

# Tendencias y formatos en el currículo universitario

Alicia Wigdorovitz de Camilloni<sup>(1)</sup>

**Palabras clave.** currículo universitario ·  
tendencias actuales · formatos ·  
carreras académicas y profesionales

**Resumen.** Las cuestiones curriculares son siempre complejas y requieren tener en cuenta, de manera integrada, ideas, dimensiones, aspectos, factores y fuerzas diferentes que, en la teoría y la práctica, se combinan al tomar decisiones sobre el currículo como proyecto de acción de capacitación y educación. En este trabajo, sin embargo, limitaremos nuestro enfoque porque pretendemos desarrollar solo uno de estos temas en particular referido a las tendencias actuales en el currículo universitario y a los tipos alternativos de estructuras que contribuyen a resolver algunos de los múltiples problemas que demandan atención en este campo de la acción pedagógica. Me limitaré, pues, a una de las etapas del proceso de diseño curricular que implica una de las decisiones que enfrentan los planificadores y que es esencial por el peso y alcance de su impacto sobre otras decisiones curriculares.

**Keywords.** university curriculum ·  
present trends · formats ·  
academic and professional careers

**Abstract.** Curricular issues are always complex and require the consideration of ideas, dimensions, aspects, factors, and different forces in an integrated way. These features are combined, both in theory and in practice, when making decisions about the curriculum as a training and educational action project. In this work, however, we will limit our focus to one of these issues. In particular, the current trends in the university curriculum and the different alternative types of structures that contribute to solve some of the multiple problems that require attention in this domain of pedagogical action. Therefore, we will deal with one of the stages of the curriculum design process, which involves one of the decisions planners face and is essential due to the weight and breadth of its impact on other curricular decisions.

(1) Instituto de Investigaciones  
en Ciencias de la Educación.  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires.

Universidad Nacional  
del Litoral.  
acamilloni@arnet.com.ar

## **Las tendencias en los currículos universitarios**

Las cuestiones curriculares son siempre complejas y requieren tener en cuenta, de manera integrada, ideas, dimensiones, aspectos, factores y fuerzas diferentes que, en la teoría y la práctica, se combinan al tomar decisiones sobre el currículo como proyecto de acción de capacitación y educación. En este trabajo, sin embargo, limitaremos nuestro enfoque porque nos proponemos desarrollar solo una de estas cuestiones tomando como eje, en particular, la que atañe a las tendencias y los distintos tipos de estructuras que contribuyen a solucionar, de modos diversos, algunos de los múltiples problemas que exigen atención en este dominio de la acción pedagógica. Nos referiremos, pues, al currículo universitario y a los problemas de estructuración de estos estudios en la actualidad. Los formatos curriculares que se acuerdan tienen, sin duda, estrecha relación con consideraciones centradas en principios que están fundados en teorías sobre los diversos objetos de conocimiento que conducen a sustentar la adopción de decisiones respecto de las secuencias, continuidades y rupturas de los contenidos, las modalidades de la enseñanza y la distribución del poder en la construcción arquitectónica del tiempo asignado al proceso de formación de los estudiantes. No obstante, no voy a referirme acá a las ideologías sobre las que se construyen las filosofías y las teorías del currículo. Me ocuparé, especialmente, de una de las etapas de los procesos de diseño curricular, ciñéndome a aquella que involucra una decisión que los planificadores deben afrontar y que es fundamental por el peso y el alcance que tiene en razón de su impacto sobre las otras decisiones curriculares. Por lo tanto, esta presentación obviará, a sabiendas de que es imposible ignorar su importancia, temas tales como las ideologías curriculares sobre las que se asientan las grandes decisiones relativas a los procesos de formación que, obviamente, se ponen en juego en el diseño. Tomaré, pues, solamente uno de los pasos en el diseño curricular que es la adopción de ciertos formatos en cuanto a cómo resolver una cuestión que, de modo ajustado, concierne en el diseño a la elección de un tipo de estructura curricular y atenderé, efectivamente, a la presentación, desarrollo y análisis de posibles estructuras alternativas.

Comenzaré planteando algunos asuntos que tienen que ver con las tendencias actuales que es posible observar en los currículos universitarios. Un punto de partida señala una ineludible perspectiva que, progresivamente, se ha

manifestado en las últimas décadas de la vida de las universidades. Más allá de discusiones seculares y de modelos contrapuestos, en la historia pasada de las instituciones y en la heterogeneidad de la realidad presente, en las universidades contemporáneas estamos formando a profesionales. Después de siglos de discusión acerca de qué tipo de formación se debía brindar en las universidades, controversias entre distintas concepciones acerca de qué es una universidad y cuáles han de ser sus funciones en cuanto a la formación que deben ofrecer, hay un punto de acuerdo ya respecto de que, además de otras misiones que tienen las universidades, hoy son instituciones que entregan diplomas profesionales. Por esta razón, un área central de su misión de docencia consiste en resolver los asuntos curriculares relativos a la formación de profesionales (Camilloni, 2010). Entendemos el término «profesional» de manera muy amplia, incluyendo junto a aquellos que solemos denominar «profesionales» productores de bienes y servicios, a los investigadores que son profesionales de la investigación y a los docentes que son profesionales de la enseñanza. Entregamos a nuestros graduados diplomas que tienen un objetivo de formación académica pero también de formación profesional. Y es esta formación la que estamos avalando al entregar los diplomas universitarios. El proceso de formación profesional está conformado por diferentes períodos. Uno de ellos, del que la universidad es primariamente responsable, es el de la Formación Inicial, que corresponde a los estudios de grado universitario. Una prolongada etapa posterior se inicia cuando el graduado recibe su diploma profesional. Esta etapa se presenta como un largo camino a recorrer, el del Desarrollo Profesional Continuo, que durará todo el resto de su vida, en el cual se encontrarán segmentos de educación formal correspondientes, por ejemplo, a estudios de posgrado, segmentos de educación no formal cuando realiza, por ejemplo, un curso de capacitación en su lugar de trabajo o en una institución externa donde se ofrecen cursos de perfeccionamiento y actualización y, también, lapsos muy extendidos, en los que debe aprender, desaprender, reaprender y consolidar, de manera autónoma, el aprendizaje logrado a través de su experiencia. Así, pues, en todo el transcurso del ejercicio de su profesión continuará el proceso de su formación. Cuando la universidad forma a un profesional y le otorga un título de grado, debe prever cómo lo prepara para afrontar en el futuro su Desarrollo Profesional Continuo. Por lo tanto, tendrá en consi-

deración que deberá estar preparado para efectuar elecciones correctas entre la oferta académica y profesional que se irá desplegando ante él. Contará, por un lado, con posgrados formales ofrecidos especialmente por universidades y, por otro lado, también, con segmentos de formación de educación no formal, esto es, cursos que no están avalados efectivamente en el sistema educativo formal por algún tipo de diploma, pero que configuran, igualmente, ciclos de aprendizaje sistemático. En donde, sin embargo, tiene que ponerse la mayor atención es en la capacitación que el graduado debe recibir en la etapa de Formación Inicial para estar en condiciones de aprender tomando como fuente de conocimientos el desempeño en el curso de su futura labor profesional. Ello supone desarrollar habilidades inteligentes de autorregulación, de autoaprendizaje y de autoevaluación. Nos referimos, en consecuencia, a uno de los principales objetivos de la formación profesional: adquirir el conocimiento, las habilidades y la voluntad de aprender de la propia experiencia, lo cual implica autorregulación sobre la base de decisiones asumidas libremente en atención a una apropiada y realista autoevaluación acerca de cuándo se sabe y cuándo no se sabe, cuándo es necesario actualizar los conocimientos y qué fruto se puede obtener reflexionando sistemáticamente sobre la experiencia cotidiana en el desempeño profesional.

Capacitar al graduado para resolver adecuadamente la formación que deberá encarar en el transcurso del Desarrollo Profesional Continuo requiere, por cierto, mucha previsión por parte de quienes toman las determinaciones respecto de cómo se desarrollará la formación en el grado.

Es este un problema que los diseñadores del currículo deben considerar con carácter prioritario. Se plantean preguntas que es menester responder: ¿Dónde se pondrá el límite de la formación de grado y dónde comenzará la formación de posgrado? ¿Qué conocimientos y habilidades confiamos a los estudios de grado y qué es lo que será conveniente encomendar al posgrado? En las respuestas que se den a estas cuestiones, si tenemos en cuenta que en las últimas décadas se ha hipertrofiado enormemente el desarrollo del posgrado, debemos tener siempre presente la necesidad de resguardar la formación y el título que la universidad otorga como diploma profesional de grado con el fin de que se garantice la calidad del servicio profesional, que el título no pierda incumbencias, que no se desprestigie y que no se alarguen innecesariamente

los estudios. Se observa, como un fenómeno social, que la exigencia de la posesión de títulos de posgrado es cada vez mayor. Frente a esta demanda, no siempre justificada, el problema para la universidad es qué formación y qué título otorgar en el grado que aseguren la mejor calidad y actualización posible en el desempeño profesional. Entiendo que una de las sendas para hallar respuestas pertinentes a la circunstancia en la que se está realizando la tarea de diseño curricular, es examinar los estudios de posgrado que son requeridos por los profesionales en actividad, lo cual permitirá añadir información útil para discernir cómo actualizar el grado. Si los graduados van en busca de esos conocimientos en el posgrado es que ellos son requeridos en su desempeño profesional. Por lo tanto, si necesitamos actualizar nuestro currículo de grado, en lugar de afirmar que parte del currículo de grado debe pasar al posgrado, nuestro movimiento debe ser el inverso. La preocupación es responder a un nuevo interrogante. ¿Qué de los estudios de posgrado debe pasar a ser incluido en la formación de grado? En lo que atañe, en consecuencia, a la formación académica y profesional que brinda la universidad a sus estudiantes, se impone la necesidad de adoptar una perspectiva dinámica de la definición de las profesiones.

Si cada profesión es diferente de las otras, en el interior del dominio de cada una de ellas hallamos también una diversidad de áreas, tareas y actividades que corresponden a regiones, conocimientos y prácticas muy variadas, que están sometidas a un cambio permanente (Camilloni, 2001).

Entre las cuestiones centrales a tener en cuenta, es preciso señalar que los estudiantes matriculados en las universidades no pertenecen ya únicamente a la característica y tradicional franja etaria 18–24 años. Tampoco son todos estudiantes recién egresados de la escuela secundaria ni están enfocados con claridad en la obtención de un determinado título profesional. Muchos estudiantes jóvenes inician estudios sin estar plenamente convencidos de que una determinada carrera será la que mejor satisfará sus aspiraciones, ni si estarán en condiciones de responder a las exigencias que les serán impuestas por la naturaleza o la dificultad de los estudios que ella comporta. De la misma manera, no solo se observa que se han ido incorporando estudiantes jóvenes sin clara orientación y estudiantes de mayor edad, sino que sus expectativas son notoriamente diversas. Se integran personas que habían comenzado una

carrera pero no la habían completado y que ahora necesitan poseer el diploma para continuar trabajando. Se suman otras personas que habían finalizado una carrera y a las que para seguir desempeñándose en su trabajo se les requiere un título nuevo que antes no existía. Se incorporan, igualmente, personas que nunca habían estudiado y que encuentran que la posesión de un título universitario mejoraría sus posibilidades de hallar trabajo o de mejorar su posición en el mercado laboral. E, igualmente, se suman personas que se interesan por hacer nuevos estudios, por conocer nuevas áreas diferentes de aquellas en las que se formaron anteriormente, de ampliar sus campos de saber, de plasmar un deseo de conocimiento.

Por esta razón, es preciso diferenciar formación inicial y reentrenamiento, porque la actualización de los conocimientos de los graduados en una carrera, no siempre debe ceñirse al campo de la misma carrera, sino que exige transitar el dominio de otras carreras, de manera de poder acceder a los conocimientos necesarios para desempeñarse, aún en las mismas áreas en las que se ha venido trabajando anteriormente y que, dado que se han transformado, exigen una nueva formación. Este constituye un problema que puede ser solucionado de diferentes maneras, en el grado o en el posgrado. En algunas universidades existe para los graduados universitarios la posibilidad de cursar una o más de una materia de grado, vinculada con aspectos profesionales de su formación, que es enseñada de manera muy actualizada. Así, pues, sin necesidad de hacer estudios de posgrado, el graduado recibe el reentrenamiento de actualización que demanda. Un ejemplo lo encontramos en la carrera de Bioquímica, en la que las materias de análisis clínicos muy actualizadas muchas veces son tomadas por bioquímicos que se recibieron ya hace algunos años y que quieren actualizar sus conocimientos. De este modo, refrescan conocimientos previos y pueden actualizarse en el uso de nuevas teorías, nuevas prácticas, nuevas tecnologías. En respuesta a viejas y nuevas solicitudes, se han comenzado a desarrollar diversos tipos de programas de complementación: complementación dentro de la misma carrera en la que el plan es que se integren nuevos segmentos de estudios de grado, o complementación entre diferentes carreras donde los planes agregan segmentos de otra u otras carreras, o complementación de una carrera o más de una carrera con un posgrado que completa las formaciones de grado. La complementación fue adquiriendo distintas formas.

Una de ellas es la destinada a salvar la barrera existente en los sistemas binarios de educación superior, esto es, sistemas en los que se presenta una separación insalvable entre el subsistema universitario, por un lado, y el subsistema terciario no universitario, por el otro. Los programas de complementación tendieron a hacer más porosa la barrera entre ambos. Se ofrecen, con este propósito, cursos de complementación para que los graduados de los institutos terciarios no universitarios puedan acceder a un título universitario. Otra clase de programa de formación es el que corresponde a las especializaciones, las que en algunos casos se ubican en el interior de un mismo título profesional de grado, en otras se especializa en el posgrado y, también, en otras ocasiones se configuran como especializaciones interprofesionales que corresponden a nichos de trabajo en los que es necesario que personas que provienen de distintas profesiones se especialicen en torno de un eje común.

Como propuestas alternativas de programas de formación universitaria encontramos una variedad muy grande originada en el empeño por responder a intereses de los diferentes públicos que quieren acceder a ellos, así como a los acelerados cambios en las ciencias, las tecnologías, las humanidades y las artes, a nuevas modalidades de organización del trabajo y la producción, al desenvolvimiento de nuevas ideas acerca de la contribución que las universidades pueden hacer a la sociedad y a cambios culturales, económicos, políticos y sociales. Nacen, en ocasiones, de la decisión de la universidad de acoger de modo directo demandas externas explícitas, en otras, de las conclusiones propias de la universidad, luego de estudiar cuidadosamente circunstancias que conducen a descubrir que, efectivamente, existen necesidades de formación aun cuando no se hayan expresado de manera manifiesta por parte de graduados o de actuales estudiantes universitarios ni tampoco por agentes externos. Las carreras universitarias dan respuesta, así, a distintas inquietudes e intereses. Algunos son externos a la universidad, otros son internos, generados por las propias universidades.

Una descripción breve de tendencias actuales, de las últimas décadas y, marcadamente, de los últimos años, nos muestra un gran crecimiento en la creación de nuevas carreras universitarias. Lo cierto es que lo que denominamos hoy «universidad» resulta difícil de definir. Porque, en la realidad, los sistemas universitarios están integrados por instituciones que presentan grandes dife-

rencias entre ellas en lo que se refiere a misión, organización y función y porque, asimismo, hay una controversia académica acerca de la diversidad de instituciones universitarias y sobre si, efectivamente, son tan diversas o no lo son, y si deben serlo o no (Van Vught, 2007).

Lo cierto es que, al ritmo de estas numerosas creaciones, encontramos carreras que antes eran ocupaciones que no estaban credencializadas, es decir, que no exigían diploma universitario para su desempeño y que, recientemente, se han convertido en carreras universitarias. Otras son el resultado de la fragmentación de carreras tradicionales que, de hecho, corresponderían a especializaciones u orientaciones de grado de un título de grado. Se desarrollan carreras que exigen alta formación académica en el grado y carreras que, por el contrario, están concentradas en el desarrollo de habilidades prácticas. ¿Dónde se coloca el límite para la creación de carreras? En algunos casos, por ejemplo, se propone crear una nueva carrera de grado sobre una problemática que, al momento de la propuesta, es una especialización de posgrado para una determinada carrera. ¿Corresponde acceder o debe rechazarse la propuesta? Recuerdo que, en un caso semejante, la carrera de grado se creó. Y fueron incorporándose docentes que provenían de otras carreras y que fueron enriqueciendo muchísimo su campo de estudio, investigación y trabajo. ¿Hubiera acontecido en todos los casos ese proceso positivo? Es en verdad imprevisible lo que ocurre con las distintas profesiones y campos laborales. Y como las predicciones en este terreno son casi imposibles, las mejores decisiones exigen el apoyo en investigaciones acerca de cuál es la situación actual y qué se puede esperar en el futuro, así como sobre cuáles serán las consecuencias de crear o no crear una nueva carrera, sobre el mercado laboral y la calidad requerida en el servicio profesional... El sentido común, aunque sea un sentido común más o menos informado, no es suficiente para la adopción de estas decisiones.

Hoy tenemos, igualmente, como antes mencionamos, una enorme cantidad y variedad de oferta académica de estudios de posgrado. Con frecuencia, este hecho oscurece el reconocimiento de que es preciso pensar nuevamente y replanificar periódicamente las carreras de grado. Es posible que problemas no resueltos o déficits en la formación de grado se resuelvan apropiadamente en el mismo grado si se rediseña la carrera, sin requerir al graduado que prolongue sus estudios cursando una formación de posgrado. Por otra parte, no siempre

hay claridad sobre cómo se interpenetran el grado y el posgrado. Por eso, y por defecto, se observa la tendencia a exigir la presentación de títulos de posgrado a los profesionales que se desempeñan con título de grado, lo cual constituye un gran riesgo porque la obligación de las universidades es cuidar el valor del título de grado garantizando que el diploma de grado reconozca efectivamente la capacidad de su titular para desempeñarse de la mejor manera en el campo laboral. Es inaceptable, por este motivo, que se sostenga que los estudios de grado representan sólo una formación parcial que después se va a completar en el nivel de posgrado. Como institución universitaria, es imperioso que reflexione cuidadosamente sobre cómo formar a los que en ella se gradúan, dado que entrega un diploma que representa un gran compromiso con la sociedad.

Como antes vimos, el período de Desarrollo Profesional Continuo abarca todo el tiempo de ejercicio profesional restante luego de la graduación y la formación siempre se va a completar después. Nunca va a ser acabada y terminal en tanto su valor es dar cuenta de la capacidad del graduado para resolver con solvencia las tareas y actividades académicas y profesionales que le incumbirán dentro de cinco, de veinte años y más aún.

Entre las tendencias que también observamos en la construcción de la oferta académica de las universidades advertimos que ha ido fortaleciéndose la generación de carreras de grado con fuerte especialización y formación general débil o ausente. Alguna relación ha tenido este efecto con la búsqueda de acortamiento de las carreras. Hace algunas pocas décadas se comenzó a subdividir carreras. Un caso típico es lo ocurrido con la Licenciatura en Administración. Se inició con el recorte en bloques diferentes. Si el licenciado en Administración estaba capacitado para trabajar en todas las áreas de la administración, nuevas carreras se conformaron con formación en una de las funciones o áreas de tareas del licenciado en Administración, al modo de carreras formadas por segmentos de la carrera madre. Así se fueron limitando a brindar formación, fuera ya en una orientación en administración pública o en administración de empresas o en administración del turismo o, también, en una de las áreas de trabajo como recursos humanos o comercio exterior. Así se presenta igualmente, un conflicto entre las decisiones que hay que tomar: ¿Se opta por ofrecer una formación más general o más segmentada? ¿Cuál es el nivel de especialización adecuado para los estudios de grado?

Y nos encontramos también con carreras de grado que se estructuran desde un enfoque que parte de temas o problemas con mayor generalidad que las carreras de grado tradicionales. Algunas problemáticas se han convertido en temas generalizados, y diferentes carreras comenzaron a ocuparse de ellos. Se iniciaron programas para formar personal capacitado para su tratamiento y con ese fin se incorporaron docentes provenientes de diversas carreras. Se crearon en algunas universidades, por ejemplo, licenciaturas en Ciencias Ambientales, que son carreras de grado no solamente multidisciplinarias sino multiprofesionales, en tanto que en otras universidades se crearon maestrías en Ciencias Ambientales con título de posgrado. Con el tema de alimentos pasó algo semejante, aunque acá se manifiesta otro aspecto que vale considerar. En el campo de los alimentos encontramos, por un lado, ingenieros con especialización en alimentos o licenciados en Química o bioquímicos que trabajan en bromatología o en tecnología de los alimentos, junto a la existencia de muchos licenciados en Alimentos, todos ellos en el nivel de grado o, también, con títulos de posgrado en alimentos o en áreas relacionadas con los alimentos. Algunos títulos hacen mención explícita a los alimentos, otros no. Son especializaciones de grado o posgrado de otro título profesional. Casos semejantes se hallan en el campo de las neurociencias o de la biotecnología. La decisión del planificador curricular es si el título que conviene otorgar es de grado o es un título de posgrado de primero o segundo nivel o es una orientación dentro de una determinada carrera profesional o es un título general en esa área de estudio. Conviene señalar, además, una cuestión que este ejemplo permite ilustrar. Añadimos que, siendo nuevas profesiones, no se puede ignorar que hay también personas idóneas que han venido trabajando en este campo. Son personas con mucho conocimiento y experiencia pero sin título. Formadas en el trabajo, están siendo sustituidas por otras personas con títulos variados: así es como se encuentran idóneos entre los alumnos porque aspiran a obtener la credencial formal de los conocimientos que ya poseen; así es como se encuentran, incluso, idóneos entre los profesores, tal lo que ocurre en todas las carreras que antes se desempeñaban sin el título que en un momento determinado comenzaron a otorgar las instituciones de educación superior. Se despliegan con mayor generalidad porque cuando se adoptan esta clase de tópicos como las cuestiones ambientales o las relacionadas con

los alimentos, la perspectiva disciplinar y profesional debe cambiar. Las que para la universidad eran tradicionalmente carreras diferentes deben confluir en el tratamiento de un tema. ¿Y dónde lo hacen, en el grado? ¿Desde el primer ciclo de grado o recién desde el segundo ciclo de grado? ¿O es una especialización de posgrado? La mayor generalidad es también una tendencia que aparece como una característica en los posgrados. Porque no consisten, necesariamente, en especialidades estrechas del título de grado, sino que muchas veces, por el contrario, son interdisciplinarios o multiprofesionales. La cuestión de las especificidades y las generalidades es un tema que las autoridades universitarias tienen que considerar cuando están pensando en la creación de nuevas carreras o en la redefinición de planes de estudio de carreras existentes (Camilloni, 2013).

Otra tendencia que se manifiesta en materia curricular es la de una mayor circulación de estudiantes entre carreras. Con el fin de facilitar estos pasajes, se procura en algunas instituciones configurar los planes de estudio dándoles un grado de flexibilidad mayor que el que solía haber en planes en los que era habitual que, cuando el estudiante ingresaba en una carrera, ésta presentara un único canal para el cursante sin otra opción, en el trayecto a recorrer desde el primer año hasta el último año, del que egresaría con el título único que se otorgaba. Si decidía cambiar de carrera, debía principiar de nuevo sus estudios. Se evidenciaba de esta manera la escasa flexibilidad con la cual las universidades percibían los procesos de aprendizaje de los estudiantes en formación. Ha ocurrido, por ejemplo, que un estudiante de una universidad no lograra que una asignatura del dominio de la matemática que había sido aprobada en una facultad le fuera reconocida por otra facultad de la misma universidad. Los planes de estudio tenían características que, en la práctica, mostraban que estaban erizados de obstáculos, reflejo de prejuicios que no se intentaba siquiera justificar. Este tipo de impedimentos tiende a desaparecer en la actualidad en los procesos de redefinición de los planes de estudio. Se percibe que se está procurando facilitar el pasaje de una carrera incompleta a otra carrera o de una primera carrera completa a una segunda carrera. Los planes de estudio se hacen más porosos, gracias a que se les dan mayores grados de flexibilidad. El currículo se abre, pierde rigidez, los estudiantes pueden pasar de una carrera a otra, una materia puede ser susti-

tuida por otra, hay más posibilidades de opciones para los estudiantes. Pero es menester señalar que aquello que está prescripto en los currículos reclama que reglamentos y prácticas lo acompañen para hacer realidad los cambios. Requiere reglamentos que estén alineados con ellos y que sea factible que se pongan en práctica y, fundamentalmente, apela a la buena voluntad y la flexibilidad mental de quienes tienen que aplicarlos. De ello depende, por ejemplo, el crecimiento de la circulación de los estudiantes entre carreras, debido a que se reorientan y entonces deciden cambiar, buscan estudios complementarios, o quieren reentrenarse en aspectos de su ejercicio profesional que demandan una formación complementaria. Entre las múltiples formas en que se manifiesta la dinámica de los ámbitos académicos y profesionales, también, en algunos países europeos se advirtió que, en ocasiones, cuando se ofrece la oportunidad, los alumnos descubren áreas de trabajo o de estudio que no estaban previstas por las universidades. Hace años existía en universidades holandesas, por caso, la posibilidad de que los estudiantes solicitaran cursar una carrera que no se ofrecía en la universidad. Esta estudiaba, primeramente, la conveniencia y luego, la posibilidad, de generar esa carrera para el solicitante. Si la resolución era afirmativa, se estructuraba un plan de estudios con asignaturas de distintas carreras y, en caso necesario, se completaba incorporando alguna asignatura a cursar en otra universidad. Supongamos, de esta forma, que un alumno propusiera cursar una licenciatura en fisiología. Si la universidad no incluye esa carrera en la oferta académica existente, se podría, sin embargo, organizar un plan de estudios incorporando asignaturas de ciencias básicas y, en especial, biológicas y fisiológicas, humanas, animales y vegetales. Todas ellas quizá estén siendo enseñadas ya en diferentes carreras de la universidad. Del mismo modo, sería posible articular para otros estudiantes, otras carreras de su interés. A través de esos procesos las universidades descubrieron que algunas de estas demandas de los estudiantes eran realmente justificadas e interesantes. Y algunas de esas carreras se mantuvieron y consolidaron en la oferta de la universidad. Se pudo comprobar que los estudiantes funcionaban como un buen observatorio para descubrir intereses, carreras nuevas, e incluso lugares de trabajo en los cuales se podían desempeñar y este puente se transformó en una de las vías de generación de ideas para la creación de carreras.

Asociada con la tendencia a la flexibilidad, una materia fundamental en las decisiones curriculares es la determinación de cuáles han de ser los grados de libertad que se otorgan a los estudiantes en la elección de orientaciones, asignaturas, tiempos, modos de cursado y actividades. Currículos más abiertos o más cerrados representan programas de formación que responden sea a filosofías distintas en lo que se refiere a la autonomía que debe desarrollar el alumno o, eventualmente, a condiciones restrictivas impuestas por la carencia de recursos para disponer de una oferta variada de alternativas de formación. Con respecto a las relaciones entre el grado y el posgrado en la creación de carreras, se han desarrollado dos tipos de soluciones. En unos casos, el grado reúne en un mismo proceso de formación y un único diploma todas las incumbencias propias de un campo profesional. Decimos, entonces, que el grado es centrípeto. En el posgrado, en cambio, se abren diversas especializaciones en las que se delimitan campos de estudio y trabajo, cada una con un diploma diferente. Acá el posgrado es centrífugo. A la inversa, hay campos profesionales en los que en los estudios de grado se abren en un abanico de carreras diferentes, cada una correspondiente a un proceso de formación que otorga un título propio. En este caso, el grado es centrífugo. El posgrado puede conservar ese mismo carácter o hacerse centrípeto, abierto a los graduados de distintas carreras de grado. Ejemplos de estas modalidades son la carrera de Medicina (grado centrípeto y posgrado centrífugo) e Ingeniería (grado centrífugo y posgrado centrífugo o centrípeto).

Concomitantemente con las tendencias que mencionamos, se han ido creando gran cantidad de títulos intermedios. Para evitar confusiones, es preciso diferenciar título intermedio de carrera corta. El título intermedio es el que se otorga cuando se concluye una etapa del plan de estudios que está contenida y continúa luego en una unidad mayor. La resolución de conferir o no un título intermedio es una decisión importante que se debe calibrar cuidadosamente en cuanto a su significado respecto del título mayor y su posible relación con una carrera corta. En algunos casos, se entregan títulos intermedios al concluir cada año o cada dos años de estudios. Cuando esto ocurre, el estudiante que completa la carrera mayor ya ha recibido anteriormente varios diplomas. En ocasiones determinadas, cada uno de ellos puede justificarse si en cada etapa el estudiante ha recibido, efectivamente, una formación que tiene, a un

tiempo, valor terminal y propedéutico. Si se persigue este objetivo, el diseño del plan de estudios debe diseñarse *ad hoc*, definiendo con claridad cuáles son los conocimientos y habilidades que se consideran de valor terminal y cuáles propedéuticos, porque concebir a una etapa como preparatoria para la siguiente o como etapa con valor terminal, conlleva adoptar formatos curriculares diferentes. Las carreras cortas tienen, en principio, sólo propósitos terminales. En su diseño predomina el principio de economía de tiempo de formación. No obstante, es conveniente estudiar si no es posible establecer pasarelas entre carreras cortas y carreras mayores de manera de facilitar el tránsito de los alumnos hacia el completamiento de su formación en una carrera mayor luego de finalizar la carrera corta.

Un tema está apareciendo ahora en reuniones internacionales sobre educación superior y trabajo. En ellas hay quienes afirman que las profesiones universitarias van a desaparecer. En apariencia, lo único que importa es que las personas posean conocimientos para el desempeño en trabajos en relación de dependencia o de autoempleo. La amplitud de la formación personal, académica y profesional y la autonomía del profesional en la toma de decisiones de plena responsabilidad no se consideran indispensables: la formación, por tanto, puede obtenerse mediante el cumplimiento del dominio de paquetes cerrados estandarizados y descontextualizados que no constituyen una unidad de formación planificada integralmente. Se sostiene, así, que algunos módulos desarticulados de conocimientos especializados pueden sustituir con ventaja de tiempo y esfuerzo a las carreras universitarias. La tendencia a la formación por medio de la agregación o yuxtaposición de MOOCs (Cursos Masivos Abiertos Online) se está difundiendo y las universidades deben estudiar este proceso y decidir si han de incorporarse a él y cómo hacerlo o, por el contrario, ignorarlo. Entre los movimientos de cambio que, asimismo, se han experimentado en los currículos universitarios, se observan desde hace unas décadas, tanto acortamientos en la duración de las carreras cuanto alargamientos de carreras cortas. El acortamiento fue el resultado de que se comprobó en distintos países que valía la pena revisar los planes de estudio muy largos. En nuestro caso, en la Argentina, por ejemplo, debemos estudiar la duración de las carreras en dos planos. Uno de ellos, la duración según los planes de estudio en el papel y, el otro, en el registro de la duración real. Con frecuencia, las carreras de cinco

años de duración consumen varios años más. Los estudiantes dedican a los estudios un tiempo parcial, muchos trabajan varias horas en cada jornada y, por lo tanto, la duración real de las carreras no coincide con la duración teórica. Conviene que nos interroguemos acerca de los problemas que esta condición plantea. En primer lugar, las carreras largas tienen un costo social muy alto en términos de esfuerzo pero también de exclusión social. En segundo lugar, desde otro punto de vista, el aprendizaje del estudiante que prolonga excesivamente su carrera se ve seriamente afectado. Los conocimientos se debilitan, se deterioran valiosas relaciones entre conocimientos de ciencias básicas y conocimientos profesionales y, de esta manera, los nuevos aprendizajes que se realizan pierden sustento y organicidad. Son dificultades que tienen efecto sobre las motivaciones y, cuanto más se alarga la duración de los estudios, si bien estos, con frecuencia, son el objeto de un real sacrificio personal, mayor es el riesgo que corre la calidad de la formación. Analizadas dificultades y problemas, es preferible sostener una duración acotada de la carrera evitando el riesgo de que se dilate excesivamente. Un cúmulo de interrogantes se plantea entonces: qué se acorta, cuánto se acorta, cómo garantizamos que cada vez haya más paridad entre la duración teórica y la duración real y qué es menester hacer para que esto ocurra, porque el reducir el número de años no siempre resulta en un acortamiento real. Éste tiene como uno de sus determinantes el reglamento de regularidad de los alumnos, en particular, la duración de la regularidad y el número de asignaturas que los estudiantes pueden cursar simultáneamente. Alargar un año el plan de estudios de una carrera conduce a prolongar dos años o más la duración de esa carrera para muchos estudiantes. Es imprescindible estudiar la duración real de la carrera y tenerla en cuenta en el diseño del currículo, quitando lo prescindible y fortaleciendo lo necesario.

Respecto del alargamiento de carreras cortas, la experiencia indica que es esta una práctica habitual. Las carreras cortas, una vez establecidas, generan su propio alargamiento. Creadas como carreras cortas, en la medida en que perduran en el tiempo definen su campo de trabajo y el prolongar la duración de los estudios se convierte en un requisito que, según sus graduados, sirve aparentemente para acrecentar su importancia y prestigio. Dado que es éste un movimiento que se ha naturalizado, conviene resguardar las verdaderas necesi-

dades de formación en ese campo, sin prolongaciones innecesarias y extenderla sólo cuando la fundamentación para hacerlo es revisada y justificada. Se ha desarrollado, igualmente, una fuerte tendencia a una específica modalidad de programación del currículo, el «currículo por competencias», formato que se inició en Ergonomía y Ergometría, se empleó primeramente en Inglaterra y fue adoptado luego por el Espacio Europeo de Educación Superior, y se difundió, finalmente, en muchos sistemas universitarios y educativos en general. Es objeto de fuerte controversia (Perrenoud, 2005). El análisis de este formato, que obliga a un examen particular, debe iniciarse preguntando cómo se definen las competencias. En términos muy generales se podría definir a la competencia como *un saber en acción*. Pero el problema reside en qué significa *saber* y qué *acción* y cómo se definen clases de saberes y clases de acciones. Se pueden hallar multitud de diferentes definiciones del concepto de «competencia». Las hay muy generales y, por el contrario, las hay extremadamente específicas. La elección de uno u otro criterio impacta de manera decisiva sobre el diseño curricular. Cuando se refiere a un saber, ¿a qué se alude? ¿Es un saber general que puede ser empleado para actuar en un gran abanico de situaciones o es un saber específico que sólo puede ser utilizado en una situación particular determinada? ¿Es saber resolver problemas complejos en una variedad de situaciones o están definidas con estricta precisión la situación y la acción a realizar? ¿Qué lugar y naturaleza tendrán las prácticas sociales en el desarrollo de las competencias? Interrogantes necesarios porque cuando se trata de una competencia, la acción está situada y puede ser presentada como un saber específico en una situación determinada. Cómo se decide definir cuáles son los saberes en las competencias profesionales es, por consiguiente, un asunto crucial en el diseño de un programa de formación. Volvemos, así, a la cuestión acerca de la formación general y la especialización. En unos casos, si las competencias son muy generales, el currículo o la asignatura enumeran sólo un puñado de competencias. En otros, cuando son específicas, pueden establecerse, de manera analítica, unos centenares de competencias. De ahí que, cuando se habla de currículo por competencias, se está empleando una expresión sumamente ambigua que encubre diferentes filosofías de la educación y enfoques didácticos totalmente distintos. Un atributo del concepto sí se mantiene en los dos casos. No es suficiente saber de manera declarativa, lo

aprendido debe ser utilizado en la acción. En la oportunidad en que se decide seguir esta línea, resulta clara la decisión de dar una formación adaptada al otorgamiento de diplomas profesionales destinados a habilitar a sus titulares para el uso de los conocimientos en la investigación, en la docencia o en la labor que, de manera estrecha, solemos denominar «ejercicio profesional».

Un formato curricular actualmente en uso, es el llamado «Currículo basado en problemas», con el cual la Universidad Nacional del Litoral desarrolla una experiencia. Es una tendencia importante en el diseño curricular que se va difundiendo cada vez más. ¿Qué características tiene en general? Se relaciona con la estrategia de enseñanza de aprendizaje por problemas, pero ésta se emplea en currículos estructurados con diferentes formatos. El currículo basado en problemas es, específicamente, el diseño que toma el planteo de problemas como estructura principal y eje en la construcción del currículo. Los problemas elegidos son multidisciplinarios y se sustituye la clásica enseñanza por asignaturas separadas, por un currículo estructurado en problemas complejos que se van planteando de manera seriada en el transcurso de los años de formación de los estudiantes. No se enseñan las asignaturas tradicionales en las escuelas profesionales. Se plantean los problemas en la forma de casos. Los alumnos trabajan en grupo. Cuentan con el apoyo de un tutor que los acompaña y con la asistencia de un grupo de profesores especializados en las disciplinas que sólo acuden a la demanda. El uso de este formato se inició, a propuesta de Howard Barrows, en las carreras de Medicina y se incorporó progresivamente a la enseñanza de otras profesiones de la salud así como en otros campos, como Administración o Ingeniería. En la actualidad se utiliza en una cierta cantidad de carreras que dan títulos diferentes. Se ha incorporado como una de las formas aceptadas de estructuración del currículo.

El aprendizaje por proyectos es, asimismo, una estrategia de enseñanza. Tiene como propósito desarrollar la capacidad del alumno para crear entidades nuevas. El proyecto es una creación de algo que no existe todavía, como lo definía Herbert Simon (1979), quien denominaba ciencias de lo artificial, ciencias de lo proyectual o ciencias del diseño, a las disciplinas que se ocupan de estos procesos creando, de este modo, una nueva categoría de disciplinas científicas. Tal lo ocurrido con el aprendizaje basado en problemas, se lo utiliza no solo como método de enseñanza sino como eje organizador, total o

parcial, de la estructura curricular en carreras en las que el diseño asume un papel principal. Es el caso de escuelas de Arquitectura, Diseño, Agronomía y Administración, por ejemplo. Este currículo que toma como eje el trabajo con proyectos encuentra hoy un terreno fértil en el caso de las ingenierías. En ellas, el paradigma al que responde la nueva tendencia de la enseñanza de la Ingeniería está rotando de ser una carrera en la que la enseñanza se orienta a la resolución de problemas, por ejemplo, problemas tecnológicos, mediante la utilización de conocimientos científicos, a su conversión en una carrera de formulación de proyectos. El formato curricular, en consecuencia, debe transformarse dando un nuevo valor al desarrollo de la producción creativa de los estudiantes y poniendo gran atención en la vinculación de la enseñanza de las ciencias básicas de la Ingeniería con la formación profesional.

En el análisis de los aspectos positivos o negativos de las estructuras posibles de las carreras universitarias se toman en consideración los aspectos más relevantes de la formación que se espera que logren los graduados, esto es, el desarrollo de los conocimientos y habilidades que deben alcanzar tanto desde el punto de vista del desarrollo personal general como de los saberes específicos que corresponden a las profesiones, con un énfasis señalado, en la actualidad, en los conocimientos y habilidades generales. Los currículos se orientan hacia tres tipos básicos de formación: currículos predominantemente académicos centrados en el conocimiento y en el afán por conocer, por saber más, y currículos predominantemente profesionales, asociados a campos de trabajo más o menos delimitados y que se definen a partir de las llamadas competencias laborales, de las cuales algunas son generales y otras son muy específicas. También encontramos, en tercer lugar, currículos que son equilibradamente académicos y profesionales y que se presentan como académicos con alguna orientación profesional o profesionales con alguna orientación académica. Todos estos formatos reconocen tradiciones típicas y hallamos numerosas muestras respecto de cómo se resuelven los planes de estudio en cada uno de ellos. Ronald Barnett (2001) afirma, desde una postura crítica ante la proliferación de definiciones estrechas de las competencias, que se deben distinguir competencias académicas y competencias profesionales. Hay competencia académica que tiene que ver con el saber y en muchas carreras, por ejemplo, de ciencias básicas, las competencias predominantemente

académicas, se definirían del mismo modo en términos académicos y no solamente en tanto saberes hacer profesionales. Pero conviene siempre señalar que los conceptos «profesional» y «académico» no son categorías opuestas. Un investigador posee competencias académicas y es un profesional de la investigación, así como el docente es un profesional que posee competencias académicas y profesionales. Las controversias respecto de la definición de los objetivos de la formación universitaria devienen, por lo general, como antes vimos, en discusiones acerca de cómo han de definirse conceptualmente las competencias.

Asociada con este problema, ha ido creciendo la presión por la estandarización de las formaciones profesionales. A la formulación de competencias se ha añadido la postulación de estándares. Si tenemos presente que todo proceso de estandarización está destinado a uniformizar lo estandarizado, debemos preguntarnos por el alcance de esta fórmula de planeamiento sobre los proyectos de formación que encaran las universidades (Camilloni, 2009). Se habían utilizado estándares para la producción de bienes. Se pasó luego a estandarizar los procesos y las acciones, siempre tratando de asegurar la calidad de todo lo producido. Es así como fijar estándares para los planes de estudio tiene como fin uniformizarlos. El movimiento de estandarización es muy importante desde el punto de vista de la fijación de fines y objetivos de los sistemas de producción. Si se concibe a la universidad como un sistema de producción de conocimientos, de saberes profesionales y, también, de formación de personas, y la filosofía que dirige el sistema es la de la estandarización, se podría sostener que se está adoptando una posición muy discutible desde un punto de vista pedagógico, imposible de aceptar. No obstante, si al mismo tiempo, se trata de garantizar resultados que respaldan el compromiso social de la universidad de otorgar diplomas que permiten a sus titulares producir bienes y producir servicios que deben efectuarse con altos niveles de calidad, que en cada caso hay que definir, entonces la estandarización quizá resulte conveniente. Flexibilización, estandarización, autonomía, actualización, innovación, son atributos que se consideran propios e imprescindibles para la educación universitaria pero que, a su vez, por su propia naturaleza, son difícilmente conciliables. ¿Cómo resolver esta tensión? ¿De qué manera se puede equilibrar o asociar u optar entre estandarización y flexibilización? Una cues-

ción que no solamente se refiere a los planes de estudio o planes de formación. Ataño, igualmente, a las instituciones. Si se afirma que se estandarizan los planes de formación de distintas instituciones universitarias, la conclusión que se infiere es que, supuestamente, se han uniformizado las instituciones y que, por lo tanto, se supone que son todas iguales. Nos preguntamos si son, efectivamente, iguales. ¿O se está ocultando la desigualdad? Para el público en general, si se otorgan los mismos diplomas con un mismo título y se sostiene que responde a determinados estándares, se concluye que esos títulos son semejantes. Aquellos que conocen desde el interior el sistema universitario, es probable que reconozcan las diferencias. Pero para quienes son ajenos a los sistemas, la diversidad se opaca. Las desigualdades no se advierten. Es este un problema mundial. ¿La igualdad, por la vía de la estandarización, se garantiza, en realidad, en los papeles aunque en la práctica los resultados no sean uniformes? Es esta una gran discusión que nos remite a otra fuerte tendencia que impacta sobre los currículos universitarios: los llamados procesos de internacionalización.

Condición para que se haga posible la movilidad de los estudiantes, deseosos de hacer la experiencia de cursar parte de su carrera en una universidad de otro país, es que esos estudios les sean reconocidos a su regreso. La estandarización de los planes de estudio facilita, sin duda, esta equiparación. Hay, ciertamente, distintos caminos por los cuales se internacionaliza la actividad universitaria, incluidos los componentes curriculares y la movilidad estudiantil. Si se produce el ajuste a estándares externos, los planes de estudio se uniformizan y los títulos y asignaturas son reconocidos como equivalentes. También acá hay presión creciente para que la estandarización responda a pautas internacionales sobre la base de estándares fijados por universidades extranjeras u organizaciones regionales.

Como contrapartida, en los sistemas universitarios, en particular, con fines manifiestos de responder a políticas de equidad y de mejoramiento de la relación de la universidad con la comunidad, se desarrolla una fuerte tendencia hacia la territorialización. Es un tema muy interesante, que se asocia a la perspectiva de la democratización de la universidad en la medida en que se crean cantidad de nuevas universidades que, efectivamente, permiten incorporar a poblaciones que antes estaban muy alejadas social y geográficamente de las

universidades. Esta política supone que la universidad, al construir su identidad a partir de la vinculación con el territorio, asume el papel de agente del desarrollo local. Es importante señalar, sin embargo, que este concepto de territorialización no implica, de ninguna manera, que se limite la proyección de la formación y del trabajo del graduado universitario a un ámbito territorial único, estrecho, pequeño, que es aquel en el cual está ubicada la universidad. Los títulos que otorgan las universidades son de ámbito nacional, no se otorgan títulos territoriales. Aunque la universidad y la facultad o el departamento estén radicados en un ámbito determinado y tengan sobre él una proyección social significativa, el título que se otorga habilita al graduado, y debe hacerlo efectivamente, para el ejercicio profesional en todo el país por lo que debe ser perfilado con proyección nacional.

La reforma de los currículos en las universidades sigue procesos diversos y reconoce diferentes influencias, mecanismos y actores. Entre otros, se reconocen acuerdos regionales, acuerdos nacionales, condicionamientos por organismos externos para el reconocimiento de los títulos o el financiamiento de actividades de formación, estándares externos nacionales o internacionales, reformas locales basadas en comunidades de aprendizaje que planifican colaborativamente y definen el proceso durante la marcha; determinación de marcos de cualificación para la formación de profesionales de muy alta calidad, definidos con pautas de nivel internacional, formación de un tipo de profesional indispensable para el país en un área determinada y redefinición de las relaciones entre los estudios de grado y de posgrado..

Todas las experiencias en el análisis de los estudios universitarios muestran que se trata de procesos de formación que pivotean sobre las disciplinas y las profesiones, sobre las disciplinas que se enseñan y sobre las profesiones para las cuales se forma a los estudiantes. Ambas, disciplinas y profesiones, presentan, señaladamente, un gran dinamismo como carácter distintivo. La estructura del plan de estudios debe resolver la relación entre estos dos componentes claves de la formación. Quienes se gradúan deben estar preparados para poder enfrentar una variedad de problemas, muchos de los cuales no podemos prever. Las disciplinas y las profesiones han cambiado y cambian y, seguramente, cambiarán. Es difícil predecir su futuro. La formación debe ser, en consecuencia, versátil. Por otra parte, cuando nos referimos al currí-

culo, aludimos a un proyecto de formación que va más allá de la definición de un plan de estudios. Éste es solo una organización de base del currículo prescripto, el que también incluye el proyecto institucional y la programación didáctica de los profesores. Es una definición en el papel. Las decisiones y las acciones de los actores de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad construyen interpretaciones del plan de estudios. En ellas se ejerce la libertad académica de docentes y estudiantes. Las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que emplean los profesores y las modalidades de aprendizaje y de estudio que utilizan los estudiantes son decisivas puesto que conducen a la concreción del currículo prescripto en el currículo en acción. Por esta razón, las reformas actuales de los currículos universitarios ponen el foco, muy especialmente, en estas cuestiones. Atenderemos ahora a una de ellas.

### **Los formatos curriculares**

La complejidad de los problemas que se deben resolver, las tradiciones y la multiplicidad de enfoques que provienen de diferentes perspectivas disciplinares y profesionales inciden en la adopción de diversas modalidades de estructuración de los estudios universitarios. Cada una de ellas presenta ventajas y desventajas. Cada una se ha resuelto, a su vez, de diversas maneras.

Plantearé cinco tipos de estructuras principales. En primer lugar, el currículo por asignaturas. Una asignatura es la secuencia organizada de contenidos tomados de una disciplina, o de más de una disciplina, destinada a ser enseñada en un ciclo lectivo. Son asignaturas, por ejemplo, Análisis matemático I, Biología celular, Historia del deporte, Fitología, Literatura española contemporánea, Clínica quirúrgica o Seminario de desarrollo local. Comprenden una selección de contenidos que forman parte de una disciplina, o una reunión de contenidos tomados de distintas disciplinas. Pero son siempre una selección de contenidos con el fin de que sean enseñados. Recordemos que los contenidos no son meramente temas o informaciones. Se incluyen, también, habilidades mentales, destrezas motrices, hábitos, valores y actitudes. Los contenidos siempre dependen de cómo son enseñados. Cuando nos referimos a contenidos aludimos necesariamente al modo en que se enseñan y se aprenden.

Para cada asignatura se establece si es obligatoria, optativa o electiva, cuál es su duración y el número de horas teóricas y prácticas, si es que hay una diferenciación entre ellas. Se puede determinar un sistema de créditos para esta estructura. Hoy dos criterios básicos que se usan para asignar los créditos, el sistema de créditos en unidades Carnegie, originado en la Universidad de Harvard en 1880, que se define, básica aunque no exclusivamente, según la duración de la asignatura en términos de las horas de asistencia a las clases teóricas y prácticas que exige la materia. Un segundo criterio es el adoptado por el Espacio Europeo de Educación Superior, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, que se ha establecido por acuerdo y contabiliza no solo la asistencia a clase sino el total de las horas que el estudiante debe dedicar al cursado y aprobación de la asignatura. En este formato se determina la organización de las asignaturas por años o como un régimen de correlatividades y se diseña el programa de contenidos. En algunas universidades, el profesor incluye en el programa de la asignatura el total de horas semanales que el alumno debe dedicar a la misma, lo cual implica un doble contrato para el alumno y para el profesor. En esta estructura, las asignaturas pueden ser independientes unas de otras pero, si así se decide en el plan o si lo resuelve el profesor, funcionan estableciendo relaciones con otras asignaturas o se coloca una asignatura como eje para el desarrollo de un grupo de asignaturas.

En segundo lugar, un formato estructural diferente se presenta como «currículo por disciplinas». Se considera que cada una de ellas tiene un papel formativo, y una primera decisión de diseño es determinar cuáles son las disciplinas que se van a incluir en el currículo. En el proceso de diseño, las disciplinas se dividen luego en asignaturas. Para cada campo disciplinar, los criterios de división en asignaturas son variados. Pueden corresponder a temas disciplinarios diferentes, a asignaturas que se enseñan con distintos enfoques o a asignaturas en las que se pone mayor nivel de exigencia, profundidad o intensidad. Una denominada A1 y otra A2 pueden ser correlativas, pero A puede ser una y B otra sobre temáticas totalmente diferentes e, incluso, puede ofrecerse A+B en una sola asignatura con doble número de créditos. En atención a su papel formativo, es posible pensar, igualmente, en crear diferentes combinaciones. En el currículo abierto, el estudiante debe responder al requerimiento de obtener un número mínimo de créditos o un número mínimo de asignaturas

mediante el cursado de la composición de asignaturas que él decida construir en el campo de cada disciplina. Supongamos que la disciplina que se incluye en el currículo es Literatura. El alumno tendría la posibilidad de elegir entre Literatura española contemporánea y Literatura griega clásica, o entre Literatura argentina y Literatura francesa. El requisito que se fija es que tome un cierto número de créditos o de asignaturas en ese campo disciplinar. En el currículo por disciplinas, cada una de ellas puede plantearse en un número diferente de asignaturas. El alumno tiene la opción de elegir en cuáles de las ofrecidas se aplica, porque la idea que preside este formato es que la que tiene un valor formativo es la disciplina en virtud de sus contenidos, su forma de pensar y argumentar. Siendo así, para los diseñadores no resulta determinante que apruebe una u otra asignatura.

Esto no obsta para que en un campo disciplinario sí se decida establecer que una o más de una asignatura determinada son indispensables. El currículo, en consecuencia, podría ser más o menos abierto. Cerrado para las disciplinas pero totalmente abierto para las asignaturas en cada campo disciplinario, o a medias abierto, con asignaturas obligatorias y optativas en una disciplina. No hay reglas generales para esta decisión porque depende absolutamente del tipo de formación, de la carrera y de la disciplina de que se trate y de los fines perseguidos en la formación.

Lo cierto es que a las disciplinas, desde antiguo, apoyadas en la clásica teoría de la transferencia de la disciplina formal, se les ha asignado un papel formador importante. En su análisis de la estructura de las disciplinas, Joseph Schawb denominaba a éste, el «problema de las estructuras sustanciales de cada disciplina» (1973:2) y sostenía que deben ser enseñadas en el currículo en dos sentidos. Por un lado, en lo que respecta a los contenidos sustantivos de información que se desarrollan en ese campo disciplinario y, por otro lado, en el fundamento que ofrecen los contenidos sintácticos que son aquellos que se refieren a cómo se produce el conocimiento, como se construye, se justifica, se argumenta, se descubre el conocimiento sustantivo en la disciplina. Se deben enseñar ambos, por cuanto los que dan sentido a los contenidos sustantivos son los contenidos sintácticos. En cada disciplina se enseñan, pues, ciertas formas de pensar y de validación de los conocimientos que les confieren su

significado y muestran el camino para nuevos desarrollos y, eventualmente, para su sustitución por nuevas teorías y conocimientos.

Un tercer formato es el que estructura un currículo con grupos de asignaturas que constituyen bloques. No es un currículo en bloques sino con bloques, porque en él no todos los componentes se integran en bloques. Su configuración responde al propósito de evitar que las asignaturas que cursan los alumnos sean independientes unas de otras, sin vinculación planificada para su enseñanza y aprendizaje. Aunque las asignaturas que componen el bloque, no más de cuatro, conservan su propia identidad, el estudiante debe cursarlas simultáneamente de modo de avanzar en todas ellas de modo acompasado. Este cursado conjunto facilita para los profesores la programación colaborativa y consensuada de sus cursos, el establecimiento de correlaciones entre las asignaturas, la realización de proyectos conjuntos o el tratamiento de casos multidisciplinarios. El interés principal reside en facilitar la integración de conocimientos. No son las únicas asignaturas que cursa el alumno. E incluso en las que componen el bloque se pueden programar unidades en conjunto y otras independientes. Es cierto, sin embargo, que el bloque instala un rasgo de rigidez. Bloques grandes quitan flexibilidad al currículo. El diseño curricular debe ser, por consiguiente, muy cuidadoso, poner en la balanza flexibilidad y rigidez para sopesar beneficios y perjuicios de una y otra. No se trata simplemente de la imposición de una menor elasticidad en relación con las obligaciones para el cumplimiento del cursado. En el cuidado del diseño, dos aspectos se deben tener en cuenta. El primero, la elección de las asignaturas ya que debe justificarse que la programación conjunta total o parcial de su enseñanza es ventajosa. Y segundo, que el número de asignaturas que se eligen para conformar cada bloque sea el más pequeño posible.

Una cuarta forma utilizada para plantear los planes de estudio es la estructura en ciclos. Es un formato habitual, que se presenta en numerosos diseños en los que los currículos están resueltos como etapas sucesivas de formación. Ciclos que encontramos con frecuencia son, por ejemplo: un ciclo básico, un ciclo intermedio, un ciclo final, o un ciclo básico general y un ciclo profesional. Se trata, generalmente, de dos o tres ciclos para los estudios de grado.

Estas etapas tienen, por lo general, objetivos o características propias. Ciclos clásicos son: un primer ciclo consagrado a brindar formación general y forma-

ción básica y un segundo ciclo destinado a proporcionar formación profesional. En algunos casos, el plan se estructura en tres ciclos siempre en el sentido de progreso por etapas que culmina con la formación profesional. Para el análisis de este tipo de formato, diferenciaremos formación general, básica y profesional. Llamaremos «formación general» a aquella que es común y desarrolla conocimientos y habilidades necesarios para todos los estudiantes, independientemente de la carrera en la que se están formando. Denominamos «formación básica» a la que es relativa a la carrera que cursa el estudiante porque le brinda los fundamentos necesarios para el desarrollo de conocimientos y habilidades específicos. De tal modo, todos los estudiantes de la universidad deben recibir una formación general semejante. Pero la formación básica se diferenciará por carrera o familia de carreras. Considero, pues, que debemos distinguir la formación general de la formación básica. Hay enormes discusiones sobre qué se debe entender por formación general. Se acostumbra atribuirle dos sentidos. En algunas universidades, por ejemplo, se piensa que si el alumno va a hacer una carrera de ciencias sociales debe completar su formación tomando algunas asignaturas de ciencias naturales o a la inversa. Ésta es una manera de ver la formación general. Pero hay otro aspecto que se considera relevante como formación general, el desarrollo de habilidades. Se han publicado muchos estudios que muestran que lo que se requiere a los graduados universitarios en su actividad laboral no es solamente que posean un título que implique ciertos tipos de conocimientos, sino que evidencien ciertas habilidades generales. Habilidades que implican poder trabajar con otros, trabajar en red, tener dominio en el campo de la informática, desplegar habilidades de razonamiento, de resolución de problemas, de argumentación, de presentación de informes escritos y orales. Éstas y otras son todas cuestiones fundamentales para obtener y conservar el trabajo y están, además, asociadas al desarrollo personal. La formación general está dirigida a la formación para la ciudadanía y al desarrollo de conocimientos de aquellas áreas disciplinarias que no son propias de su carrera para que pueda tener una visión general del mundo, de la sociedad y de la naturaleza. La formación básica, en cambio, se asienta en las disciplinas fundantes de los conocimientos propios de la profesión en la cual el alumno se va a desempeñar. En todas las carreras y, en especial, las carreras académicas y profe-

sionales, encontramos un conjunto de ciencias básicas (ciencias básicas de la Ingeniería, de la Medicina, o del campo de la salud, Ciencias Sociales básicas, por ejemplo). En el diseño curricular en ciclos se distribuye la formación colocando los dos tipos de formación, general y básica, en el primer ciclo. En el segundo ciclo o, en su caso, en el tercero, se brindará la formación profesional. Este tipo de estructura está sumamente difundido. La consecuencia visible de esta estructuración es la falta de articulación entre las formaciones general y básica, por un lado, y la formación profesional, por el otro. Los conocimientos aprendidos en los primeros años de la carrera se enseñan descontextualizados respecto de los problemas que el graduado habrá de enfrentar. El resultado es que suelen quedar muy atrás y que se debilitan con el tiempo.

Otra consecuencia es negativa, también, para los casos en que se resuelva otorgar un título intermedio al momento de la finalización del primer ciclo. Por la naturaleza de la formación recibida, resulta muy poco específico y no suele habilitar, efectivamente, para el trabajo. Habría que replantear el formato de esos ciclos para el caso en que se decida ofrecer un título intermedio.

Veamos, entonces, un quinto formato, el que he dado en llamar «currículo por columnas» y que considero que, hasta ahora, es el que mejor resuelve los problemas de diseño de los currículos actuales en la universidad. A diferencia del currículo en ciclos, en el que se hallan cortes transversales constituidos por etapas en las que la formación se estratifica, dejando la formación general y básica para los primeros años y se pasa, después, separadamente, a la formación profesional, en el currículo en columnas la distribución de la formación es vertical y no horizontal. Desde los primeros años se dedica parte del tiempo a los tres tipos de formación. Uno de los fuertes reparos que recibe la formación universitaria actual surge de la falta de relación que existe entre la enseñanza de las disciplinas básicas y el empleo que se hará luego de esos conocimientos. Esta crítica se hace cada vez de manera más señalada, orientándose a lograr que se produzca un cambio de enfoque en la enseñanza de estas disciplinas, procurando que, desde un principio, se apliquen a la resolución de problemas profesionales. Tampoco la formación general se puede limitar a los primeros años. Debe desenvolverse a lo largo de todos los estudios con el aporte, para el desarrollo de conocimientos y habilidades, de todas las asignaturas del plan de estudios. Del mismo modo, si la formación básica

debe iniciarse en el primer año, puede proseguir en todo el transcurso del plan, desarrollándose de manera de fundar e ir complementando la formación profesional. Más tiempo dedicado a formación general y básica en un principio, pero manteniendo la formación general a lo largo de toda la carrera, siempre relacionada con todas las asignaturas. El desarrollo de las habilidades del pensamiento y de interacción social se puede realizar en el transcurso de toda la carrera. La formación básica, en tanto, acompaña siempre a la formación profesional y se profundiza en la medida en que ésta la requiere. La formación profesional es inicial, igualmente, comienza con menos tiempo al principio para ir creciendo merced a la mayor duración asignada a medida que avanza el alumno en sus estudios.

Con este formato pueden coincidir los currículos basados en problemas y proyectos, aunque no es indispensable que se adopten exclusivamente esos formatos.

El currículo por columnas es adaptable a un currículo en ciclos. El sentido de estos últimos cambia, y tiene la ventaja de que puede sustentar adecuadamente el otorgamiento de títulos intermedios, por cuanto, en cada ciclo, el alumno recibe los tres tipos de formación: general, básica y profesional.

## **Conclusión**

Los currículos universitarios se encuentran en un período de creación y transformación de carreras y de modalidades de formación. Están sometidos a una variedad de presiones internas y externas a las universidades. Nada es sencillo en los procesos de rediseño en razón de que confluyen una variedad de tendencias muy marcadas que no son solamente diversas sino, también, contrapuestas. Las decisiones de los planificadores curriculares requieren especial cuidado en la determinación de sus fundamentos y en la elección de las soluciones. Nos hemos ocupado en este trabajo de caracterizar algunas de las tendencias que tienen mayor difusión y de presentar los formatos curriculares que se emplean para estructurar los planes de estudio en los currículos prescriptos.

## Referencias bibliográficas

**Barnett, R. (2001).** *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona: Gedisa.

**Camilloni, A.W. de (noviembre de 2001).** Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001.* Facultad de Medicina/UBA – OPS/OMS.

——— (2009). Estándares, evaluación y currículo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 4ta. Época, 55–68.

——— (2010). La formación de profesionales universitarios. *Gestión Universitaria, Revista Electrónica de la Universidad Nacional de La Matanza*, 2(2).

——— (2013). De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículo universitario. Problemáticas académicas y organizativas. En Stubrin, A., Díaz, N. (Comps.), *Tensiones entre Disciplinas y Competencias en el Currículum Universitario* (pp. 99–114). Santa Fe: Ediciones UNL.

**Perrenoud, P. (2005).** Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université? Geneve, Faculté de Psychologie et de sciences de l'éducation. En Escudero Muñoz, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, (1). Recuperado de: [http://www.redu.um.es/Red\\_U/1/](http://www.redu.um.es/Red_U/1/)

**Schwab, J. (1973).** Problemas, tópicos y puntos en discusión. En Elam, S. (Comp.), *La educación y la estructura del conocimiento* (1–37). Buenos Aires: El Ateneo.

**Simon, H. (1979).** *Las Ciencias de lo Artificial.* Barcelona: AYTE.

**Van Vught, F. (2007).** Diversity and Differentiation in Higher Education Systems. CHET Anniversary Conference, Cape Town; Trow, M. (2005). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. En Altbach, P. (2005) (Ed.), *International Handbook of Higher Education.* Kluwer.