un lugar de importancia a la dimensión pedagógico-didáctica en las preocupaciones de directivos, coordinadores y docentes, a partir de la conformación de grupos de trabajo de configuración multidisciplinar (pedagogos, especialistas disciplinares, entre otros.)**

Respecto de los desafíos que se plantean nos cuestionamos ¿Cómo resolver los tiempos de desarrollo diferentes de sujetos y disciplinas? ¿Cómo articular ideas y concreciones para dar cierta coherencia a una propuesta académica y posibilitar el efecto de conjunto, por sobre las acciones aisladas?

Con relación a ello postulamos la tesis del «continuum», que nos habilita a una lectura diacrónica en tanto reconocemos que no sólo el diseño anticipa las prácticas, que no sólo las prácticas son condición de viabilidad de los nuevos diseños, sino que las prácticas acumuladas

en interjuego con las prácticas emergentes se configuran en currículo. Entender el cambio curricular como una suerte de movimiento continuo, de espiral dialéctica entre el currículo como texto y las prácticas. Continuum que asociado a una dimensión temporal, no significa, sin embargo, homologarlo con la idea de progreso ni restringirlo a una noción de tiempo único. Por el contrario, en consonancia con otros autores, aproximarlos a la noción de *dehiscencia*, es decir, de tiempos diversos con intermisiones; tiempos que dan lugar a la apertura, la ruptura, la separación.

En esta línea de sentido, la instancia de diseño de nuevos planes de estudio se configura como instancia de corte en los procesos de elaboración curricular en tanto posibilidad de materializar un conjunto de innovaciones y/o cambios parciales, generalmente de carácter fragmentado, algunos de los cuales ya vienen siendo implementados en las propuestas de intervención de algunas cátedras.

Pensar en cambios parciales y extendidos en el tiempo da la posibilidad de simplificar, alivianar, racionalizar y distribuir la demanda de recursos materiales y humanos; romper/borrar las brechas históricas entre diseño y desarrollo y la reducción de la noción de currículo a plan de estudio. Entendemos que es fértil para la intervención atender tanto a lo que sucede durante las instancias de elaboración de nuevos diseños como al acontecer entre un diseño y el que lo modifica, todo lo cual desde la mirada que proponemos conforma parte del continuum.

En consonancia con ello el estudio de procesos de elaboración curricular permite advertir que cuando las instancias de diseño tienen carácter participativo, -aún en el contexto de procesos de reformas reguladas por el estado -, impulsan el desarrollo de nuevas prácticas que derivan en planos de ruptura con las propuestas formadoras vigentes. De modo tal, que los cambios que se esbozan en los borradores de los diseños, se van colando en las prácticas aún antes de su elaboración definitiva y operan como base de nuevas definiciones. Es por ello que la articulación de los diseños resultantes, con las prácticas docentes requerirá que los actores institucionales pongan en juego procesos de construcción-reconstrucción; aceptación-rechazo; redefinición-transformación; apropiación.

¿Cuáles son los desafíos para quienes como pedagogos intervenimos en estos procesos? Inicialmente admitir cierta responsabilidad que nos cabe de haber contribuido a la

fabricación/validación de propuestas prefiguradas, muchas veces de carácter instrumental, atravesadas por una lógica tecnicista que burocratiza. A partir de allí, no formalizar, no deshumanizar, concebir el trabajo del pedagogo “destecnologizado”, no como mero elaborador de instrumentos. Advertir, asimismo, acerca del efecto reductor que producen los textos curriculares que, dadas las formas que la publicación de los mismos adopta, (resoluciones acompañadas de un cuadernillo, en ocasiones única fuente a la que acceden tanto los nuevos docentes que se incorporan como los alumnos que ingresan) circulan despojados de los soportes en que se fundamentan, con los riesgos concomitantes que implica en términos de lectura descontextualizada.

En el marco de este análisis, ciertos interrogantes se imponen: ¿Cómo pensar diseños que no produzcan los efectos señalados? ¿Cómo pasar al orden de la representación escrita, sin reificar, sin banalizar ni empobrecer la trama compleja de perspectivas, líneas teóricas e ideas, que subyacen y orientan decisiones y acciones? ¿Cómo articular en el diseño forma y contenido?

**Desde la lógica que imprimimos al análisis se torna relevante atender a lo que vaya aconteciendo; reconocer qué se recupera, cómo se resignifica, qué es lo nuevo; en qué se acercan/asemejan, distancian/diferencian diseños y prácticas. Junto con ello, aproximar argumentaciones/ fundamentaciones que permitan valorizar la fuerza de las innovaciones.**

Tal vez, se trate de imaginar nuevas maneras para la expresión/comunicación de propuestas y prácticas. En esa dirección, orientar hacia diseños suficientemente abiertos y flexibles, para que el cambio venga posibilitado desde los propios intersticios de la norma. Generar alternativas diversas tales como: Trayectos o circuitos diferentes; ampliación de espacios optativos y electivos, sistemas de crédito; trabajo en áreas; talleres u otros espacios interdisciplinarios.

Convencidos de que si los cambios no penetran el espacio del aula corren el riesgo de reducirse a un reemplazo nominal o, en el mejor de los casos, se quedan a mitad de camino, aportar en la construcción de propuestas didácticas al nivel de “la clase”, espacio concreto de efectivización de las innovaciones y acompañar en los procesos de reflexión y reconstrucción crítica de las acciones, formará también parte de las tareas.

Se trata en suma de dar paso a las prácticas de los sujetos; reestablecer, sin omnipotencia, los



sentidos más genuinos de la tarea docente; acompañar en el reto de rehabilitar viejos escenarios –la cátedra, el aula, los centros de investigación; foros y conferencias-; co-generar nuevos intersticios; colaborar en reconstruir la Universidad como un espacio abierto, móvil, heterogéneo, desde una práctica de intervención reflexiva, comprometida, militante.-

## BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre (1983) *Campo de poder y campo intelectual*. Folio. Bs. As.  
 ----- (1988) *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona.
- DA SILVA, Tomaz, Tadeu (1997) “Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple)”. En: GENTILI, Pablo (comp.) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Editorial Losada. Bs. As.  
 ----- (1998) “Cultura y curriculum como práctica de significación”. En: Revista de Estudios del Currículo. Vol. 1 N° 1 Ediciones Pomares. Barcelona. Pp: 59-76.
- DE ALBA, Alba (1988) “Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio.” En: *Seis estudios sobre educación superior* Cuadernos del CESU Universidad Nacional Autónoma de México. México.  
 ----- (1991) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México. CESU-UNAM.  
 ----- (Coord.) (1993) *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*. UNAM. México.  
 ----- (1994) *Curriculum. Mitos y perspectivas*. UNAM. México.
- DE CERTEAU, Michel (1996) *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana. A.C. México.
- DULUC, Silvia (1993a) “Entrevista” En: PUIGGRÓS, Adriana. *Universidad, Proyecto Generacional y el imaginario Pedagógico*. Paidós. Bs. As.
- ENRIQUÉZ, Eugene (1998) “El trabajo de la muerte en las instituciones” En: KAES René y otros (1998) *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Editorial Paidós. Bs. As.
- FURLAN, Alfredo ----- (1993) “¿El curriculum, la Universidad y el Siglo XXI?” En: DE ALBA, Alicia (Coord.) *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*. UNAM. México.
- GOODSON, Ivor (1991) “La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del Currículo”. En: Revista de Educación N° 295, MEC, Madrid Pp: 7-36.  
 ----- (1995) *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares. Barcelona.  
 ----- (2000) *El cambio del currículo*. Octaedro. Barcelona.  
 ----- (2003) *Estudios del currículo. Casos y métodos*. Ed. Amorrortu. Bs. As.
- REMEDÍ, Eduardo (1997) “Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacateca.” 1959-1977. *Tesis doctoral. CINVESTAV. DIE. MÉXICO*.



----- (coord.) (2004) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. Plaza Valdez. México.

SALIT, Celia (1999) "Las relaciones entre diseño y desarrollo curricular aportes desde una experiencia". Ponencia presentada en Primer Symposium iberoamericano sobre didáctica Universitaria. Programa y resúmenes de las comunicaciones. Santiago de Compostella España. Abstrac Pp: 157-158.

----- (2004) "Reformas curriculares en la Universidad. Reflexiones a partir de un caso." Revista Educando Año 2 N ° IX Marzo. Córdoba. Pp: 9-18

----- (2006) "Procesos de cambio curricular en la universidad en el contexto histórico-político de reformas educativas de los 90". El caso de la Escuela de Artes de la UNC Tesis Doctoral (En prensa)

SUASNABAR, Claudio (1997) "Las agendas de la globalización para la Educación Superior en América Latina. Una revisión crítica de las propuestas de los organismos internacionales y otros actores académicos" En: TIRAMONTI, Guillermina; SUASNABAR Claudio y SEOANE, Viviana, *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*. Serie Estudios e Investigaciones Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N. de La Plata. N ° 38. Pp: 31-46.

----- (1997), "Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales: Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica" En: TIRAMONTI, Guillermina; SUASNABAR, Claudio y SEOANE, Viviana, *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional* Serie Estudios e Investigaciones Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N. de La Plata N ° 38. Pp: 93-112.

TELLEZ, Magaldi (1997) "Sobre el carácter de la crisis actual de la Universidad". En: Revista IICE N ° 10. Año VI. Número Especial. *La Universidad Hoy*. Miño y Dávila Editores. FFyL. UBA. Bs. As.

----- (1998) *La crisis universitaria: ¿Podemos narrarla sin nostalgia?* En: Revista Alternativas. Año 3. N ° 10 LAE. San Luis. Pp: 53-81.

TERIGI, Flavia (1999) *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. Ed. Santillana. Bs. As.

TIRAMONTI, Guillermina, SUASNABAR, Claudio y SEOANE, Viviana (1999) *Políticas de Modernización Universitaria y Cambio Institucional* Serie: Estudios e investigaciones N ° 38. Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación U. N. de La Plata

UZIN OLLEROS, Angelina *El imaginario de la pedagogía*. [www.antroposmoderno.com/ antropo-articulo.php?id\\_articulo: 538](http://www.antroposmoderno.com/antropo-articulo.php?id_articulo:538).

ZABALZA, Miguel Ángel (2000) *Los planes de estudio en la Universidad. Algunas reflexiones para el cambio*. Revista Fuentes Universidad de Sevilla. [http:// www.cica.es/aliens/refuente](http://www.cica.es/aliens/refuente)