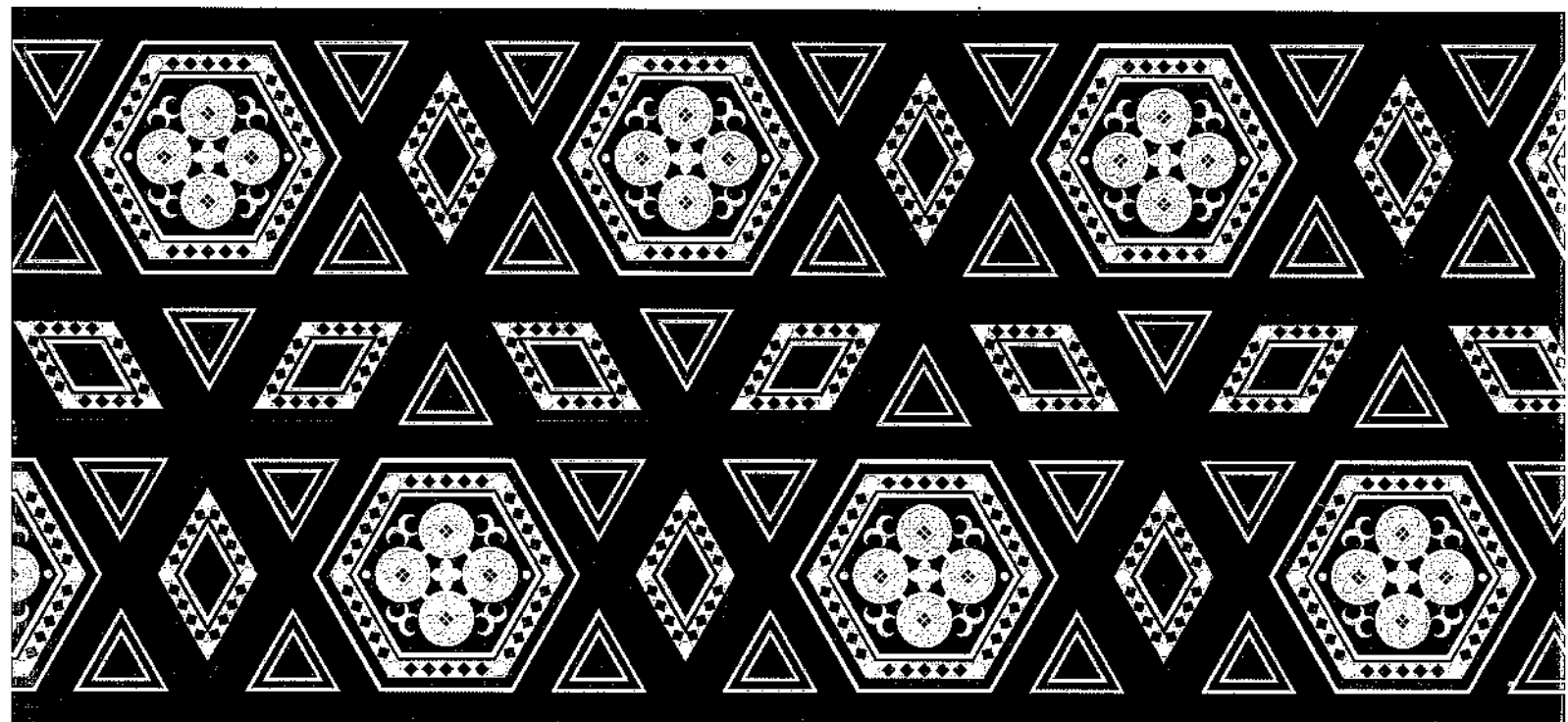


Programa MILLENIUM



Documentos diagnósticos y Propuestas
para la Transformación Curricular



Dirección de Programación Académica
Secretaría Académica
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Programa MILLENIUM

Documentos diagnósticos y Propuestas
para la Transformación Curricular



Dirección de Programación Académica
Secretaría Académica
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Universidad Nacional del Litoral

RECTOR

Arq. Hugo Guillermo Storero

SECRETARIO ACADÉMICO

Ing. Pedro Mancini

DIRECCIÓN DE PROGRAMACIÓN ACADÉMICA

Prof. Graciela Barranco de Busaniche

Programa MILLENNIUM

Documentos diagnósticos y Propuestas
para la Transformación Curricular

Autoría

EQUIPO DE LA DIRECCIÓN
DE PROGRAMACIÓN ACADÉMICA,
DEPENDIENTE DE LA SECRETARÍA ACADÉMICA

DIRECTORA

Prof. Graciela Barranco de Busaniche

INVESTIGADORES

Prof. Néida Barbach de López Vinuesa

Prof. Susana Celman de Romero

Lic. Lilia Puig de Stubrin

APOYO TÉCNICO

Laura Tarabella

CONSULTOR

Dr. Daniel J. Cano

Diseño:

Guillermo Mondejar, Estudio Elephans

ÍNDICE

Presentación	9
---------------------	----------

Prefacio	13
-----------------	-----------

Documento 1

Síntesis y Reflexiones acerca de los Ateneos sobre Problemática Curricular	15
--	----

1.1. Marco teórico de la programación de Ateneos	16
1.2. El Ateneo: objeto y medio de investigación	17
1.3. El método de la investigación	18
1.4. Organización de los Ateneos	19
1.5. Protocolos de los Ateneos 1995	20

Primer Ateneo:

«Reunión técnica sobre Problemática Curricular» (primera parte)	21
---	----

Segundo Ateneo:

«Reunión técnica sobre Problemática Curricular» (segunda parte)	24
---	----

Tercer Ateneo:

«Criterios para la Reformulación de Planes de Estudios» (primera parte)	28
---	----

Cuarto Ateneo:

«Criterios para la Reformulación de Planes de Estudios» (segunda parte)	31
---	----

Quinto Ateneo:

«Categorización de los campos científicos disciplinares»	34
1.6. La Programación de Ateneos. Una primera reflexión	37
1.7. Algunas propuestas	39

Reunión Informativa:

«Condiciones para el reconocimiento de títulos e incumbencias por el M.C.E.»	40
--	----

Documento 2

Análisis de datos de relevamiento curricular (planillas y entrevistas)	43
--	----

Introducción	43
2.1. Análisis de planillas	45
Metodología	45
Análisis de Cuadros Comparativos entre Carreras de la U.N.L.	47
2.2. Análisis de entrevistas (a Secretarios Académicos e Informantes Calificados)	88
Comentarios e Interpretación	88
Conclusiones	92

Documento 3

Hacia un Atlas Curricular de la U.N.L.	93
--	----

Introducción	95
3.1. Posibles definiciones para un «Atlas Curricular»	96
3.2. Universidad, espacio y sociedad	97
3.3. Las funciones de los mapas, los croquis y los gráficos en el Atlas	99
Las mapas	99
Los croquis	100
Los gráficos	100
3.4. Las representaciones gráficas en relación al currículum	101

Documento 4

Análisis de Planes de Estudios y de Regímenes de Enseñanza: una mirada transversal	133
--	-----

Introducción	133
--------------	-----

4.1. Descripción de los formatos de los documentos	
--	--

Planes de Estudios y Regímenes de Enseñanza	134
---	-----

4.1.1. Extensión de los textos Planes de Estudios	134
---	-----

4.1.2. Descripción de los documentos Regímenes de Enseñanza	138
---	-----

4.2. Planes de Estudios: Nuevas funciones	
---	--

y formatos que los convierten en guía para la acción	143
--	-----

Introducción	143
--------------	-----

Sugerencias para la elaboración de los	
--	--

Planes de Estudios de la U.N.L. como «guías para la acción»	148
---	-----

4.3. Análisis y propuesta referidos al universo vocabular	
---	--

de Planes de Estudios y Regímenes de Enseñanza	149
--	-----

4.3.1. Universo vocabular de Planes de Estudios	
---	--

y Regímenes de Enseñanza	149
--------------------------	-----

4.3.2. Vocabulario teórico-técnico	156
------------------------------------	-----

4.3.3. Vocabulario según documentos normativos del M.C.E.	159
---	-----

4.4. Hacia un acuerdo terminológico	
-------------------------------------	--

relativo al Currículum	160
------------------------	-----

Reflexiones teórico-críticas	
------------------------------	--

sobre el acuerdo terminológico	160
--------------------------------	-----

Conclusión	169
------------	-----

Bibliografía	170
--------------	-----

Programa «MILLENNIUM»

Propuestas en el marco de la Actualización y Diversificación de la Oferta Curricular	171
--	-----

Introducción	171
--------------	-----

El «Programa MILLENNIUM»	172
--------------------------	-----

1. Los ejes de política	173
-------------------------	-----

2. Un triángulo integrado por niveles de políticas	174
--	-----

3. Una concertación de políticas	
----------------------------------	--

en distintos ámbitos de vigencia y estructuración	175
---	-----

4. Su organización en tres planos de	
--------------------------------------	--

institucionalización	176
----------------------	-----

5. Principales criterios de implementación	176
--	-----

6. Organismos especiales y originalidad pre-existente	177
---	-----

7. Algunas políticas operacionales	179
------------------------------------	-----

7.1. Actualización	179
--------------------	-----

7.2. Adecuación de la oferta	179
------------------------------	-----

7.3. Proyección de la oferta	179
------------------------------	-----

7.4. Compatibilización	179
------------------------	-----

7.5. Integración	180
------------------	-----

7.6. Despliegue de la oferta	180
------------------------------	-----

7.7. Reconstrucción de la integralidad de la oferta	180
---	-----

7.8. Flexibilización	180
----------------------	-----

7.9. Optimización de la duración de los estudios	180
--	-----

7.10. Restructuración de ciclos y niveles	181
---	-----

Transformación Curricular y Cultura Organizacional	181
--	-----

Bibliografía	186
--------------	-----

Presentación

El estudio que presentamos se ubica como un vínculo estrecho y fecundo entre la investigación en ciencias sociales —y la consiguiente reflexión sobre sus resultados— y la política autónoma de la Universidad, es decir como un fundamento elaborado que califique la toma de decisiones.

La aplicación de un enfoque exploratorio pero riguroso, que combinó aspectos cualitativos con aspectos cuantitativos (sustentados en la colección y procesamiento de unos 8.000 datos), así como la especial atención a las percepciones y valoraciones de los propios protagonistas de la vida académica, caracterizan este trabajo.

El *leit-motiv*, como podrá advertirse en la lectura, es el del redescubrimiento en la historia, la recuperación en el presente y la recreación progresista hacia el futuro de la propia identidad institucional de nuestra Universidad Nacional del Litoral.

También ha sido una premisa de esta tarea que las carreras de grado son la manifestación más representativa de nuestra función educativa y por ello constituyen un centro de gravedad decisivo en toda consideración transformadora de la realidad universitaria.

De allí que convenga precisar que hemos venido pensando en términos de un ejercicio pleno y eficaz del principio de autonomía universitaria, entendido como derecho al gobierno y, por ende, a establecer los rumbos e intensidades de la propia transformación: todo lo cual supone una reivindicación activa de la prerrogativa sobre las inversiones disponibles, aún de aquellas que las políticas del Poder Ejecutivo canalizan por fuera de nuestra legal autarquía presupuestaria.

Por eso, no soslayamos que la actualidad político-universitaria está signada por la confrontación entre dos modelos, uno concebido desde centros de autoridad externos que postulan un cambio uniforme desde arriba para todo el sistema universitario y el otro —en el que nos sentimos comprendidos— que ve la transformación curricular como una parte

sustantiva de la reforma desde adentro, desde las bases y en cada universidad según su idiosincrasia.

Tomada esta ubicación, puntualicemos que no postulamos un estilo crudamente piramidal hacia nuestro interior, sino que apreciamos como esencial aporte de la autonomía que ella propicia la interactuación horizontal y pluralista de facultades, disciplinas, estamentos y otros agrupamientos, como fuentes de recíprocos intercambios y aprendizajes.

Es esa multidireccionalidad, que nutre a nuestros gobiernos colegiados de ambos niveles, la que hace posible enfatizar los espacios comunes como plataforma de despegue de cambios coordinados en todos los ámbitos.

Creemos en una vía de transformación constituida por el consenso logrado en ejercicios de amplia concertación, haciendo un *continuum* con los conocimientos y las ideas provenientes de la investigación, particularmente de aquella orientada al diagnóstico y la formulación de hipótesis de cambio.

Estamos convencidos de que el cambio universitario profundo depende tanto del modelo y la estrategia que se construyan como del simultáneo y coherente abordaje de las diversas dimensiones del quehacer universitario, siendo la curricular sólo una de ellas.

La dimensión pedagógica es otra muy conexas. Por eso proyectos como el de Articulación de Niveles, Sistema Universitario de Actualización y Perfeccionamiento Docente y el de Investigación-Acción en Didáctica son elementos clave para la sustentabilidad del cambio curricular, ya que intervienen en las condiciones de los propios sujetos de la relación educativa para mejorar sus logros.

Otras dimensiones como la investigación científico-tecnológica articulada con el postgrado; el desarrollo de la infraestructura edilicia y de equipamientos; la modernización de la administración; el reordenamiento de la normativa jurídica; la programación presupuestaria y la financiación de las inversiones; la producción de estadística e información so-

cioeducativa, la extensión al medio regional con vinculación y transferencias hacia el tejido social son todas componentes que, coordinadas, combinadas y potenciadas por una planeación estratégica basada en la evaluación institucional, se implican más con otras como condiciones para promover y asegurar la transformación universitaria.

Volviendo a lo específico del curriculum es preciso rescatarlo de la zona burocrático formal en que por momentos parece confinarse, propulsándolo al ámbito de la conciencia pública de los participantes y haciéndolo materia de debate en las esferas científico-cognitivas y de planeamiento gubernativo.

Contamos hacia adelante con un documento que condensa en términos científicamente elaborados una cierta dimensión de la realidad. Ese diagnóstico —visiblemente preliminar y susceptible de agregados y enmiendas— y sus autores —abiertos a compartir su trabajo con especialistas de otras disciplinas y deseablemente de las ciencias duras— se ofrecen como un punto de partida para instalar el Programa MILLENIUM de Transformación de la Oferta Curricular.

El esbozo de propuesta que se formula a renglón seguido del documento de diagnóstico, abre la puerta para una acción intensa y continua que habrá de eslabonarse en etapas de plazos corto y medio pero que, en el largo plazo, aspira a insertarse con carácter permanente como una función habitual: el seguimiento, evaluación y reforma de la oferta curricular, a partir de lo cual se jerarquice y califique la labor de los órganos de gobierno, siempre en diálogo con todas las disciplinas científicas, y con la mente puesta en imaginar el futuro de la Universidad y —por qué no— el del país.

Si, como afirmamos en el documento, un Plan de Estudios puede verse como una guía para la acción de los interesados; un curriculum es, por su parte, el programa educativo para la Unidad Académica que lo contiene. De manera análoga la **Activación, Innovación, Diversificación y Superación** de la

Oferta Curricular contempladas en el Programa MILLENIUM podrían ser el pilar de una Política Educativa para la Universidad en su conjunto.

La tendencia en boga, cuestionable por cierto, es que normas jurídicas y documentos técnicos, frecuentemente pretensiosos, dicten a las comunidades educativas los cambios a realizar. La estrategia que abrazamos responde a otras predilecciones: la de construir soluciones desde la concientización de los propios participantes, es decir instituyendo una política a través del más amplio acuerdo posible.

A partir de la definición de esa política, (en armonía con las que corresponden a las otras dimensiones convergentes de la realidad universitaria), así como merced al trazado de las programaciones por facultad, por carrera o de carácter mancomunado, irá surgiendo la energía para impulsar el propio crecimiento, interpelando al Estado y a la sociedad por mayores inversiones y dirigiendo, según un modelo autónomo, cohesivo y participativo, los escasos recursos disponibles, para acentuar así su efecto transformador.

Adolfo Stubrín

Secretario Académico U.N.L.

Santa Fe, 4 de julio de 1996.

Prefacio

El equipo de investigación de la Dirección de Programación Académica, de la Secretaría Académica de la U.N.L., se constituyó en abril de 1994 y concluyó una primera etapa de labor con la presentación del trabajo sobre «Evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad en la U.N.L.» en diciembre del mismo año. A partir de allí se prosiguió trabajando en la línea ya iniciada, específicamente en relación al tema «Evaluación curricular», invistiéndola de un interés destacado como área transversal en el conjunto de las Unidades Académicas.

Las reuniones de Ateneos sobre «Problemática Curricular» fueron pensadas, en un principio, como apoyo para las mencionadas acciones evaluativas.

Pero, desde su inicio se advirtió que el tema «Transformación Curricular», por su interés institucional, ameritaba un trabajo específico de investigación diagnóstica que generara propuestas a instalar en la agenda de la gestión. Es así que, desde mediados del '95, este equipo se abocó a la elaboración del producto que hoy presentamos bajo la denominación de «Documentos Básicos», compuesto por:

Documento 1:

Síntesis y reflexiones acerca de los Ateneos sobre Problemática Curricular

Documento 2:

Análisis de datos de relevamiento curricular (planillas y entrevistas)

Documento 3:

Hacia un Atlas Curricular de la U.N.L.

Documento 4:

Análisis de Planes de Estudios y Regímenes de Enseñanza: una mirada transversal

El criterio para establecer un orden entre los mismos no responde tanto a cuestiones metodológicas (que en cada caso se señalan) ni referidas a su construcción temporal sino que, adoptando el punto de vista de los posibles lectores, se establece como orientador para su

mejor comprensión.

La programación de los Ateneos, implementada en principio para apoyar la línea de acción «Evaluación curricular», pasa a conformar un insumo del nuevo proyecto y opera como marco contextualizador en relación a documentos posteriores. El **Documento 4** se va construyendo casi al mismo tiempo que el **Documento 1**, aún cuando por la especificidad de su tratamiento se extiende en el tiempo más allá del cierre de la Programación de Ateneos.

El **Documento 3** empieza a construirse alrededor de mayo, pero a su vez necesita insumos que son elaborados por el **Documento 2**. Este último que comienza a forjarse a mediados de septiembre del '95, por su perfil peculiar requiere de una tarea que se prolonga hasta mayo del '96.

Los llamados «Documentos Básicos» cumplen una función diagnóstico-explicativa o descriptivo-interpretativa apuntando a un cuadro de situación para la elaboración de la política y las políticas que luego se proponen para implementar una transformación curricular. Al ser fruto de una investigación exploratoria (*ver «Evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad en la U.N.L.»⁽¹⁾*) no postulan hipótesis sustantivas sujetas a contrastación de acuerdo a los cánones de investigación clásica.

En cada uno de los Documentos se ha intentado explicitar su historia natural, el grado de fiabilidad de sus datos, sus conclusiones diagnósticas y en algunos casos, las propuestas que pueden surgir de las mismas.

1. SECRETARÍA ACADÉMICA, U.N.L. *La evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad en la Universidad Nacional del Litoral*. Centro de Publicaciones de la U.N.L., Santa Fe, 1995.

Documento 1

Síntesis y Reflexiones acerca de los Ateneos sobre Problemática Curricular

A partir del trabajo elaborado durante los años 1994/95 en esta Secretaría Académica sobre evaluación institucional, la misma decide incursionar en la llamada «línea curricular» en el marco del planeamiento estratégico participativo adoptado por la U.N.L.

En la memoria del año 1994, el Sr. Rector invoca como una de las prioridades para 1995 la actualización y diversificación de la oferta curricular bajo el ideal regulatorio de *«poner al día nuestra estructura curricular como respuesta a demandas y necesidades de la sociedad»*. Pero inmediatamente apunta, con respecto a la línea de trabajo propuesta que su *«fundamentación epistemológica»* y su *«sustentabilidad académica es insoslayable»*.⁽²⁾

La Dirección de Programación Académica tuvo a su cargo implementar un curso de acción acorde con la política adoptada y de ahí su programación de **«Ateneos⁽³⁾ sobre Problemática Curricular»**, año 1995. Si bien en la presente exposición tal programación aparece como el insumo más conducente a la elaboración de una propuesta final, el Ateneo surgió como medio privilegiado de la investigación sobre problemática curricular por las razones que pasamos a explicitar.

2. *Memoria de la U.N.L.*, 1994, págs. 68-69.

3. Debemos nuestro agradecimiento al *Profesor Ovide Menin*, quien en un texto destinado a la Dirección de Pedagogía, nos respondió a interrogantes tales como: ¿qué entendemos por Ateneo?, ¿quienes participan en él?, ¿cuál es su objeto general?, ¿cómo orientar su temática fundamental?, ¿cuáles son sus procedimientos (periodicidad, extensión, métodos) deseables?

1.1

MARCO TEÓRICO DE LA PROGRAMACIÓN DE ATENEOS

Según Samaja⁽⁴⁾, la visión académica que tenemos de la investigación científica es la de un método que los integrantes de una comunidad científica emplean para cerrar brechas en sus sistemas de creencias, brechas que a su vez han resultado de aplicaciones anteriores de ese mismo método. En este sentido, la programación de Ateneos fue el método que decidimos emplear para detectar el grado de conformidad o de insatisfacción, explícitas o no, que la comunidad académica universitaria de la U.N.L. detenta con respecto al diseño curricular de la institución. Tales insatisfacciones se manifiestan como brechas (lagunas, hiatos) en los sistemas de creencias de los actores académicos con respecto a qué se considera un buen currículum universitario. Se expresan a través de sucesivas modificaciones de Planes de Estudios, surgimiento de nuevas carreras (de grado y posgrado), supresión de algunas (menos frecuentemente), explosión de oferta de posgrados, y otros mecanismos más o menos formales ya estandarizados. Tales mecanismos suelen ir acompañados de breves sondeos referidos a la demanda de profesionales en el medio, a su inserción laboral más o menos satisfactoria, al desempeño académico exitoso de los egresados o a la instalación de ofertas similares en la región o en el país. La oportunidad de llevar adelante tales emprendimientos está acotada por un esquema de costos-beneficios que, la mayoría de las veces, se ciñe a las «necesidades intuitivas» de las Unidades Académicas aisladas y que, en ocasión de su implementación, resulta ser un punto de partida demasiado débil para una reforma de la institución. Aún cuando nadie pueda sostener la viabilidad de una planificación totalizadora de la Universidad, a la ma-

nera de una intervención utópica en la realidad social misma, su polo opuesto, manifestado como proliferación salvaje de iniciativas parciales, disgregadas y hasta contrapuestas, no constituye tampoco un ideal sustentable.

Es así que tomamos a los Ateneos como puntos de incidencia de procesos de investigación (sobre problemática curricular) y de intervención profesional (en las prácticas que los actores académicos venían desarrollando al respecto).

Los productos de la investigación⁽⁵⁾ colocan a la práctica profesional frente a nuevas exigencias, ajenas a su interés fundamental: logro de **eficiencia local** en la resolución particular del problema específico enfocado. Tal eficiencia sólo suele verse constreñida por el respeto a normas ético-académicas relativas a la institución Universidad o a marcos más amplios del sistema educativo; y también, por aspectos técnico-metodológicos relativos a las cuestiones a abordar, que por lo general se saldan a través de estudios de casos o consultas a expertos.

El carácter institucional de la producción científica implica una doble imposición de universalización y de validación de sus conclusiones a la cual no se ve sometida, naturalmente, la intervención que se limita a producir conocimiento fáctico relevante.

El elemento de universalización conlleva producir un conocimiento del objeto en aspectos más abarcativos que aquellos meramente circunstanciales a los que se ciñe la intervención profesional.

El elemento de validación en el dominio público de la comunidad académica exige someterse a criterios normativos consensuados por los cuales esta comunidad legitima la circulación de conocimientos y la estabilidad de sus creencias básicas.

Lo universal aquí aludido no apunta a la homogeneización de la diversidad de las prácticas profesionales en relación a la construc-

4. SAMAJA, Juan. *Epistemología y metodología*. Eudeba. Buenos Aires, 1993.

5. SAMAJA, Juan. *op. cit.*

ción curricular, sino a la búsqueda de invariantes que están presupuestas en la noción de estructura curricular en tanto se pueda pensar en ella como **guía para la acción**.

Pensamos la programación de Ateneos como proyecto de intervención tendiente a modificar la realidad de prácticas consuetudinarias en el campo curricular y como proceso de producción de conocimientos de acuerdo a cánones científicos.

Intentamos, fundamentalmente, incorporar los resultados de las prácticas vigentes a la base observacional de nuestra investigación.

Para posibilitar la confluencia de ambos propósitos, exigimos desde el inicio que toda producción de conocimientos estuviera orientada en su intención y en sus procedimientos, a lograr una explicación/compreensión del objeto investigado (problemática curricular). Esto obligó a respetar, en todo momento, las normas que rigen el intercambio intelectual dentro de las comunidades científicas.

1.2

EL ATENEO:

OBJETO Y MEDIO DE INVESTIGACIÓN

La concepción expuesta anteriormente fue expresada ya en la primera reunión por el Secretario Académico, *Adolfo Stubrin*, cuando aludió al Ateneo como forma de participación de los actores académicos en la cuestión curricular y, a la vez, como fuente para la adquisición de un soporte teórico más profundo respecto a la misma. También la *Profesora María Saleme* indicó su carácter de **lugar** para explicitar dudas y para reflexionar sobre la problemática universitaria; lugar privilegiado, frente al contexto que se nos aparece como amenazante, para pensarnos a nosotros mismos.

En este sentido, el Ateneo resulta ser básicamente **medio** de la investigación entendiéndolo, según *Samaja*, como parte del conjunto de recursos, técnicas y contextos institucionales que sirven a la investigación tanto de vehículo como de pauta normativa para la observación y la reflexión. Como medio se evaluarán en párrafos posteriores sus alcances y límites. Pero, como **lugar** de la investigación es también una conjunción de relaciones sociales y normas institucionales que se corresponden con una concepción de conocimiento, ciencia, investigación y universidad.

Las normas institucionales, condicionantes externas del trabajo científico, llegan a ser constitutivas del pensamiento; las características de **lugar** del trabajo científico impregnan los conceptos y las normas institucionales, rigiendo la práctica correspondiente.

He aquí el carácter formativo del medio, o, si se quiere, su posible operatividad para producir transformaciones en los sistemas de creencias o representaciones.

A la vez, el medio es **material** de la investigación, en cuanto brinda insumos bajo la forma de objetos preexistentes que el investigador se limita a desprender del discurso; y tal material, sometido a los efectos de cuestio-

namientos y reformulaciones a lo largo de la programación diacrónica planteada, resulta ser el **objeto construido** de la investigación.

Este movimiento por el cual el objeto de investigación se constituye en una doble dirección entre teoría - empiria, es el modo en que se desarrollan en el tiempo los procedimientos científicos de descubrimiento y validación, transformándose unos en otros y hasta oponiéndose, en compleja dialéctica.

El Ateneo es el lugar privilegiado para el descubrimiento y la validación de **hechos**: se validan hechos (ex postfacto) por referencia a evidencia fáctica, pero la **validación** aparece como procedimiento para descubrir hechos, en tanto producción de información fáctica. La fase de examen y establecimiento de hechos, a la luz de los elementos teóricos adecuados, se focaliza en la eficacia de los medios para el logro de tal conocimiento; la fase judicativa se centra en los medios legales de prueba y, a través de esa evaluación, sentencia propositivamente a modo de cierre provisorio del proceso.

1.3

EL MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Los que aquí redactamos este informe hemos participado del evento que ha sido la **Programación de Ateneos**; luego, lo que nosotros llamamos nuestros datos son realmente interpretaciones de los participantes sobre lo que ellos y sus colegas piensan y sienten respecto al tema propuesto.

En el nivel más rutinario del trabajo hemos recogido conceptualizaciones teóricas y experiencias puntuales, transcripto relatos, observado conductas y situaciones, entrevista-do informantes. En los niveles más elaborados, hemos sostenido discusiones, abordando textos más o menos complejos y hemos hecho de ellos una puesta en común.

Adherimos al concepto de «descripción densa» de C. Geertz⁽⁶⁾ como la empresa de encarar «una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniar-se de alguna manera, para captarlas primero y explicarlas después»⁽⁷⁾. La metáfora más esclarecedora es la de «tratar de leer» en el sentido de «interpretar un texto», que en el peor de los casos es «un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos...». Es en este sentido que hemos «inscripto» el discurso social producido en la programación de los Ateneos (el de los expositores, el de los participantes, el nuestro); los pusimos por escrito, los redactamos. A veces la «observación participante» ha reforzado nuestro impulso a compenetrarnos con los «informantes» y a considerarnos algo más que transeúntes desinteresados; debemos reconocer esto como una falencia en nuestros procedimientos, que no

6. GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona, 1995.

7. GEERTZ, Clifford. *op. cit.*, pág. 24.

pudimos o no quisimos saldar.

Siguiendo a *Geertz*, consideramos respetar los rasgos fundamentales de la descripción densa: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar lo dicho en ese discurso para fijarlo en términos posibles de consulta. Pero, la interpretación es análisis que trata de conjeturar significaciones, hace una estimación de tales conjeturas e intenta llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas. Por lo tanto, la «descripción densa» (inscripción) es, en continuidad, **diagnóstico explicativa**. Las conclusiones más relevantes de esta Programación de Ateneos constituyen insumos fundamentales para las fases de diagnóstico y de propuestas de nuestro trabajo.

1.4

ORGANIZACIÓN DE LOS ATENEOS

Las cinco reuniones siguieron un mismo esquema organizativo y se efectivizaron en las siguientes fechas: 10 de marzo, 9 de mayo, 6 de julio, 3 de agosto y 23 de octubre.

Se programó la exposición de un experto por la mañana (9 a 12 horas) y una discusión con los participantes por la tarde (15 a 17 horas). La charla matutina daba ocasión al debate posterior aunque éste se extendió generalmente a otros temas de interés.

Los participantes invitados fueron (excepto en la primera reunión, a la que también asistió el Señor Rector) Decanos y Secretarios de las Unidades Académicas, miembros de los Consejos Directivos, Asesores Pedagógicos e integrantes de la Secretaría Académica y Secretaría General de la U.N.L.

La asistencia, muy numerosa en los dos primeros Ateneos, fue disminuyendo en los últimos aunque, salvo en el caso de dos Unidades Académicas, siempre asistió al menos un representante de cada una de ellas.

Entre los dos primeros Ateneos y los siguientes, se efectivizó una ronda de visitas del Secretario Académico y miembros de su unidad a las diferentes Facultades de la U.N.L., con el objeto de conocer su opinión sobre algunas de las conclusiones a las que se había arribado en tales reuniones.

Los temas de cada Ateneo fueron delimitándose a partir:

- a) *de los que quedaron pendientes en reuniones anteriores;*
- b) *de los demandados especialmente por su interés;*
- c) *de aquellos que surgieron como respuesta a requerimientos externos más apremiantes.*

Se partió de una visión amplia sobre el curriculum y se siguió con aquellos elementos que parecieron importantes de problematizar. Luego de la ronda de entrevistas, los Ateneos tercero y cuarto se focalizaron en el análisis del caso U.B.A. en su propuesta de Reforma

Curricular, se registraron elementos comparativos y se extrajeron criterios para la formulación de Planes de Estudios. Finalmente, los temas se circunscribieron a la problemática de categorización de campos científicos disciplinares.

El recorrido temático no fue arbitrario: se fue recortando de acuerdo a intereses más inmediatos relacionados con las prácticas de los actores académicos relativos a la formulación o reformulación de propuestas de Planes de Estudios para el siguiente año, así como a ajustes de gestión en respuesta a normativas nacionales surgidas al respecto.

Después de cada una de las reuniones se hizo un retorno escrito de lo sucedido a las unidades participantes, solicitándoles a su vez opiniones y sugerencias. Estas últimas rara vez se concretaron por escrito y las comunicaciones telefónicas o breves encuentros personales reemplazaron otros posibles nexos entre cada Ateneo. Los miembros de la Dirección de Programación Académica seguimos poniendo en común las conclusiones obtenidas, abocándonos a lecturas recomendadas por los expositores, así como a la búsqueda de toda información considerada pertinente en las reuniones y, finalmente, enviamos informes escritos sobre algunos temas a los participantes cuando esto pareció conveniente.

1.5

PROTOCOLOS DE LOS ATENEOS 1995

A continuación ofrecemos el relato de cada una de las reuniones en forma de «Protocolos de los Ateneos 1995» como **primera inscripción sintética informativa**, sobre la que volveremos en una reflexión interpretativa.

PRIMER ATENEO

TEMA

«REUNIÓN TÉCNICA SOBRE
PROBLEMÁTICA CURRICULAR»
(PRIMERA PARTE)

PROFESORA INVITADA

MARÍA SALEME
(UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA)

Conceptos introductorios del Secretario
Académico, Adolfo Stubrin

El tema curricular es tan importante que es necesario que sea abordado por todos los integrantes de la Universidad, con el objetivo de acordar acerca de toda transformación de estructura académica. Dicho tema ha comenzado a tratarse en los estudios de evaluación institucional; constituye lo esencial para tomar aquellas decisiones académicas que son medulares para cualquier reforma en la Universidad. La línea curricular es una línea de trabajo para reflexionar, ya que a través de ella puede abrirse una perspectiva de planeamiento. Para el conocimiento del tema es recomendable la lectura del Documento '94 sobre Evaluación Institucional. El formato de Ateneo profundizará la manera participativa de abordar el tema, dándole un fuerte soporte teórico; las reuniones apuntan a preparar decisiones sólidamente fundamentadas para 1996.

Prof. María Saleme

*Como primera cuestión, es necesario recordar que el curriculum no es algo acabado, cerrado, sino que es una **instancia de construcción**, elaborado por los propios actores intervinientes y no sólo desde la experticia.*

Su conocimiento acabado sólo surge desde la posibilidad de haberlo vivido y de volver a pensar los modelos con que fue elaborado y sus cuestiones básicas.

*Cada Universidad debería buscar y respetar su propia **identidad**, además de dar respuestas a las políticas nacionales e internacionales y a los vaivenes temporales.*

A partir de la sola lectura de los Planes de Estudios de las Facultades de la U.N.L., se observa que éstos parecerían contruidos atendiendo primariamente a cubrir las necesidades y requerimientos de determinados perfiles profesionales, respondiendo a la pregunta «¿qué materias son necesarias para ...?». Ahora, parece necesario volverlas a pensar en tanto no son tiempos de bonanza sino de cambios y requerimientos de imaginación.

Podemos preguntarnos: ¿de qué Teoría

Curricular se ha partido en la U.N.L., y en la mayoría de las Universidades Argentinas, para hacer sus formulaciones de Planes de Estudios?

Conviene analizar el contexto histórico del que han surgido:

- En un primer momento, nos encontramos con una teoría del curriculum acorde con las ideas científicas y epistemológicas de la época, el período de industrialización posterior a los años '30.

La propuesta de organización es muy estricta, con secuencias muy lineales. Se piensa en los curricula desde el principio hacia el final como un proceso acumulativo, en una secuencia lineal de asignatura a asignatura para llegar a la titulación.

Las ideas de azar y probabilidad no habían penetrado en estas teorías. Estas ideas tienen auge recién después de la Segunda Guerra Mundial.

- En un segundo momento a partir de la postguerra el conocimiento entra también en crisis: hay una apertura a la posibilidad de ponerlo en duda.

No se dan todavía estructuras abiertas del curriculum, pero aparece un caudal de dudas, de zonas casi indefinidas, que nos hacen ver que el curriculum no puede ser lineal (que el dos no siga necesariamente al uno), aparece la duda, la probabilidad.

La Universidad se erige en el ámbito donde se ha de construir el conocimiento para lo cual necesitamos darle un lugar en los curricula a la **autonomía** del sujeto. Ya no se trata de informar al otro sino de darle los elementos hipotéticos para su formación.

- Finalmente, en los años '80 y '90 las propuestas curriculares se centran en lo epistemológico en una postura que apunta a recrear el conocimiento y aceptar que su objeto tiene aún aristas que nos son desconocidas.

Estos hechos nos sitúan ante un serio cuestionamiento: ¿Cómo hacer un curriculum frente a conocimientos tan vastos, tan complejos y, lo que es más importante, que están aún en pleno proceso de descubrimiento y construcción? Se debe encontrar una línea de acercamiento a los contenidos de las ciencias. En cada curriculum, entonces, se debe dar cabida a distintas ciencias, que sabemos con-

fluyen en la conformación de su objeto de estudio.

Por ejemplo, en un área específica como la Didáctica, se reconceptualiza permanentemente su objeto, que es la enseñanza, dando cabida a la Psicología, a la Sociología y a la Economía, ya que se deben tomar en cuenta a los profesores y a los alumnos con sus problemas.

Hoy, lo más importante en cualquiera de los curricula que elaboramos, es brindar instrumentos conceptuales a los alumnos y futuros egresados. Esto nos sugiere qué debemos incorporar. No puede haber curriculum, ni siquiera de grado, que no tenga incorporada una propuesta de **investigación**. De lo contrario el egresado adquiere una serie de conocimientos que no le permiten desempeñarse en el mundo laboral y acaba conduciéndolo al fracaso.

En Europa se está planteando con gran fuerza de qué manera los curricula de corte académico tienen que contemplar la problemática laboral, el mundo del trabajo, aspecto que no puede desconocerse en las Universidades argentinas, ya que se encuentra en estrecha relación con los índices de desempleo, en permanente aumento.

Por otra parte, en las Universidades se forma gente con alto nivel académico pero hay un abanico cada vez más exiguo de propuestas laborales y de opciones. El perfil de hoy no es el de hace quince años, no se trata de desdibujar pero tampoco de marcar líneas duras. El egresado debe saber más cosas que las que le requieren específicamente determinadas ocupaciones.

Debemos además tener claridad sobre el funcionamiento de una Universidad en un mundo en cambio, pero sin dar un salto en el vacío. Sin llegar a **un curriculum totalmente abierto** se pueden establecer relaciones intracurriculares entre materias. Hay que rescatar la comunicación entre la gente que será la responsable de la implementación del curriculum, debe pensarse en la formación humana y profesional de quienes integran el cuerpo académico. De lo contrario el curriculum sólo quedará en los papeles, en la letra.

Volviendo a las relaciones intracurriculares, se hace necesario plantearse en cada cátedra:

- ¿Qué tiene que ver lo que se enseña aquí con lo que plantean otras cátedras?

- ¿Cómo se relaciona esta área con las otras de la misma carrera?

Si así no ocurre, el cambio va a ser sólo una fachada.

Hay que marcar, por otra parte, los límites de la identidad de la Universidad en relación a otras. El curriculum debe servir como elemento de rescate, como línea de recomposición de la Universidad.

Desde otro ángulo tenemos al alumno, sujeto del aprendizaje. El sujeto vale, y una propuesta curricular debe ser pensada para que valga más. Cuando la Universidad hace una propuesta curricular debe hacerlo desde una seria preocupación por la preservación del sujeto y no desde una imprevisión que genere su fractura.

El curriculum no tiene un valor en sí, sino en función del sujeto que forma.

Mirando hacia extramuros: ¿con qué sentido se asume la actualización de la Universidad en este mundo del dinero, de la empresa, de la competencia?. No se trata de volver a la propuesta del siglo XIX (mundo idílico, valores que no era necesario discutir). Hoy debemos reformular nuestras propuestas, pensando en futuras conductas para el mundo del trabajo. La gente debe prepararse con valores que le permitan tener raíces propias, en un mundo alienante que se presenta como de extrema exigencia.

Para poder enfocar el trabajo en la Universidad desde otra perspectiva se hace necesaria una distinta formación docente que les permita enseñar a investigar, mirar qué hacemos entre el discurso de socialización del conocimiento y nuestras propias prácticas. Sólo de ese modo, de allí podrán salir nuevas propuestas teóricas y metodológicas.

Por tanto, la problemática de la Teoría del Curriculum y su relación con la práctica se constituye en un punto crucial.

Como vemos, el curriculum no es una propuesta inamovible, tiene su propia historia. Es necesario tener claro desde dónde se parte para

hablar de él. Es hora de terminar con los desacuerdos y entrar en la construcción crítica.

La Universidad debe operar sobre una generación y cumplir con su función de unir en una misma palabra que vaya de la docencia a la investigación y de la investigación en terreno a la investigación de base.

*Por último, pensemos que el curriculum es el que prefigura a una Universidad. A la propuesta curricular vigente hay que buscarle los disloques, las fracturas (no a modo de culpa). Se trata de encontrar una línea de coherencia, a fin de ver cómo **un curriculum** se inserta en cada Facultad.*

Para lograrlo es importante interesar a la gente para participar en forma real y no simbólica en el proyecto curricular. No se trata de hablar de alumnos tipo, perfiles profesionales tipo, el curriculum debe ser realizado en función de lo real.

Intervención del Secretario Adolfo Stubrin

A partir de lo desarrollado, y a efectos de aunar criterios, sería aconsejable que en las próximas reuniones se abordaran las siguientes cuestiones:

a) iniciar discusiones teóricas acerca de qué es el curriculum;

b) propiciar intercambios de experiencias sobre el imaginario compartido en torno a esta cuestión;

c) aunar criterios a fin de precisar acuerdos estipulativos mediante los que se llegue a definiciones de los términos específicos que se haga necesario utilizar en las futuras discusiones sobre curriculum como: "grado", "especialización", "asignatura", "área", "departamento".

*d) llegar a ciertos consensos básicos para reforzar la idea de **Universidad como continente de la diversidad**.*

SEGUNDO ATENEO

Prof. María Saleme

TEMA

«REUNIÓN TÉCNICA SOBRE
PROBLEMÁTICA CURRICULAR»
(SEGUNDA PARTE)

PROFESORA INVITADA

MARÍA SALEME
(UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA)

Existen fisuras entre las relaciones intra-universitarias caracterizadas por el encierro de los actores en las propias unidades de gestión y la oclusión o el olvido de su vinculación con la Universidad como espacio común.

Ante esta realidad, se hace acuciante la necesidad de lograr un proyecto común a partir de la toma de conciencia de la relación dialéctica entre la resolución de los problemas específicos y las consecuencias a favor o en contra de la Universidad: **Es el momento en que la Universidad debe pensarse a sí misma.**

A partir de esta perspectiva podemos señalar los siguientes problemas:

- 1) relación cátedra-Facultad-Universidad; investigación-docencia;
- 2) currículum y su relación grado-posgrado (relación problemática);
- 3) actualización de contenidos;
- 4) relación actualización de contenidos-metodología;
- 5) problemática del conocimiento referido al objeto específico;
- 6) autoimagen del docente;
- 7) presuposición acerca del estudiante (¿qué cree el docente que sabe el estudiante?);
- 8) finalmente y como cuestión central: la «formación del docente».

Debate

Se inicia un diálogo en el que opinan los Señores Secretarios Académicos y otros participantes acerca de los problemas enunciados. Se plantean las siguientes cuestiones a las que la **Profesora Saleme** fue dando respuestas al final.

- En una de las Facultades se ha implementado recientemente una experiencia de organización de los docentes en Departamentos de asignaturas afines. Esto ha permitido resolver el problema de la coexistencia en esta Unidad Académica de setenta cátedras que estaban aisladas. Con esto no sólo se ha logrado mejorar la gestión administrativa, sino que se está

por resolver la rotación de los docentes dentro de las asignaturas, lo cual supone la superación del obstáculo que implica el contrato laboral, es decir favorece una mayor fluidez para discutir en común la planificación de las cátedras.

- En otra de las facultades se destaca el gran individualismo de los docentes de la institución que hasta torna ficticia la supuesta jerarquía de la cátedra. Existen enormes dificultades para la relación autoridades-docentes y para el diseño de algún tipo de organización. Es acertada la sugerencia de la **Profesora Saleme**, sobre la necesidad de una discusión epistemológica sobre el DERECHO, ya que tal como la profesora lo hizo notar, la falta de consenso sobre lo que es la justicia y el derecho en la sociedad argentina es grave en general, pero más aún hacia el interior de una institución universitaria encargada precisamente de formar profesionales en esta área.

- La problemática epistemológica, para el Instituto Superior de Música también es la cuestión central que impide establecer con claridad las relaciones de la música con otros campos del conocimiento. Esta reflexión epistemológica pendiente está también atravesada por los intereses particulares de los músicos a la que no es ajena su autoimagen.

- Se piensa, en general, que existe una capacidad de autocrítica en la Enseñanza Superior a diferencia de los otros niveles por contar con una mayor libertad que se constituye en un elemento positivo para el cambio.

En la dinámica de la Facultad de Agronomía y Veterinaria cada cinco años se analiza el Plan de Estudios. Se realiza el estudio a través de las cátedras.

Hay una concepción restringida del currículum como Plan de Estudios.

La pregunta que cabe formular es por qué se modifican los Planes de Estudios.

En busca de la respuesta podemos encontrarnos con que no se hacen investigaciones, que existe un problema metodológico para abordar la cuestión.

En esta etapa para lograr desprenderse del

peso de la disciplina y la cátedra en el análisis sobre los problemas de falta de funcionamiento del Plan de Estudios, se ha iniciado la discusión por la redefinición del Perfil Profesional. Se ha recurrido al enfoque sistémico y se están tratando de establecer cuáles son los elementos conceptuales que se constituyen como básicos para la realización del cambio.

- El nuevo Plan de Estudios de Bioquímica, por ejemplo, está fundado en el sinceramiento de la duración de la carrera; no ha entrado en vigencia por una cuestión de procedimientos, pero la paradoja es que cuando se planteó el cambio se pensaba en el acortamiento de la carrera de Bioquímico. Lo cierto es que la auto-crítica universitaria cesa a nivel del profesor, lo que da lugar a la hipertrofia en las materias.

- La carrera de Veterinaria termina de implantar un Plan de Estudios de intención generalista que pretende superar la tradicional orientación a la clínica. Se trabajó en el cambio del Plan de Estudios estratégicamente jerarquizándose áreas antes resistidas, y buscando una formación más sólida en lo social.

El problema para su implementación radica en la falta de recursos humanos para la docencia que cuentan o con la formación o con el prestigio de los clínicos.

- Existe, por otra parte, un conflicto entre Agronomía y Veterinaria, a causa de que los ingenieros agrónomos minusvaloran a los veterinarios en cuanto a la práctica de la investigación y a la necesidad de formar recursos humanos de la propia institución en el área de las Ciencias Sociales.

- A partir de la reforma curricular de 1991 se constituyó, en la Facultad de Formación Docente en Ciencias, una comisión de seguimiento y evaluación curricular. Si analizamos críticamente la duración real de las carreras, nos encontramos con que se ha extendido a seis años y que posiblemente el problema crucial sea la falta de un correcto encuadre epistemológico. También nos encontramos con la dificultad de la compatibilización de la formación científica y la formación educativa.

A continuación se establece un diálogo alrededor de la duración de las carreras y los motivos que dan lugar a los cambios de Planes de Estudios; con respecto a lo primero se señala la existencia de dos tipos de duración: una teórica y otra real. La diferencia entre la duración real y la teórica existe y muchas veces, a fines de sincerar la duración, se producen reformas de Planes de Estudios que asumen lo real como verdadero. Respecto de los motivos de reformar, además del mencionado, se sugirió que también tienen que ver con la necesidad de las autoridades de hacer notar su paso adecuando nuevos modelos académicos a los cambios de contexto.

Por otro lado se señaló la tensión entre quienes pretenden cambios y la actitud independiente de la mayoría de los docentes (situación que remite a las Facultades de Ciencias Económicas y Derecho).

Prof. María Saleme

Atendiendo a las manifestaciones de los Señores Profesores, cabe opinar que los Planes de Estudios deberían aglutinar sus elementos a través del establecimiento de contenidos conceptuales más concretos, que puedan permitir plantearse la cuestión de carreras más cortas.

- En lo que hace a la posibilidad de auto-crítica, si bien la Universidad la posee, hay que ver si esta autocrítica no queda en la mera desocultación de los problemas. A esto deberá continuar una reflexión sobre el «para qué».

- Con respecto a los estudios de Agronomía cabe destacar que en las distintas Facultades del país hay una reflexión permanente sobre las propias prácticas y su función, y ello se debe a que estos estudios están atravesados por el acuciante problema del campo. La sociedad agraria demanda a la institución y proyecta sus problemas.

- En lo que respecta al Derecho sería importante que los docentes cuestionasen su propia tarea.

- Existen además otros cortes que profundizan las grietas en las relaciones universitarias como el corte grado-posgrado, y la diferencia social entre investigadores y docentes. En orden a la reflexión sobre el curriculum se hace necesario preguntarse cuál es la teoría que está detrás de éste.

- Una de las dificultades, por ejemplo, que se advierte en las Facultades de Ciencias Económicas es la existencia de proyectos mundiales que influyen más allá de la consideración de los problemas humanos. Las reorientaciones actuales de estas Facultades se dan hacia una mayor vinculación (dependencia) con una empresa o hacia el acento sobre la economía pero desde la perspectiva de lo humano, de lo latinoamericano. Al enfrentarse el problema del cambio curricular aparecen dos cuestiones:

1) ¿Forma la Universidad profesionales para lo que nos piden desde afuera?

2) ¿Forma la Universidad profesionales para plantear alternativas a la sociedad?

- Otro problema vinculado con lo que se acaba de exponer, es que cada carrera se constituye por sí misma y termina en una crisis por su falta de relación con otras Facultades y con la Universidad.

- En lo que hace a los problemas de la carrera de Veterinaria, hay que centrarse en la formación del docente y ver que no se ha abordado la problemática social de la Salud Pública, por lo cual no se ve la interrelación entre el deterioro de la producción agraria y el de la ganadera, y consecuentemente, tampoco se ve la necesidad de formar recursos humanos vinculados no sólo al mejoramiento de la producción sino también a la prevención de la enfermedad.

- Con respecto a la relación de Agronomía con Veterinaria, resultaría interesante la posibilidad de formar un núcleo departamental que atendiese a las necesidades de ambas carreras lo que reduciría la multiplicación de materias en cada carrera. La constitución de equipos interdisciplinarios favorecería la compensación entre la mayor experiencia científica

fica de la carrera de Agronomía y la mayor experiencia asistencial de la carrera de Veterinaria.

En este caso se ve una vez más el daño que produce el divorcio entre la formación docente y la formación del investigador y la necesidad de que la autocrítica universitaria se vincule a ambas.

- En el caso de la formación docente, cabe hacer un llamado de atención sobre una expresión en boga: la de «formador de formadores». Puede estar encerrando una pretensión de posible paternalismo del conocimiento. Puede también que haya en este caso un problema epistemológico que es posible sintetizar en la siguiente pregunta:

«¿Cómo analizo el conocimiento antes de recibirlo?»

Se hace necesaria una crítica más constructiva que conlleve a la formación docente universitaria que difiera de la que se corresponde con otros niveles por tratarse de una instancia diferente que requiere incorporar la formación en investigación a la formación docente propiamente dicha, y éste debe ser el nudo de la discusión cuando se trata de la organización de Planes de Estudios.

Este gran interrogante se va desplazando a través de los problemas enunciados en la aperiura del Ateneo.

1. En cuanto al **currículum**, es necesario recordar que no es un hecho de excelencia en sí sino una respuesta de la institución a su entorno, como contribución a la identidad de los sujetos y del país. Un Plan de Estudios es una organización espacio-temporal de actividades.

Deberíamos preguntar:

- ¿qué representación tienen del currículum los docentes, los alumnos, el Honorable Consejo Superior?

- ¿para qué sujeto se hace?

- ¿cómo deseamos a través de ese acto que sea el «otro»?

2. En el **Plan de Estudios**, hay que reflexionar sobre la **relación entre el grado y**

el posgrado, para evitar que el posgrado sea una fuga hacia adelante, y sobre la relación con otras **instituciones sociales**. Suponer **eficacia** para que el Plan organice en tiempos concretos el año académico. En el Plan, los conocimientos se van dando circularmente y en profundidad, no de manera lineal; hay que redistribuir los conocimientos para permitir aprender después de terminar la carrera. La evaluación del conocimiento no se refiere sólo a «si el otro aprendió» sino también a «si yo enseñé».

3. Con respecto a la **duración de la carrera**, cabe pensar en la integración de los bloques de algunos conocimientos fundamentales acerca de los cuales aseguremos un buen aprendizaje. Exigencia mínima: que los estudiantes se expresen bien oralmente y por escrito.

4. Para hablar de la relación, en el currículum, entre teoría y práctica, recordemos a **P. Bourdieu** quien sostiene que la teoría también se construye desde la práctica.

5. Al elaborar el Plan de Estudios: ¿qué se piensa de la situación potencial de desempeño laboral del sujeto?; recordemos ampliar ese espectro de posibilidades.

6. Con relación a la **autoimagen del docente**, éste debe preguntarse si está bien formado y si enseña bien. Para poder hacerlo, debe enfrentarse a sí mismo para conocerse.

7. **Presuposiciones** acerca del estudiante: no debe partirse de lo que éste no sabe; interesa formar primero para luego estimar lo que sabe.

En resumen, debemos reconocer que hasta ahora **hemos hecho mucho más en el nivel del discurso que en el de la acción**. Tratemos de elaborar el duelo.

TERCER ATENEO

TEMA

«CRITERIOS PARA LA REFORMULACIÓN
DE PLANES DE ESTUDIOS»
(PRIMERA PARTE)

PROFESORA INVITADA

EDITH LITWIN

(UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES)

El encuentro se inicia con el análisis, a modo de «caso» del documento «Acuerdo de Gobierno de la Universidad de Buenos Aires». Este documento reúne una serie de aspectos, problemas y cuestiones relacionados con la estructura académica de las carreras de la U.B.A. y plantea propuestas para su análisis y discusión en los órganos de gobierno de dicha Universidad.

Prof. Edith Litwin

Es necesario historiar los cambios en los Planes de Estudios de la U.B.A. desde 1984. El primer cambio que va del '84 al '85 es en respuesta al enfoque obsoleto de concepción aristotélico-tomista que prevaleció en la época de la dictadura en el área de las Ciencias Sociales y Humanas. Esta respuesta crítica no conllevó planteos de cambio.

El segundo cambio, en 1985, consistió en la implementación del Ciclo Básico Común (C.B.C.); allí se vio la necesidad de incorporar una formación general (humanística y social) y de introducir nuevas concepciones en lo social; como no hubo reordenamiento de la matrícula a partir del C.B.C. eso llevó a pensar en realizar cambios de corte político social; por eso, hoy, transcurridos diez años de esta propuesta se plantean cambios para todos los Planes de Estudios. Se acordó que el Ciclo Básico Común se estructurara en un año acentuando la formación general más la formación básica.

Con respecto al tercer cambio la preocupación mayor reside en el encadenamiento de ciclos; las ideas fuerzas que siguen vigentes son: retener el año de formación general y básica y destinar 4 años a la formación que resta, lo cual no debe verse exclusivamente como aquella orientada al ejercicio de la profesión. Esto significa una fuerte formación en campos disciplinares y a la vez un encadenamiento del grado con el posgrado.

En cuanto a los cambios en los Planes de Estudios la consigna es no apuntar a la especialización prematura, previendo que el sujeto cambie de trabajo y de campo profesional después de egresado.

Hasta el momento la actualización de los

Planes de Estudios había consistido en agregar asignaturas; en algunos casos se acordó una cantidad determinada de materias y hoy se acuerda que haya de 21 a 30 materias. En general para el Ciclo Básico se toman 6 materias.

Un grave escollo para el acortamiento lo constituyen las cátedras feudos; el lugar más complejo está en las carreras de Ingenierías.

La U.B.A. ha enfocado este problema analizando las agregaciones que se hicieron últimamente de materias y puntualmente aquellas consideradas como «malas inserciones». Es decir qué se agregó y si el agregado se refleja en los campos disciplinares.

Otro tema a considerar es el de poder realizar una clara demarcación entre la Universidad y los Institutos Superiores encaminada a no solapar las misiones y funciones de ambos.

También se plantea como importante la vinculación a las nuevas tecnologías y su impacto en la Educación Formal y no Formal. Esto tiene relación directa con el tema del aprendizaje que realizan los alumnos universitarios (libres, en especial) y las posibilidades que en tal sentido pueden derivarse del uso de nuevas tecnologías.

En relación a la lengua extranjera, en especial inglés, su enseñanza permitirá el acceso a la bibliografía vinculada con la implementación de las nuevas tecnologías.

Un tema central en la cuestión curricular es el relacionado con los tipos de conocimientos. Se ha trabajado con la clasificación de **E. Boyer** (1990) que distingue:

a) conocimientos de descubrimiento, cercano a las fronteras de las disciplinas;

b) conocimientos de integración que implican síntesis de resultados de investigación disciplinaria y creación de nuevos conocimientos por el cierre de diversas disciplinas;

c) conocimientos de aplicación que exigen analizar la relación teoría-práctica y profundizar en los conceptos de la práctica profesional;

d) conocimientos de docencia relacionados con la difusión del conocimiento y la promoción de su comprensión en los distintos campos de actividad.

Ha cundido la idea de flexibilizar el Plan de Estudios lo cual lleva a planteos sobre articulación con el ciclo educativo anterior. Sin embargo la U.B.A. no discute sobre insumos previos al ciclo básico y a la formación general, y está instalando la reforma mirando hacia adentro del sistema universitario; esto significa que no se ha tomado como un problema teórico específico el de la articulación.

Desde el criterio compartido de que la perspectiva para cualquier planificación es de incertidumbre se apunta a discernir nuevos campos disciplinarios, a la apertura de nuevas áreas, a la transformación de otras y a la aparición de nuevas profesiones; esta problemática de los cambios curriculares responde a un movimiento mundial fuerte.

El perfil profesional, como punto de partida, está hoy en discusión y controversia, habida cuenta del marco de incertidumbre a que se aludía antes. Si tenemos en cuenta que el egresado quizá no sólo cambie de trabajo sino también de profesión, es necesario pensar que los Planes de Estudios, necesariamente, deberán tomar en consideración otros aspectos además del estudio del ejercicio actual de algunas profesiones. Se debe pensar en crear diseños para dominios pluri e interdisciplinares, no carreras monodisciplinares; no es conveniente proponer reformas de los Planes de Estudios a partir de los perfiles profesionales.

Otro aspecto del análisis es el relacionado con la necesidad de reciclaje permanente de personas ya incorporadas al campo laboral. En este sentido, los Planes de Estudios deberán diseñarse de modo tal que contemplen diferentes «bocas de entrada» para estos casos. Se ha determinado que los ciclos no deben planificarse como terminales ya que se sustenta la idea de educación permanente, y también que la reorganización curricular no debe emprenderse por Facultades aisladas sino que es un problema de toda la Universidad. En cuanto a la formación general que ya aparece en los C.B.C. debe retomarse en diferentes lugares de las carreras (por ejemplo bajo la forma de seminarios). Hace diez años sufrimos un gran impacto de las especializaciones. Hoy debemos recuperar la formación general y la básica.

Finalmente, estas son algunas cuestiones puntuales para empezar a reflexionar:

- articular la formación teórico-práctica con experiencias de trabajo supervisadas;*
- promover los emprendimientos independientes de los alumnos, facilitando su pasaje por diversas Unidades Académicas;*
- pensar en los conocimientos en términos de hechos, ideas, conceptos, sistemas de conocimientos;*
- pensar qué pasa con el funcionamiento de las Escuelas dentro de cada Facultad.*

Reunión de trabajo

Por la tarde, se continuó con una reunión de trabajo en la cual se retomaron aspectos desarrollados en el encuentro de la mañana, especificándose puntos de vista y visiones particulares de algunas Facultades de la U.N.L. Hubo una discusión centrada en los conceptos de formación general y básica, problemática que se tomaría como tema para una próxima reunión.

Se distribuyó entre los presentes un documento de trabajo que consta de tres partes:

- a) universo vocabular relativo a los currícula de la U.N.L.;*
- b) vocabulario teórico-técnico sobre el tema;*
- c) normativa ministerial (Decreto 256/94).*

CUARTO ATENEO

TEMA

«CRITERIOS PARA LA REFORMULACIÓN
DE PLANES DE ESTUDIOS»

(SEGUNDA PARTE)

PROFESORA INVITADA

EDITH LITWIN

(UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES)

La reunión se desarrolló atendiendo a las demandas y preguntas formuladas por los asistentes.

Prof. Edith Litwin

En el caso de la Universidad Nacional de Buenos Aires, la preocupación por el tema del cambio curricular está ligado a la historia vivida durante 11 años en la universidad. La mayoría de las experiencias realizadas en este campo son las mejicanas, difíciles de implementar en nuestro país porque tienen que ver con otra historia y otras tradiciones.

En 1984-85 se visualizaba el cambio a partir de la Universidad del '60 como modelo, ahora es como la curvatura de la vara y se ha pasado al otro extremo.

*En la reunión pasada se hizo un punteo acerca de los escenarios, las tendencias mundiales y los acuerdos logrados en Colón (Entre Ríos) sobre un **Acuerdo de Gobierno que impulse la modernización de las estructuras de la Universidad**. Una de las preocupaciones está ligada a encontrar elementos sobre qué es formación general y básica. En ese sentido con respecto a la formación general en su rastreo histórico se percibe que esta concepción se liga con aspectos políticos, formación histórica y sociológica.*

Frente al planteo de Reformas Curriculares aparecen antinomias, entre otras, las siguientes:

*- La primera es en relación al **currículum abierto y cerrado**. Esto no quiere decir que no haya en las antinomias caminos intermedios; si nos ubicamos en nuestros escenarios de cambios curriculares, la idea de apertura no está pensada desde el inicio, sino al final de la carrera y esto aparece por ejemplo en el acortamiento de la carrera. La formación básica está ligada a la especialización y a los posgrados. Hoy se está pensando que de los 6 años de duración de una carrera corresponderían 4 años a la formación de grado y 2 años a la maestría, por ejemplo. Pero tanto en el grado como en el posgrado la optatividad y la especialización estarían dadas en el tra-*

mo final y en la tests.

- La segunda antinomia se presenta en el marco de las instituciones:

- obligatoriedad o no en el cursado;
- exámenes o no.

En relación con esto hoy se puede ver lo que sucede con las instituciones que trabajan con los sistemas de créditos.

Los problemas o las críticas mayores que se plantean en relación a la implementación de los sistemas de créditos son:

a) desarticulación y fragmentación de los conocimientos;

b) sacralización de la dimensión tiempo.

Con respecto a las ventajas:

a) mejora la posición en el sistema comparativo;

b) permite mayor flexibilidad en el calendario académico.

Entonces, la pregunta crucial es ¿cómo lograr flexibilidad en el régimen académico sin introducir la fragmentación del sistema de créditos?

- Existen problemas surgidos en la implementación de la Reforma Curricular de la U.B.A., pero que también son compartidos por la Universidad Nacional del Litoral.

- Existen problemas corporativos para la **delimitación de los campos y de las incumbencias**. Cualquier reforma implica un acercamiento con las asociaciones profesionales porque hay temas más allá de una epistemología que llevan a problemas políticos, tales como los de la diversidad de las carreras o superposición en las distintas Facultades (por ejemplo carreras que tienen relación con el arte, cine, teatro, imagen, sonido, diseño, que se encuentran diseminadas en tres Facultades diferentes).

El interrogante que se plantea es cómo superar el desorden curricular. La idea para superarlo tiene que ver con una economía curricular que va a incluir una zona común, pero recién cuando se haya generado una formación básica en relación a las elecciones de los alumnos que vendrá a posteriori de esa formación. Por ejemplo, el problema del dictado de una misma materia en carreras diferentes;

la idea consistiría en desarrollar la misma materia para las distintas carreras, y luego a través de un sistema de prácticos plantear las diferencias.

Estos planteos de economía curricular no están asociados a la idea de abaratar costos, sino a la necesidad de mayor dedicación; es decir, todo intento de formación básica tiende a reducir determinados costos a largo plazo, pero a la vez es necesario mejorar la calidad académica, para lo cual se requiere inversión.

- Otro problema que se plantea es **cómo conformar los Planes de Estudios**. En general debemos aceptar la cultura del zapping que está dado por el sistema de fotocopias. Un estudio muy interesante y novedoso para realizar un cambio curricular consistiría en investigar cuáles son los autores que lee el estudiante durante la carrera y qué lee para un examen. Estos estudios novedosos nos permitirán, si tomamos como referencia el curriculum real dado por las lecturas de los estudiantes, llegar a la conclusión de que la propuesta de cambio curricular resultaría menos costosa de lo que imaginamos.

- Otro tema, consiste en atender **necesidades de tipo disciplinar** aún dentro de lo curricular para no reiterar errores que actualmente se están cometiendo; problemas de inversión del conocimiento, de concepción de ciencia, de disciplina, como ocurre en las ciencias sociales, en donde los prácticos son obligatorios y los teóricos son optativos.

A modo de síntesis, los acuerdos más importantes de la U.B.A. son:

- acortamiento de la duración de las carreras;
- disminución del número de carreras;
- articulación entre carreras de grado y maestría.

Existen tres dimensiones de análisis llevadas adelante para realizar el proceso de Reforma Curricular:

- 1) dimensión práctica, sobre la base de errores construidos. Por eso es necesario trabajar las Reformas Curriculares.
- 2) aspecto histórico, al pensar en una Uni-

versidad se está pensando en una mejora de la calidad, esto implica rastrear las reformas históricamente. Toda reforma debe contener propuestas de mejoramiento;

3) dimensión política que tiene que ver con la instalación perversa de políticas de ajuste (reducción de la planta, acortamiento o no de carreras, etc.). La Universidad debe dar respuestas a las demandas del medio, debe saber cómo se la está mirando; pero esto último no implica pensar en reformas en términos de una excesiva acomodación a las demandas del mercado, que por otra parte no son ciertas en la cristalización, porque van cambiando en el tiempo.

Otro aspecto a tener en cuenta es el de no caer en el error de que la especialización se encuentra en la maestría y reducir el grado únicamente a una formación básica. Una maestría no debe profundizar el grado. Por otra parte, el grado debe ser fuerte para promover la especialización.

Como conclusión, podemos decir que toda Reforma Curricular debe integrar el grado y el posgrado.

Debate

Se inicia una discusión en torno a los temas puntuales que surgieron de la conversación con la **Profesora Litwin**.

- Las dicotomías vigentes entre la formación básica y la formación general, ciencia y tecnología (investigación y desarrollo), la distinción entre ciencia básica y aplicada, son algunos de los aspectos que se deben clarificar.

- En primer lugar es necesario llegar a un acuerdo terminológico porque lo que se pudo visualizar al realizar el rastreo de los Planes de Estudios es una marcada polisemia, diversidad de criterios para definir las palabras. Cabe aclarar que este acuerdo terminológico no implica uniformidad; es necesario respetar la pluralidad terminológica para arribar a este tipo de acuerdos.

- En relación a lo desarrollado anteriormente se plantean una serie de preguntas, ¿cuál es la dimensión instrumental de las materias consideradas como básicas? ¿dónde están los elementos específicos? Pareciera existir un consenso acerca de que lo básico son los fundamentos sobre los cuales se construirá la especialización. Ese basamento presenta dos componentes:

- 1) la operación que se espera después;
- 2) el pensamiento, lenguaje de la disciplina que se define como básica.

- Esta noción de basamento presupone un esquema de apropiación del conocimiento pero lo que se plantea es: ¿cuál es la lógica para establecer que algo es básico? ¿Lo básico, consistiría en ir de lo más simple a lo complejo, o implica la idea de microcosmos-macrocosmos, o la lógica de la historia del conocimiento? Es decir, ¿por qué es básico?

- El pasaje de lo concreto a lo abstracto, de lo visible a lo invisible se puede dar dentro de una asignatura o de un ciclo; lo cierto es que esta relación abstracto-concreto tiene que estar presente a lo largo de la carrera. La pregunta que se plantea es: ¿cuáles son los criterios aceptables, razonables para definir secuencias?; es decir, ¿qué es lo que determina pasar de lo básico a lo superior?. ¿Cuál es la secuencia que podemos utilizar?. ¿Cuál es la justificación tácita o explícita de las secuencias de los contenidos, cómo se van agregando elementos?

Para poder responder a estas preguntas se llega a la conclusión de que resultaría importante conversar con los colegas sobre estos temas, para luego poder determinar cuáles serían las secuencias curriculares predominantes, la tendencia dominante, es decir dónde se encuentra el centro de gravedad.

QUINTO ATENEO

TEMA

«CATEGORIZACIÓN DE LOS
CAMPOS CIENTÍFICOS DISCIPLINARES»

PROFESORA INVITADA

CECILIA HIDALGO
(UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES)

Prof. Cecilia Hidalgo

Podemos realizar un esbozo histórico de la división de las disciplinas, desde la Antigüedad hasta la Edad moderna. Esto nos va a mostrar cómo las Ciencias Formales nacen del desarrollo ingenieril en Egipto y Asia Menor.

*Esta unión temprana entre Ciencia Formal y Ciencia Fáctica se pierde cuando la geometría griega se establece como racional y formal. Aún cuando los Elementos de **Euclides** se basan en gran parte en construcciones, han quedado como modelo de ciencia formal para aquellas disciplinas que seguimos agrupando en este campo (aritmética, geometría, lógica).*

Las ciencias fácticas, a su vez surgen en el Renacimiento, en una versión difundida que aún lo científico y lo pseudocientífico en la idea de física, astronomía, química o biología.

*Las ciencias sociales por su parte nacen a partir de la polémica sobre el concepto de ciencia, a mediados del Siglo XIX; las primeras ciencias sociales son: la sociología, la psicología, la economía, las ciencias políticas. Los dos padres del enfoque científico en el ámbito de las sociales han sido **Comte** y **Marx**. Fuera del ámbito de las sociales, quedaron las llamadas humanidades: historia, artes, filosofía. Pero este límite, que era preciso hasta los '70, se ha ido borrando en las últimas décadas.*

*En un texto reciente de **C. Geertz**, «**Géneros confusos**», se alude a la incomodidad de la división disciplinar para el investigador, y es por eso que **Geertz** prefiere hablar de «**géneros**» en cuanto formas de trabajo, poniendo en tela de juicio la noción de «ciencia».*

Por otra parte, en nuestro país, la edad institucional de las Ciencias Sociales es de casi cuarenta y cinco años (nacen alrededor de los '50).

La idea de ciencia está ligada:

a) a la idea de la ley como regularidad, y de ahí a la idea moderna de separación entre hechos y valores;

b) al concepto de superación del conocimiento ordinario, de allí la voluntad de generar una jerga (el lenguaje esotérico de los términos teóricos).

Externamente se vincula con la búsqueda de formas de acreditación del conocimiento institucionalizado. E. Nagel define a las ciencias como «**conocimiento sistemático y controlado**». La actitud científicista se ve acompañada, por lo general, por una sobrevaloración del arte como ligado a destrezas tempranas de las que unos pocos están dotados.

En J. Piaget, alrededor de los '70, aún se observa un afán de demarcación entre ciencia (sometida a control, sistematicidad, puesta a prueba) por un lado y metafísica por otro, establece las dicotomías: ciencia y filosofía, ciencia y humanidades (abarcando en ellas las ciencias jurídicas).

Han pasado más de veinte años y tal demarcación ya no tiene sentido en otras teorías actuales sobresalientes. Se va perdiendo también la idea de comunidad de especialistas a favor de la importancia cognoscitiva de ciertas formas de trabajo.

Estas mezclas son elementos novedosos y concitan debates; hay una redefinición de formas disciplinares, y una revalorización de las letras y de las ciencias jurídicas. Surgen dudas alrededor de la prueba empírica. En un contexto de incertidumbre, los científicos no tienen respuestas. Por ejemplo, la prueba **blanda** relacionada con el ámbito jurídico, es más apta para la incertidumbre; está orientada a la **certeza subjetiva**, en contextos en los que **la verdad** no es lo común. Todo lo dicho nos lleva a pensar en la formación de profesionales que capten lo **borroso**, es decir **el límite difuso entre la decisión y la inferencia**.

El nuevo estatuto de lo científico no se ve fielmente reflejado en los temas institucionales; aquí hay una escalada entre las ciencias a través de la aparición de carreras, las distintas gestiones, las luchas por modificar Planes de Estudios, etc. En este ámbito, el enfoque científico se confunde con la idea de emular a las ciencias naturales. En lo institucional, el enfoque de lo disciplinar académico (que tiene a la ciencia como lugar central) parece centrarse en las carreras de Exactas y de Filosofía y Letras, mientras que en otras esa identidad se ha desplazado.

A esta altura conviene que pasemos a establecer ciertas distinciones: **ciencia pura - ciencia aplicada - consultoría profesional**. Pero

antes debemos detenernos a reflexionar sobre esta etapa de ciencia **posnormal** cuya característica está dada por el gran nivel de incertidumbre por el que estamos atravesando hoy. Esto es visible en el campo de resolución de problemas ambientales, donde prima la noción de **complejidad** por encima de la deducción y se montan escenarios que presiguran nuevos problemas, se nos presenta el Siglo XXI como el de una sociedad donde lo más importante será la **redistribución de riesgos**.

Retomando las distinciones que señalamos necesario establecer, podemos definir la **ciencia pura** como **conocimiento valioso probado**. Es allí donde los científicos delimitan sus problemas sin atender a requerimientos externos; la dinámica externa responde al juicio de la comunidad de pares **de autonomía relativa**. No se ignora la relación que los problemas de la evaluación de la calidad tienen con los problemas de circuitos (académicos, institucionales, burocráticos).

La **ciencia aplicada** u orientada, tiene un límite para sus problemas en la demanda de otras agencias, es siempre una rutina, que va del conocimiento adquirido a servicios, transferencias, extensión. En nuestro país se ve dificultada por la calidad de nuestro empresariado.

La **consultoría profesional** es una ciencia aplicada no rutinizada; hay una consulta a expertos para que den alternativas. Amplía la mesa de pares al perder los profesionales cierto sentido de omnipotencia y manifiesta una voluntad de cambio sin certezas sobre el camino a seguir.

Otro tema que conviene delimitar es el de los **campos científicos disciplinares**. A pesar de nomencladores muy usados, como el de UNESCO, no hay nada esencialmente básico o complementario.

En relación al aprendizaje, lo **básico** es condición necesaria para el desempeño; también el **saber hacer** como competencia fundamental para poder hacer, pero más cerca de un arte que de un conocimiento sustantivo. Lo último es una formación que apunta a generar automatismos.

Epistemológicamente, lo básico se relativiza en términos de las carreras. Para la ac-

tualización de contenidos, lo mejor es que el propio profesor investigue y que, por lo tanto, mantenga actualizada a la materia. Según **Lakatos**, nadie puede dejar de tener el **núcleo central** de conocimientos exigible al egresado universitario. De allí la urgencia de **flexibilizar** lo borroso de los límites.

Debate

Por la tarde, algunos de los asistentes expresan su opinión sobre los siguientes temas:

- Resultaría interesante dejar claro el valor de las carreras cortas con formación limitada pero con demanda social.

- Nuestros grados están sobredimensionados en relación a otros lugares, por eso se dan los óptimos desempeños que observamos en nuestros graduados. Pero éstos a veces se insertan en el sistema educativo o en fábricas, y bajan los niveles de éxito.

- La segmentación mayor, sin embargo, está por venir (si no se reduce la duración): "...en las Universidades tenemos problemas de masividad en un extremo y de escasa matrícula por el otro".

- Existe además bastante dificultad para tener un buen seguimiento de graduados, sobre todo los que han tenido mayores éxitos en la carrera y la han cursado en corto tiempo.

- El problema viene de la imposibilidad de generar núcleos de alumnos y maestros, en Argentina desde los '60.

- También se da la necesidad de equipos de producción interna en las áreas disciplinares.

- Hay también escasez de recursos, lo que implica priorizar opciones en relación a formación de grupos y por ende se dan cambios continuos de criterios.

- Cabría reflexionar acerca de qué se dice que es flexible (la formación, la institución) y cómo se define el concepto.

Prof. Cecilia Hidalgo

La **Profesora Hidalgo** fue acotando las siguientes impresiones:

- Hay un desuso del concepto de lo «clásico»; nadie quiere que su Universidad se torne perimida, un museo.

- En esta dirección, se generan nuevas unidades, no se renuevan las semidedicaciones si no hay producción propia. Otra tentativa es a reducir la duración del grado, cuando se sabe que **el grado es bueno** y, muchas veces en el posgrado el capital se disipa.

- Se da también una metaforización del término «flexibilización». Es más fácil no formar para el cambio.

- Volviendo al tema de la categorización por disciplinas en el análisis exploratorio (plannillas, entrevistas) programado por la Dirección de Programación académica; se debiera hacer una investigación sobre qué tipo y cantidad de conocimiento da sustento a las respuestas por carreras sobre el tema.

- El tema de que los graduados bajan sus niveles de desempeño en el ámbito laboral sería un factor a tener en cuenta para no rebajar la duración.

- Los arreglos institucionales para promover el cambio pasan por distintas instancias: concursos docentes que sigan estando asesorados por los «mejores», el sistema de evaluación interna de cátedras, el aumento de las dedicaciones docentes, y el resaltar la importancia del grado. En el caso de los profesores, registrar buenos antecedentes en asistencia a terceros, participación en jurados, dictado de cursos, inserción en proyectos de investigación. En relación al Acuerdo de Colón (U.B.A.), es un modelo para armar y en realidad no se sabe cómo va a terminar plasmado.

1.6

LA PROGRAMACIÓN DE ATENEOS.

UNA PRIMERA REFLEXIÓN

La lectura de la programación de Ateneos puede hacerse secuencialmente, esto es, considerando cada reunión como antecedente y consecuente de otras, tal como intentamos exponerla en el párrafo en que nos referimos a su organización; o en términos discretos, tomando cada reunión unitariamente y examinándola como «evento caso» del «tipo» llamado «Ateneo», ejemplarización puntual de eso que podemos llamar con *Erving Goffman* una «reunión focalizada». En este último sentido; las reuniones (de personas entregadas a un tipo de actividad y relacionadas por ella) toman su forma articulada de la situación que las origina; aunque las reuniones se forman y se dispersan, y sus participantes fluctúan, la actividad que congrega a estos últimos es un proceso particular y no continuo. Las preocupaciones académicas comunes (en este caso, en torno a la problemática curricular) especifican el foco, y son también las que reúnen a los participantes y crean en cada caso el escenario.

El primer Ateneo surge como punto cero de la secuencia y aún cuando se lo ubica en el relato como generándose naturalmente de situaciones antecedentes (los consensos sobre evaluación institucional), su carácter inaugural es constantemente resaltado por expresiones de los participantes, así como por la presencia especial de autoridades universitarias, etc. Los ecos de evento inaugural repercuten hasta en la segunda reunión (una de las participantes asegura haber vivido una «fiesta» por la posibilidad de interacción no frecuente en relación al tema tratado). El tema es el curriculum pero la noción que más aparece es la de Universidad como «lo común». El tono es siempre intimista, reflexivo, aunque la expositora alude constantemente a datos relativos a la realidad de las carreras de la U.N.L.. Tales datos se extrapolan y comparan con otros similares en otras Universidades del país. Lo común de la Universidad

es heterogéneo en el país y en el mundo; entonces surge la pregunta por lo peculiar, lo distintivo, lo propio de esta Universidad: un estilo, una cultura, una identidad. El curriculum debe ser elemento de recomposición e identificación de la Universidad.

Más profundamente, el valor del curriculum reside en la formación del sujeto. Pregunta clave: ¿Para qué formamos? ¿Contribuimos a la fractura del sujeto? Es clara la exhortación a lograr consensos.

Esta exhortación lleva, en la segunda reunión, a poner en común problemas de cada una de las Facultades en torno a la generación e implementación de sus Planes de Estudios. Las intervenciones de la expositora tratan de universalizar tales problemas y conectarlos con necesidades sociales. Hay una expresión de la *Profesora Saleme* que marca el tono de este segundo Ateneo: «No es cuestión de quedarse en la autocritica como mera desocultación de los problemas. Se le debe añadir una reflexión sobre el 'para qué' de la autocritica».

Entre los Ateneos segundo y tercero, se recopila información, no sólo de las reuniones anteriores, sino también de la bibliografía recomendada. En especial se consulta el llamado «Documento de Colón» con el cual la U.B.A. emprende su reforma curricular. Esto marca el tono de la nota enviada a Decanos y Secretarios Académicos, cuyo contenido se discute en las entrevistas.

Los Ateneos tercero y cuarto versan sobre la exposición de un caso (U.B.A.), que no pretende erigirse como modelo sino como relato de una experiencia para comparar con la propia. La intervención de los participantes es, sobre todo, para requerir información. Un tema que había aparecido en los Ateneos anteriores vuelve a tener vigencia: la flexibilización como respuesta a la incertidumbre, tanto con respecto a la salida laboral (incierto inserción de los graduados en determinado mercado de trabajo, posibilidad de alta rotatividad en los empleos, etc.) como con respecto a los cambios vertiginosos en la delimitación de las dis-

ciplinas (lo que obliga a reflexionar sobre la «concepción del conocimiento» puesta en juego en un Plan de Estudios). La no obligatoriedad del cursado, la opcionalidad de parte de las asignaturas, la posibilidad de elegir entre materias que se ofertan, es sólo un aspecto del problema, quizá el que hasta ahora ha preocupado más; pero es un aspecto que hace a la autonomía del sujeto. El tema de la flexibilidad hoy tiene que ver con un cambio impredecible de escenarios del cual debe hacerse cargo la Universidad.

También hay un hilo conductor con respecto al tema del conocimiento. La *Profesora Saleme*, al cerrar el segundo Ateneo, recomienda ahondar en el conocimiento que sea fuente de sentido para las distintas disciplinas; esto es, avanzar en cuestiones epistemológicas transversales. La *Profesora Litwin* reflexiona sobre distintos tipos de conocimientos (de frontera, de integración, de aplicación, de comprensión) que deben integrar el curriculum. El docente debe preocuparse por ver al conocimiento desde distintos lugares para ayudar a despejar el problema de la incertidumbre en un mundo cambiante. Cualquiera sea la propuesta que así surja, descarta por principio toda especialización temprana y refuerza, como pauta general, la formación para dominios pluri o interdisciplinarios y la formación social y humanística fuerte para toda la Universidad. Cuando los participantes reflexionan sobre esta propuesta, vuelven a cargar las tintas sobre las dificultades que tienen los docentes para enrolarse en un cambio. También sostienen que es el tema del perfil profesional el que debe primar en la confección de planes y hay una total incerteza sobre qué conocimiento general deberá impartirse en toda la Universidad. En una reunión de nuestro equipo sobre el tema, aparecen términos antinómicos surgidos en el debate: *general - particular, abstracto - concreto, humanístico - técnico, básico - especializado, remedial - nuevo*.

La preocupación manifiesta por estos problemas, delimita al tema del cuarto Ateneo. Aquí se aclara que la idea de formación general, en

un escenario para el cambio, se asocia a los tramos finales de las carreras; allí también se da el debate básico-profesional, que se continúa en los posgrados. En general, el tema de diversificación de conocimientos parece (no es necesario que así sea) chocar con la demanda por acortar carreras.

El acuerdo vocabular es un tema que no se ha agotado. Desde la Secretaría Académica se ha elaborado una descripción de los distintos usos que tienen las palabras más ligadas al tema curricular; tal descripción intenta encontrar mínimos comunes denominadores que, por un corte transversal en el contenido de significaciones, extraiga elementos comunes para facilitar la comunicación. Pero, por otra parte, existe un discurso normativo empleado para orientar acciones, cuyos términos deben significar lo más unívocamente posible, para evitar confusiones en la implementación de políticas curriculares. En este último discurso el acuerdo debe hacerse a partir de convenciones utilizadas con mayor frecuencia en ámbitos técnicos e institucionales. En cualquiera de los casos mencionados, nuestro objetivo es no alejarnos del uso que los docentes hacen de esas expresiones, sino ir instaurando una práctica comunicativa más fluida y orientada a la comprensión de acciones de política curricular. En el cuarto Ateneo aparecieron nuevas antinomias: *fácil - difícil, simple - complejo*.

En el último Ateneo se focaliza la atención en la problemática cognoscitiva y se acentúa la imposibilidad de hacer categorizaciones netas. La programación de Ateneos se abre remarcando la importancia que cobra en esta discusión la reflexión sobre el conocimiento y se cierra al final del año con el mismo tema. El equipo reflexiona sobre la falta de continuidad en la asistencia a cada reunión de los mismos actores y se alude tanto a causas contextuales como a perfiles personales de los participantes. Este tipo de preocupación lleva a la evaluación del Ateneo como «medio» privilegiado de nuestra investigación.

1.7

ALGUNAS PROPUESTAS

En nuestros primeros párrafos fundamentamos teóricamente el uso de la programación de Ateneos como «medio».

Desde la percepción de los participantes, tal instrumentación puede verse como:

a) tendiente a crear un clima de sensibilización e información propicio para sustentar el cambio curricular;

b) orientando políticas de cambio curricular que los decisores deban implementar a corto y/o mediano plazo.

Si primó el primer tipo de apreciación, se explica la no continuidad en la asistencia de los actores-decisores, esto es, Decanos y Secretarios Académicos, y su reemplazo por otras personas de su Unidad Académica interesadas en el tema. La misma opción implica una falta en la operatividad de la programación de Ateneos en cuanto motor o impulsor de decisiones en el ámbito universitario. Si bien en el discurso del Rector mencionado al comienzo se habla de la actualización y diversificación de la oferta curricular como prioridad de la U.N.L., nuestra obligación es formular propuestas para mejorar la herramienta elegida para tal fin. En tal sentido, conviene pensar el rol a cumplir por el Ateneo en relación con el futuro Foro Permanente de Secretarios Académicos, espacio destinado a intercambiar ideas y construir estrategias comunes en toda la Universidad con respecto a la problemática curricular. La búsqueda de la transversalidad en estas cuestiones, involucra a distintos ámbitos de gestión: Rectorado y sus Secretarías, el Honorable Consejo Superior y los Honorables Consejos Directivos, así como a Decanos y Secretarios Académicos.

Esta Secretaría propone la configuración de ese Foro Permanente de Secretarios Académicos, comprometiendo esfuerzos en todo lo que haga al acompañamiento, reorienta-

ción, adecuación y sustentación de las prácticas de sus miembros en relación a la problemática curricular. A partir de esta propuesta, repensaremos el lugar de inserción de los Ateneos para coordinar y dar impulso a tales prácticas puntuales.

REUNIÓN INFORMATIVA

TEMA

**«CONDICIONES PARA EL
RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS
E INCUMBENCIAS POR EL M.C.E.»**

EXPERTO INVITADO

LIC. ELENA AUBERDIAC

Luego de haber cerrado nuestra programación del '95, tuvimos la oportunidad de continuarla con una reunión que tuvo como invitada expositora a la **Licenciada Auberdiac** (Coordinadora del Programa Nacional de Títulos y Determinación de Incumbencias del M.C.E.).

Esta reunión, que contó con la presencia de decanos y/o Secretarios Académicos de todas las Unidades Académicas, tuvo por objeto explicitar aquello que, de manera sintética, aparece en nuestros documentos de base como «normativas ministeriales» referidas a Planes de Estudios⁸⁾. La **Licenciada Auberdiac** expuso y dialogó con sus interlocutores de 10 a 12 horas, continuando luego con una serie de consultas específicas que muchos de ellos efectivizaron personalmente.

Por la tarde, la **Licenciada Auberdiac** mantuvo una reunión con el equipo de investigación de la Dirección de Programación Académica (15 a 18 horas).

Entre los puntos más salientes de la reunión de la mañana, aparece la aclaración que la Licenciada hizo sobre el marco normativo del Decreto N° 256/94, su operatividad y puesta en próxima ejecución de todo lo relativo a «fijación de incumbencias». Toma como ejes centrales del mismo:

a) a la definición de «perfil del título», que aparece en el art. 1° del mencionado Decreto, y que está destinado a reglamentar la Ley de Ministerios, t.o. 1992, en lo referido a la atribución del M.C.E. en materia de validación de estudios y títulos;

b) al art. 2° del Decreto que explicita que el otorgamiento de validez nacional de un título universitario acreditará oficialmente el perfil y alcances del mismo;

c) al art. 7° que dispone que, para otorgar validez nacional a títulos de grado universitario para los que no corresponda la fijación de incumbencias, se requerirá, además de lo exigido en el art. 2° que la carga académica prevista en los respectivos Planes de Estudios sea adecuada a un título de esa jerarquía;

8. Ver: 2.1.3. «Vocabulario según documentos normativos del M.C.E.».

d) al art. 9º, que indica que se deben comunicar al M.C.E. aquellas modificaciones de Planes de Estudios que hagan a una reducción de la carga académica.

Aclara que de todos ellos se sigue que, para que el M.C.E. otorgue validez nacional a un título, debe haber una congruencia entre los siguientes elementos: perfil de título, alcances del título, contenidos curriculares y cargas académicas (según jerarquía del título). Es así que la normativa establece una relación entre jerarquía de título y carga académica, reconociendo la existencia de títulos de distinto nivel (pregrado y grado). Esta relación se funda en la variedad de perfiles y de sus respectivos alcances.

Sigue luego una serie de preguntas que versan en primer lugar, sobre el concepto de «perfil de un título»⁹⁾. También se hacen preguntas sobre cargas académicas mínimas que permitan clasificar los títulos, reiterando la Lic. Auberdiac la propuesta hecha al respecto desde el M.C.E.¹⁰⁾.

Finalmente, a la tarde y en reunión con el equipo de investigación de la Dirección de Programación Académica, nos comenta acerca de una guía para el análisis de proyectos de Planes de Estudios, que el M.C.E. provee a los eventuales consultores expertos a los que se les solicita tal tarea, y que resulta interesante como marco normativo de iniciativas sobre el tema.

9. Ver: AUBERDIAC, Elena y ETCHEVERRY, Elena. «Algunas reflexiones en torno a los títulos que otorgan nuestras Universidades» en *Investigaciones*. Universidad Nacional de La Matanza, 1995.

10. Estas propuestas del M.C.E., que no tienen nivel de resolución ministerial, pueden ser consultadas en la Dirección de Programación Académica.

Documento 2

Análisis de datos de relevamiento curricular (planillas y entrevistas)

INTRODUCCIÓN

Una vez realizados los primeros Ateneos, el equipo de la Dirección de Programación Académica (Secretaría Académica) llevó a cabo una ronda de encuentros con Secretarios Académicos de cada una de las Facultades. Estos tuvieron por objeto facilitar un diálogo más individualizado que permitiera conocer e intercambiar ideas, apreciaciones y sugerencias respecto a las temáticas y contenidos específicos que se plantearon como primeros ejes para el análisis del tema de la Estructura Curricular en la Universidad.

A partir de allí, se hace evidente que el relevamiento de los datos para un diagnóstico preliminar, que permita describir y arribar a algunas hipótesis interpretativas sobre la constitución y formas que adopta la estructura curricular en la Universidad, requería de una estrategia de captura de la información en las propias Facultades, proporcionada por personas representativas de cada una de ellas, que complementara la que se sistematizaría a partir de los documentos escritos (Planes de Estudios, Regímenes de Enseñanza, datos estadísticos, etc.).

Se discuten dimensiones y variables a partir de consideraciones teóricas y metodológicas que fundamentan las opciones realizadas. Se decide la confección de un cuestionario que adopta la forma de registro de planillas, a fin de que la información recogida al respecto pueda ser trabajada estadísticamente. Estos datos complementarían los provenientes de las entrevistas (ver el análisis de éstas en el punto correspondiente) diferenciándose de ellas en el tipo de información solicitada.

La aplicación del cuestionario estuvo a cargo de miembros del equipo de trabajo de la Dirección de Programación Académica, que se trasladó a cada una de las Facultades durante los meses de septiembre y octubre de 1995 para efectuar el relevamiento. La fuente de información fue la misma que para las entrevistas (Secretarios Académicos e informantes calificados). Los informantes fueron elegi-

dos por indicación de los funcionarios mencionados o en virtud de su participación en los Consejos Directivos y/o en los procesos de elaboración de reformas curriculares.

En esta etapa del trabajo fueron surgiendo algunas cuestiones que dificultaron su realización en terreno, así como el trabajo posterior con los datos obtenidos. Por ejemplo, la revisión posterior de la información recogida en cada una de las Unidades Académicas, puso de manifiesto la existencia de algunas ausencias, contradicciones y dudas en relación a ciertos aspectos que era necesario conocer. Esto estuvo originado, posiblemente, en una serie de factores que tienen que ver tanto con limitaciones inherentes al propio equipo de esta Dirección (por problemas de número y dedicación horaria a esta función específica) cuanto a las provenientes de los miembros de las Facultades (por ausencias momentáneas o requerimientos propios de su función que interrumpieron o fragmentaron las sesiones de trabajo).

A su vez, se hizo evidente que el llenado de las planillas requería un tiempo prolongado que se extendía cuanto mayor era el número de carreras comprendidas en cada Facultad. Esto motivó que, en algunos casos, se optara por dejarlas en la Institución a fin de que fueran completadas por personal con conocimientos del tema sobre el cual se estaba requiriendo información.

Además, al plantear ciertos interrogantes se evidencia un grado importante de heterogeneidad en las interpretaciones que sobre determinados aspectos mostraban los miembros de las diferentes Unidades Académicas. Esto parece obedecer a conceptos previos sustentados por estos docentes y funcionarios que, aunque en su mayoría fueron trabajados en los Ateneos, no parecen haberse consolidado aún con un grado razonable de consenso.

Por otra parte, surgieron algunas áreas donde se detectaron inconvenientes en la disponibilidad de los datos. Existen Facultades que cuentan con una información acabada en el marco de las estructuras administrativas de las

Secretarías Académicas, pero otras tienen los datos dispersos en las distintas unidades de gestión (departamentos, cátedras, etc.) y no cuentan con procedimientos de centralización de dicha información. Además, se solicitaron datos que, usualmente, no están previstos como información habitual para el desempeño de la función académica.

Estos inconvenientes se intentaron subsanar por diferentes vías: se reiteraron las comunicaciones con las personas entrevistadas; se consultó a fuentes complementarias no previstas; se solicitó el envío por escrito de algunos datos faltantes; etc. Sin embargo, hubo casos que no pudieron solucionarse y se constituyeron así los «vacíos informativos» que presenta el trabajo. Asimismo, esto justifica cierta heterogeneidad que puede apreciarse en los datos consignados para las diferentes variables.

Cabe mencionar, a título de ejemplo, que una cuestión que presentó especiales dificultades para su relevamiento, es la relacionada con la organización del tiempo asignado en las cátedras a las diferentes actividades docentes (tiempo de dedicación destinado a la preparación de la enseñanza, trabajo directo al frente de alumnos, horas destinadas a la coordinación del equipo de cátedra, etc.) a fin de conocer el tiempo «real» que los docentes dedican a estas tareas, permitiendo una lectura de la complejidad diferencial de las demandas de cada asignatura. Lamentablemente no fue posible contar con esta información dado que, en la mayoría de las Facultades, esto pertenece al espacio «privado» de cada cátedra y no se comunica oficialmente a los equipos de gestión universitaria.

Las dificultades señaladas, nos han ratificado en la necesidad de ser muy cautos en la generalización de conclusiones de carácter definitivo a partir de la información resultante del procesamiento de los datos obtenidos (ver «La evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad en la U.N.L.», Secretaría Académica U.N.L., 1995, pág. 46, párrafo referido a la evaluación institucional como acto cognitivo).

2.1

ANÁLISIS DE PLANILLAS

METODOLOGÍA

La información que a continuación se presenta es producto del relevamiento de datos para el diagnóstico sobre las características de la estructura curricular de la U.N.L. desde las siguientes perspectivas: diversidad e integralidad de la oferta, duración de las carreras, flexibilidad del curriculum y armonización de las estructuras.⁽¹¹⁾

El diagnóstico está orientado a evaluar la situación curricular desde los aspectos señalados y tiene como objetivo principal brindar una fundamentación técnica al diseño de políticas de transformación curricular.

El estudio tuvo por objeto las carreras de la Universidad que se diferencian entre «carreras y/o títulos de grado y pregrados»⁽¹²⁾. Según normativas ministeriales vigentes en 1995, el perfil de un título implica el conjunto de conocimientos y capacidades que el título acredita, es decir, el *saber* y el *saber-hacer*. Este perfil debe relacionarse, en los Planes de Estudios a ser validados, con las cargas académicas, teniendo en cuenta la directa relación entre los conocimientos y capacidades que subyacen en tales perfiles y el tiempo requerido para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que estos demandan. El M.C.E. usa distintas categorías que posibilitan clasificar los títulos en relación con las cargas académicas:

A. Títulos de grado que implican operar sobre la realidad a través de la aplicación de tecnologías, así como desarrollar nuevas tecnologías: por ejemplo, ingeniero o arquitecto.

B. Títulos de grado de Licenciatura que a su vez se subdividen en:

B.1. Títulos cuyo objeto de estudio implica

aprendizajes fundamentalmente teórico-conceptuales y que se pueden efectuar con mayor grado de independencia en relación con la conducción docente: ejemplo, licenciado en economía.

B.2. Títulos cuyo objeto de estudio implica aprendizajes, además de teórico conceptuales, operativo-instrumentales y experimentales, que requieren de un mayor grado de conducción del docente y de instalaciones o ámbitos *ad-hoc*. Ejemplo, licenciado en química, en biología, abogado.

C. Títulos de grado de profesor.

D. Títulos de pregrado que abarcan casos con significativas diferencias desde la perspectiva de la capacidad en el saber y saber-hacer, en función de las áreas de aplicación de tecnologías. Ejemplos: analista, maestro, técnico, auxiliar, entre otros.

En función de estas definiciones, adoptamos la siguiente clasificación para las carreras de esta Universidad, según el perfil de sus títulos:

1. Títulos de grado (aquellos que responden a las definiciones ministeriales A, B y C).

2. Títulos de pregrado (aquellos que responden a la definición D).

Esto podría salvar dificultades a las que anteriormente llevaban otras denominaciones, por ejemplo, «carreras de larga y de corta duración»⁽¹³⁾. Estas clasificaciones producían confusión e indeterminación, dada la diversidad de la duración entre carreras universitarias que otorgan títulos de perfil semejante.

El criterio de clasificación adoptado también es compatible con las diferencias al respecto que hace la Ley de Educación Superior (art. 40) que considera como títulos de grado a los que otor-

11. Ver en «Hacia un acuerdo terminológico» las definiciones correspondientes.

12. Clasificación de carreras universitarias del M.C.E.

13. Ver: «Hacia un acuerdo terminológico», *Carrera corta: su evolución en la universidad pública*.

ga exclusivamente la Universidad y que corresponden a licenciaturas o títulos profesionales equivalentes. De aquí se desprende que hay un nivel de títulos jerárquicamente inferiores a los cuales no cabe denominar de grado.

La acción estuvo dirigida a relevar información en el universo conformado por 22 carreras de grado y 6 de pregrado de las 37 carreras de la Universidad que se cursan en las Facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Agronomía y Veterinaria, Bioquímica y Ciencias Biológicas, Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Formación Docente en Ciencias, Ingeniería Química e Ingeniería y Ciencias Hídricas. No se consideraron en esta etapa de la indagación las carreras del Instituto Superior de Música por encontrarse en proceso de revisión de sus Planes de Estudios y de cambio de dependencia. Se abordaron seis carreras de pregrado a manera de indagación exploratoria, quedando pendiente el tratamiento total por su especificidad.

Otra clasificación de nuestro universo se hizo por ramas de estudio y disciplinas según la taxonomía del Ministerio de Cultura y Educación. La fuente elegida fue la Guía de Carreras de Grado de Universidades Nacionales, Provinciales y Privadas, editada por el Ministerio a través de su Secretaría de Políticas Universitarias en el año 1995. Debemos aclarar que cualquier taxonomía al respecto reviste un carácter convencional, pues surge de criterios acordados en alguna comunidad específica (de epistemólogos y/o de especialistas en organización educativa y/o de decisores políticos a nivel educativo). En este caso, los integrantes del Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria, a cuyo cargo estuvo la confección de la Guía, contaron con sugerencias epistemológicas del profesor *Gregorio Klimovsky*. En la Introducción se aclara que la *«presentación por ramas de estudio y disciplinas obedece a razones meramente clasificatorias, dado que, en rigor, una carrera podría ubicarse en varias ramas y disciplinas simultáneamente»*. Además, se señala

que *«la información fue solicitada en forma individual al área académica de cada universidad»* y que *«el paso previo a la publicación de la guía consistió en la confirmación y/o rectificación de los datos a las mismas fuentes»*. Es así, que se llega a un listado de carreras por ramas de estudio y disciplinas al que aludimos bajo la denominación de «Taxonomía del Ministerio»:

Carreras de Ciencias Básicas
Carreras de Ciencias Aplicadas
Carreras de Ciencias Humanas
Carreras de Ciencias Sociales
Carreras de Ciencias de la Salud

Cabe consignar que en este listado se incluyen carreras que el Ministerio subclasifica, según la diversidad de sus títulos (pág. 8) en: de grado, técnicas instrumentales y de título intermedio.

Los miembros de este equipo encontramos a la taxonomía del Ministerio muy discutible a partir de, entre otras cosas, compararla con otras clasificaciones que han provenido del mismo M.C.E., aún cuando se aplicaron en trabajos que perseguían otras finalidades. Así, por ejemplo, la taxonomía utilizada en el Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales 1994. Por eso, su adopción debe considerarse como provisoria y sólo a los fines de nuestro trabajo.

El instrumento utilizado para la recolección de información consistió en un cuestionario cuyas respuestas fueron volcadas en forma de planillas. En este nivel del trabajo se tomaron como unidad de análisis las asignaturas de los Planes de Estudios considerados¹⁴. Las variables seleccionadas fueron: Carácter de la Asignatura, Inserción en la Estructura del Plan de Estudios, Correlatividad Activa y Pasiva, Régimen de Cursado, Régimen de Promoción, Carga Horaria prescripta en el Plan de Estudios, Carga Horaria según sumatoria

14. El significado estipulado en este trabajo para asignatura es: *toda actividad grupal de los estudiantes llevada a cabo bajo supervisión docente*.

de horas aula de Asignaturas, Carga Horaria Semanal de Aula, Carga Horaria de Aula según el Carácter de la Asistencia, Carga Horaria Semanal de aula según la Organización de la Enseñanza⁽¹⁵⁾, Tipo de Ciencia, Campo Disciplinar⁽¹⁶⁾, Tipo de Formación, Categoría y dedicación de docentes por asignatura.

Una de las preocupaciones del equipo fue el grado de confiabilidad y validez⁽¹⁷⁾ que debía asignarse a la información estadística obtenida. Definimos «confiabilidad» como: «el grado de precisión con que un instrumento es capaz de suministrar información», «validez interna» como «un instrumento es válido cuando mide lo que dice medir», y «validez externa» como: «eficacia de las pruebas para predecir una realización concreta». La confiabilidad de un instrumento es medible cuando el uso repetido del mismo arroja similares resultados. La validez externa en los enfoques cuantitativos va vinculada a las posibilidades de generalización: de allí que sea necesario con-

tar con la validez interna del instrumento y también con las de su administración, de su observación y de su análisis. También hay que tener en cuenta la congruencia necesaria entre informaciones complementarias.

ANÁLISIS DE CUADROS COMPARATIVOS ENTRE CARRERAS DE LA U.N.L.

El análisis e interpretación de los datos volcados en las planillas se realiza a través de cuadros comparativos. Estos se han construido a partir de «cuadros de base», cuyas unidades de análisis han sido las asignaturas de las carreras. Los cuadros de base se han elaborado a partir de datos absolutos y de datos relativos de las asignaturas de cada carrera desde las variables consideradas.

Los cuadros sobre carreras, que tienen como unidad de análisis a las carreras de la universidad, son de dos tipos:

- Aquellos conformados a partir de datos obtenidos, en su mayoría, de documentos oficiales sobre el tema (Cuadros 1 a 8).

- Aquellos contruidos a partir de los «cuadros de base» ya mencionados (Cuadros 9 a 19).

15. Las variables de Carga Horaria Semanal se orientaron a recoger datos sobre asignaturas para cada carrera. No es significativo al respecto el análisis comparativo entre carreras diferentes.

16. La variable Campo Disciplinar apunta a la atribución de una asignatura, según sus contenidos disciplinares predominantes, a un área dentro de las clasificaciones más usuales de ciencias. No se dio a los informantes una categorización a privilegiar. El problema que surgió fue que los datos relevados al respecto para cada asignatura de cada carrera fueron imposibles de agrupar según algún criterio de regularidad. Aparecieron niveles heterogéneos en la construcción del concepto que van desde lo metadisciplinar hasta lo subdisciplinar. Dada la borrosidad imperante hoy entre tales niveles, y más aún entre los límites de cada disciplina, es dable suponer que los informantes tuvieron dificultades en el momento de aportar sus datos. Por lo cual está pendiente una discusión sobre los fundamentos epistemológicos de las carreras. Creemos que vale la pena seguir ahondando en esta cuestión, ya que esta falta de información constituye un gran obstáculo para llevar adelante una discusión centralizada acerca de necesidades en determinadas áreas, la que es central para implementar políticas de diversificación de la oferta. La misma falta de información impide identificar a las carreras según el predominio de asignaturas de algún campo científico y posteriormente comparar transversalmente paquetes disciplinares en diferentes carreras.

17. Ver BERTONI, Alicia et al. En: *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz. Buenos Aires, 1995. Capítulo 4.

CUADROS DE BASE

Cuadro 1

U.N.L., unidades académicas, cantidad de carreras (grado y pregrado) y alumnos, nuevos inscriptos y reinscriptos, 1995

UNIDAD ACADÉMICA	CARRERAS	ALUMNOS	NUEVOS INSCRIPTOS	REINSCRIPTOS
Facultad de Ingeniería Química (FIQ)	4	842	284	558
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) (*)	7	1.806	594	1.212
Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH)	4	880	476	404
Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAVE)	2	1.751	326	1.425
Escuela Universitaria del Alimento (EUA)	1	126	38	88
Escuela Universitaria de Análisis de Alimentos (EUAA)	2	115	65	50
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU)	2	1.623	463	1.160
Facultad de Formación Docente en Ciencias (FAFODOC)	10	1.366	617	749
Instituto Superior de Música (ISM)	6	439	205	234
Facultad de de Ciencias Económicas (FCE)	1	3.022	853	2.169
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS)	2	5.133	2.064	3.069
Total U.N.L.	41	17.103	5.985	11.118

(*) Incluye la Escuela Superior de Sanidad, con 5 carreras, 629 alumnos, 271 nuevos inscriptos y 358 reinscriptos.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, EN BASE A CUADRO 1.A. DEL SISTEMA GENERAL DE INFORMACIÓN, U.N.L.

Cuadro 2

U.N.L., 36 carreras, alumnos, nuevos inscriptos y reinscriptos, 1995

CARRERA	ALUMNOS MATRICULADOS	NUEVOS INSCRIPTOS	REINSCRIPTOS
Ingeniería Química	464	88	376
Licenciatura en Matemática Aplicada	115	70	45
Licenciatura en Química	167	30	137
Técnico Universitario Asistente Gerencial	96	96	-
Administración Hospitalaria	13	-	13
Bioquímica	1.033	213	820
Licenciatura en Administración de Salud	94	44	50
Licenciatura en Biotecnología	144	110	34
Licenciatura en Saneamiento	4	-	4
Saneamiento Ambiental	75	31	44
Terapia Ocupacional	443	196	247
Analista en Informática Aplicada	685	406	279
Hidrómetra	21	8	13
Ingeniería en Recursos Hídricos	105	29	76
Perito Topocartógrafo	69	33	36
Ingeniería Agronómica	494	86	408
Veterinaria	1.257	240	1.017
Tecnología de Alimentos	126	38	88
Analista Universitario de Alimento	90	65	25
Técnico en Análisis de Alimentos	25	-	25
Arquitectura	1.130	216	914
Diseño Gráfico	493	247	246
Licenciatura en Biodiversidad	222	99	123
Licenciatura en Geografía	48	32	16
Licenciatura en Historia	156	88	68
Licenciatura en Letras	107	59	48
Profesorado en Biología	164	71	93
Profesorado en Geografía	64	26	38
Profesorado en Historia	219	92	127
Profesorado en Letras	164	33	131
Profesorado en Matemática	92	38	54
Técnico Corrector Periodístico y Editorial	130	79	51
Profesorados Nacionales de Música	439	205	234
Contador	3.022	853	2.169
Abogacía	4.941	1.949	2.992
Procuración	192	115	77
Total U.N.L.	17.103	5.985	11.118

REFERENCIA: EN TODOS LOS CUADROS SE EXPRESAN EN «NEGRITA» LAS CARRERAS DE GRADO («JARGAS»).

FUENTE: REELABORACIÓN DEL CUADRO 1.A. DEL SISTEMA GENERAL DE INFORMACIÓN, U.N.L.

Cuadro 3

U.N.L., 37 carreras de grado y pregrado,

año de origen y último cambio de plan de estudios, 1995

CARRERA	FACULTAD	AÑO DE ORIGEN	ÚLTIMO CAMBIO PLAN DE ESTUDIOS
Ingeniería Química	FIQ	1919	1991
Licenciatura en Matemática Aplicada	FIQ	1977	1990
Licenciatura en Química	FIQ	1957	1993
Técnico Universitario Asistente Gerencial	FIQ	1994	1994
Bioquímica	FBCB	1966	1981
Licenciatura en Administración de Salud	FBCB	1993	1993
Licenciatura en Biotecnología	FBCB	1994	1994
Saneamiento Ambiental	FBCB	1977	1977
Terapia Ocupacional	FBCB	1986	1986
Analista en Informática Aplicada	FICH	1993	1995
Hidrómetra	FICH	1974	1988
Ingeniería en Recursos Hídricos	FICH	1974	1992
Perito Topocartógrafo	FICH	1974	1974
Ingeniería Agronómica	FAVE	1961	1990
Veterinaria	FAVE	1961	1994
Analista Universitario de Alimentos	EUAA	1981	1991
Arquitectura	FAU	1985	1985
Diseño Gráfico	FAU	1993	1993
Licenciatura en Biodiversidad	FAFODOC	1993	1993
Licenciatura en Geografía	FAFODOC	1993	1993
Licenciatura en Historia	FAFODOC	1993	1993
Licenciatura en Letras	FAFODOC	1993	1993
Profesorado en Biología	FAFODOC	1953	1991
Profesorado en Geografía	FAFODOC	1953	1991
Profesorado en Historia	FAFODOC	1953	1991
Profesorado en Letras	FAFODOC	1953	1991
Profesorado en Matemática	FAFODOC	1953	1991
Técnico Corrector Periodístico y Editorial	FAFODOC	1994	1994
Profesorado en Canto	ISM	1948	1995
Profesorado en Composición	ISM	1948	1995
Profesorado en Dirección Coral	ISM	1948	1995
Profesorado en Dirección Orquestal	ISM	1948	1995
Profesorado en Educación Musical	ISM	1948	1995
Profesorado en Instrumentos	ISM	1948	1995
Contador Público Nacional	FCE	1951	1982
Abogacía	FCJS	1919	1985
Procuración	FCJS	1919	1985

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Cuadro 4

U.N.L., 28 carreras relevadas, según su inserción en Facultades, 1995

CARRERA	FACULTAD
Ingeniería Química	Ingeniería Química
Licenciatura en Matemática Aplicada	Ingeniería Química
Licenciatura en Química	Ingeniería Química
Bioquímica	Bioquímica y Ciencias Biológicas
Licenciatura en Administración de Salud	Bioquímica y Ciencias Biológicas
Licenciatura en Biotecnología	Bioquímica y Ciencias Biológicas
Saneamiento Ambiental	Bioquímica y Ciencias Biológicas
Terapia Ocupacional	Bioquímica y Ciencias Biológicas
Analista en Informática Aplicada	Ingeniería y Ciencias Hídricas
Hidrómetra	Ingeniería y Ciencias Hídricas
Ingeniería en Recursos Hídricos	Ingeniería y Ciencias Hídricas
Perito Topocartógrafo	Ingeniería y Ciencias Hídricas
Agronomía	Agronomía y Veterinaria
Veterinaria	Agronomía y Veterinaria
Arquitectura	Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Diseño Gráfico	Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura en Biodiversidad	Formación Docente en Ciencias
Licenciatura en Geografía	Formación Docente en Ciencias
Licenciatura en Historia	Formación Docente en Ciencias
Licenciatura en Letras	Formación Docente en Ciencias
Profesorado en Biología	Formación Docente en Ciencias
Profesorado en Geografía	Formación Docente en Ciencias
Profesorado en Historia	Formación Docente en Ciencias
Profesorado en Letras	Formación Docente en Ciencias
Profesorado en Matemática	Formación Docente en Ciencias
Contador Público Nacional	Ciencias Económicas
Abogacía	Ciencias Jurídicas y Sociales
Procuración	Ciencias Jurídicas y Sociales

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Cuadro 5

U.N.L., 29 carreras, según alcance del título, 1995

CARRERAS «LARGAS» O DE GRADO	CARRERAS «CORTAS» O DE PRE-GRADO
Abogacía	Analista en Informática Aplicada
Arquitectura	Diseño Gráfico
Bioquímica	Hidrómetra
Contador Público Nacional	Perito Topocartógrafo
Ingeniería Agronómica	Procuración
Ingeniería en Recursos Hídricos	Saneamiento Ambiental
Ingeniería Química	Terapia Ocupacional
Licenciatura en Administración de Salud	Analista Universitario de Alimentos
Licenciatura en Biodiversidad	
Licenciatura en Biotecnología	
Licenciatura en Geografía	
Licenciatura en Historia	
Licenciatura en Letras	
Licenciatura en Matemática Aplicada	
Licenciatura en Química	
Profesorado en Biología	
Profesorado en Geografía	
Profesorado en Historia	
Profesorado en Letras	
Profesorado en Matemática	
Veterinaria	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Cuadro 6

U.N.L., 29 carreras, según clasificación

del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995

CARRERA	TAXONOMÍA M.C.E.: CIENCIAS...
Ingeniería Química	Aplicadas
Licenciatura en Matemática Aplicada	Básicas
Licenciatura en Química	Básicas
Bioquímica	Aplicadas
Licenciatura en Administración de Salud	Sociales
Licenciatura en Biotecnología	Aplicadas
Saneamiento Ambiental	de la Salud
Terapia Ocupacional	de la Salud
Analista en Informática Aplicada	Aplicadas
Hidrómetra	Aplicadas
Ingeniería en Recursos Hídricos	Aplicadas
Perito Topocartógrafo	Sociales
Ingeniería Agronómica	Aplicadas
Veterinaria	de la Salud
Arquitectura	Aplicadas
Diseño Gráfico	Aplicadas
Licenciatura en Biodiversidad	Básicas
Licenciatura en Geografía	Sociales
Licenciatura en Historia	Humanas
Licenciatura en Letras	Humanas
Profesorado en Biología	Básicas
Profesorado en Geografía	Sociales
Profesorado en Historia	Humanas
Profesorado en Letras	Humanas
Profesorado en Matemática	Básicas
Contador Público Nacional	Sociales
Abogacía	Sociales
Procuración	Sociales
Analista Universitario de Alimentos	Aplicadas

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Cuadro 7

**U.N.L., 20 carreras, duración prescripta
y duración media real en años de estudio, 1989/1993**

CARRERA	AÑOS PREVISTOS	MEDIA AÑOS REALES (*)
Ingeniería Química	6	9,3
Licenciatura en Matemática Aplicada	5	8,2
Licenciatura en Química	5	6,6
Bioquímica	6	9,1
Saneamiento Ambiental	2,5	3,8
Terapia Ocupacional	4	4,8
Hidrómetra	2,5	5,2
Ingeniería en Recursos Hídricos	5,5	9,4
Perito Topocartógrafo	2	4,8
Arquitectura	6	7,2
Ingeniería Agronómica	5,5	7,6
Veterinaria	5,5	8,4
Profesorado en Biología	5	8
Profesorado en Geografía	5	7,1
Profesorado en Historia	5	7,6
Profesorado en Letras	5	8,3
Profesorado en Matemática	5	7,7
Contador Público Nacional	5	8,5
Abogacía	6	8
Procuración	4	6,1

(*) Se trata del tiempo promedio de estudio empleado por los egresados de 1989 a 1993.

FUENTE: ELABORADO EN BASE A DATOS DEL SISTEMA GENERAL DE INFORMACIÓN, U.N.L.

Cuadro 8

U.N.L., 29 carreras.

cantidad de asignaturas según Plan de Estudios, 1995

CARRERA	NÚMERO DE ASIGNATURAS
Ingeniería Química	35
Licenciatura en Química	25
Licenciatura en Matemática Aplicada	22
Bioquímica	30
Licenciatura en Administración de Salud	43
Licenciatura en Biotecnología	50
Saneamiento Ambiental	22
Terapia Ocupacional	27
Analista en Informática Aplicada	18
Hidrómetra	16
Ingeniería en Recursos Hídricos	43
Perito Topocartógrafo	13
Ingeniería Agronómica	37
Veterinaria	52
Arquitectura	33
Diseño Gráfico	18
Licenciatura en Biodiversidad	31
Licenciatura en Geografía	31
Licenciatura en Historia	29
Licenciatura en Letras	32
Profesorado en Biología	34
Profesorado en Geografía	33
Profesorado en Historia	32
Profesorado en Letras	34
Profesorado en Matemática	39
Contador Público Nacional	39
Abogacía	32
Procuración	21
Analista Universitario de Alimentos	18

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

CUADROS COMPARATIVOS ENTRE CARRERAS DE LA U.N.L.

Los siguientes cuadros fueron contruidos a partir de los cuadros de base. Los comentarios comparativos tienen en cuenta los dos niveles de unidades de análisis: asignaturas y carreras.

Cuadro 9**U.N.L., 26 carreras,****porcentaje de asignaturas en cada año del Plan de Estudios, 1995**

CARRERAS	INSERCIÓN EN LA ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS						
	Distribución de materias por años						
	1º (%)	2º (%)	3º (%)	4º (%)	5º (%)	6º (%)	Sin inserción (%) (*)
Licenciatura en Matemática Aplicada	18,2	22,7	22,7	18,2	18,2	0,0	0,0
Licenciatura en Administración de Salud	18,6	32,6	25,6	23,3	0,0	0,0	0,0
Licenciatura en Biotecnología	16,0	18,0	14,0	18,0	10,0	0,0	24,0
Saneamiento Ambiental	36,4	40,9	22,7	0,0	0,0	0,0	0,0
Terapia Ocupacional	25,9	25,9	22,2	25,9	0,0	0,0	0,0
Analista en Informática Aplicada	33,3	44,4	22,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Hidrómetra	37,5	37,5	25,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ingeniería en Recursos Hídricos	12,2	16,3	16,3	20,4	18,4	14,3	0,0
Perito Topocartógrafo	46,2	53,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ingeniería Agronómica	16,2	21,6	18,9	21,6	16,2	5,4	0,0
Veterinaria	15,4	19,2	15,4	23,1	23,1	3,8	0,0
Arquitectura	21,2	18,2	18,2	15,2	15,2	12,1	0,0
Diseño Gráfico	38,9	44,4	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0
Licenciatura en Biodiversidad	22,6	19,4	16,1	19,4	16,1	0,0	6,5
Licenciatura en Geografía	22,6	19,4	16,1	19,4	16,1	0,0	3,2
Licenciatura en Historia	24,1	17,2	20,7	17,2	13,8	0,0	7,0
Licenciatura en Letras	18,8	21,9	21,9	21,9	9,4	0,0	6,2
Profesorado en Biología	20,6	20,6	17,6	20,6	14,7	0,0	5,9
Profesorado en Geografía	21,2	18,2	18,2	18,2	18,2	0,0	6,4
Profesorado en Historia	21,9	18,8	25,0	21,9	12,5	0,0	6,2
Profesorado en Letras	17,6	23,5	20,6	20,6	11,8	0,0	5,9
Profesorado en Matemática	17,9	20,5	23,1	20,5	12,8	0,0	5,1
Contador Público Nacional	12,8	20,5	17,9	25,6	23,1	0,0	0,0
Abogacía	18,8	15,6	15,6	15,6	18,8	12,5	0,0
Procuración	28,6	19,0	28,6	23,8	0,0	0,0	0,0
Analista Universitario de Alimentos	31,4	35,2	33,4	0,0	0,0	0,0	0,0

(*) Se trata de materias sin inserción fija en un determinado año de estudios.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

COMENTARIOS DEL CUADRO 9

La variable considerada para la comparación ha sido la «inserción de la asignatura en la estructura» del Plan de Estudios. Mediante la misma se releva la pertenencia de la asignatura a los distintos tramos⁽¹⁸⁾ en que está constituida la morfología del Plan de Estudios: Años, Ciclos, Niveles. Los valores varían de 1 a n , conforme a la cantidad de tramos implicados en la estructura. Los porcentajes que aparecen en el cuadro se obtienen relacionando los datos sobre «inserción en la estructura del Plan de Estudios», exclusivamente referidos a la estructura por «años», con el número total de asignaturas de la carrera.

La organización de la estructura del Plan de Estudios en ciclos, niveles o años es indicativa de un agrupamiento de disciplinas en tramos de la estructura curricular. La información de la cantidad de asignaturas por tramo de la estructura nos permite pensar en cantidades de contenidos exigidos en unidades de tiempo conforme a una imprecisa distribución cronológica. Esta variable nos permite acercarnos a cantidades de aprendizajes exigidos a los estudiantes en un tiempo prescripto.

Esta dimensión del curriculum es un indicador de la estructuración de las carreras que interesa a fines de su armonización en el seno de la Universidad.

El grado de validez interna de esta variable es discutible ya que suele confundirse el «año» en tanto tramo de la estructura curricular con el «año» referido a la duración de la carrera. Sabemos que en este último caso el tiempo cronológico es distinto al de otros tiempos que surgen de la organización temporal del curriculum. Así, tenemos un tiempo académico que para el relevamiento de la variable «tipos de cursado» se podría expresar así: anual, semestral, cuatrimestral, trimestral, semanal, indicando la duración de los cursos y de otras

actividades académicas. Esa dificultad se repite con otros nombres para tramos de carreras.

La falta de denominadores comunes para nominar a los diferentes ciclos impide una comparación entre carreras, aunque por los datos obtenidos se puede aventurar que muchos nombres diferentes se aplican a ciclos que se orientan a una formación similar.

Las posibilidades de comparación de la información varían según el uso que se dé a los datos. En principio ellos son comparables entre carreras del mismo perfil profesional y/o de una misma Universidad en distintos momentos históricos. Esto permite detectar diferencias y razones de los cambios —si los hubo— para luego evaluarlos en función de aquellas.

Si relacionamos estos datos con los referidos al «tipo de formación» tendremos una indicación sobre las características del año o del ciclo en relación a los tipos de aprendizajes privilegiados en el curriculum; si lo relacionamos con el «tipo de ciencia» tendremos una indicación sobre la orientación de la carrera conforme a esa clasificación.

El relevamiento de esta variable abarcó los 28 casos considerados. Del mismo surge que según la inserción de las asignaturas en los Planes de Estudios sólo tres carreras organizan las asignaturas únicamente por ciclos, otras cinco las organizan por ciclos y por años y en todos los demás casos las asignaturas se insertan en los diferentes años de cursado del Plan.

DISEÑO DE LA ESTRUCTURA

Si atendemos a las 10 carreras de Ciencias Aplicadas veremos que más de la mitad organiza sus asignaturas por año y por ciclo, y que las restantes se dividen, por partes iguales, en una única estructura de ciclos o de años.

En cuanto a las cinco carreras de Ciencias Básicas sólo una de ellas contempla una estructura en ciclos.

Las 14 de Ciencias Sociales, Humanas y

18. Ver: «Hacia un acuerdo terminológico», *Tramos de la estructura curricular*.

de la Salud organizan su estructura por años.

Desde la perspectiva del alcance del título observamos que en las carreras de pregrado sólo una tiene una estructura en ciclos y años mientras que el resto está organizada en años.

Si agrupamos las carreras de grado a partir del número de años de duración prescripta observamos que: de las 4 de Ciencias Aplicadas estructuradas en años, 2 tienen una extensión de 5 años y 2 tienen una de 6 años.

Las 4 carreras de grado de Ciencias Básicas que cuentan con una estructura en años tienen 5 años de duración prescripta, al igual que las carreras de Ciencias Humanas.

De las 4 carreras de grado de Ciencias Sociales 3 tienen una duración prescripta de 5 años y una de 6 años.

De las carreras de grado de Ciencias de la Salud una dura 6 años y la otra 4 años.

La duración prescripta predominante es de 5 años para las carreras de grado. De las 18 estructuradas en años, sólo 4 cuentan con una duración prescripta de 6 años.

DISTRIBUCIÓN DE LAS ASIGNATURAS POR AÑO

En el caso de las carreras de pregrado, se verifica que la distribución porcentual de las asignaturas por años indica una tendencia a la ubicación de la menor proporción de asignaturas en el último año de la carrera. Ello se verifica en 5 de las 8 carreras relevadas.

De las 18 carreras de grado, 11 ubican la menor cantidad de asignaturas en el último año de la carrera (exceptuamos de esta consideración a Veterinaria ya que el último año sólo corresponde a un semestre), 2 en el primer año y 4 en distintos años de la carrera. Hay 3 carreras de grado que concentran el mayor número de materias en el primer año.

Hay una tendencia a ubicar en el primer año de las carreras asignaturas con contenidos de ciencia básica. Esto se verifica especialmente en las carreras de Ciencias Básicas. En las de Ciencias Aplicadas, sólo en las Inge-

nerías todas las asignaturas de 1º año son de ciencia básica. Es notorio observar cómo en las carreras de Ciencias Básicas y en las de Ingeniería se agrupan entre el primero y segundo año las asignaturas consideradas de ciencias básicas y cómo ellas no aparecen a partir de los terceros años. En esos años se ve el predominio de las ciencias aplicadas y, fundamentalmente, de las asignaturas tecnológicas.

En las carreras de Ciencias Sociales y Humanas la distribución según los distintos «tipos de ciencias» es más homogénea a través de todos los años del cursado.

LA ESTRUCTURA EN CICLOS

Hay 3 carreras de grado que sólo se estructuran en ciclos y otras 3 que tienen la doble estructura (años y ciclos). Lo que caracteriza a los ciclos en la U.N.L. es la diversidad de nombres que reciben. Así encontramos carreras que agrupan sus asignaturas en Ciclo Básico y Especializado; Ciclo Básico y Profesional; Ciclo Básico, Especializado y de Integración; Ciclo Básico, Medio y Profesional.⁽¹⁹⁾

A partir de lo descripto podemos señalar que el tipo de organización de la estructura responde predominantemente a un criterio de secuencialidad temporal, es decir, que tiende a distribuir los contenidos y la carga horaria de sus asignaturas en años de duración prescripta de la carrera. Este tipo de organización de la estructura mostraría la ausencia de criterios de inserción para las asignaturas según los diversos tipos de aprendizajes requeridos por ellas o según los tipos de formación a los que apuntan.

Con respecto a las carreras que se estructuran en ciclos se exhibe una intención de diferenciar solamente la formación a lograr por los alumnos (básico y especializado).

En el caso de las carreras de ingeniería el diseño de la estructura parecería responder a

19. Ver: «Universo Vocabular de los Planes de Estudios».

criterios unificados resueltos por acuerdos entre los gestores académicos de esa área disciplinar (CONFEDI). Ello resulta de observar la forma de organización de los contenidos de acuerdo a la clasificación en «tipos de ciencia».

Respecto a la distribución del número de asignaturas por años los datos revelan que en la mayoría de las carreras la menor cantidad de exigencias curriculares se ubica al finalizar las mismas, cuando el estudiante ya ha adquirido conocimientos y habilidades que le permiten afrontar con mayor facilidad las dificultades propias de los aprendizajes. Según los mismos datos, parecería que en la distribución no se pondera suficientemente la situación de los estudiantes de primer año, que deben afrontar el cambio de nivel de la enseñanza que conlleva nuevas relaciones docente-alumno, diferentes exigencias cuantitativas y cualitativas en sus aprendizajes y hasta, en muchos casos, cambios de lugar de residencia. La falta de una organización estructurada a partir del aumento progresivo de las exigencias para el alumno permite pensar que no existiría una visión diferenciada acerca de los estudiantes que cursan cada año. Ellos parecen ser tratados en forma homogénea y favorecidos a la medida de su éxito durante el cursado de las carreras.

Tal situación de sobrecarga de demandas sobre los estudiantes en los primeros años de las carreras podría favorecer el abandono de los estudios universitarios. De igual forma, es discutible la ubicación de contenidos de ciencia básica únicamente en los primeros años de las carreras, que es cuando los estudiantes necesitan establecer algún nexo entre la profesión elegida y las asignaturas que están cursando. Además, cabría preguntarse, si no se optimizaría la relación de los alumnos con la ciencia básica, al distribuir las asignaturas que se insertan en este «tipo de ciencia» a lo largo de toda la estructura.

En general, se requieren acuerdos sobre criterios que permitan la reestructuración de las

carreras, construyendo una normativa al respecto a nivel Universidad. La misma debería ser operacionalizada en cada Unidad Académica y/o carrera de acuerdo con la especificidad de las mismas.

Cuadro 10

U.N.L., 29 carreras,

proporción de asignaturas obligatorias y optativas, 1995

CARRERA	CARÁCTER DE LA ASIGNATURA	
	Obligatorias (%)	Optativas (%)
Ingeniería Química	91,4	8,6
Licenciatura en Matemática Aplicada	86,4	13,6
Licenciatura en Química	84,0	16,0
Bioquímica	100,0	0,0
Licenciatura en Administración de Salud	100,0	0,0
Licenciatura en Biotecnología	72,0	28,0
Saneamiento Ambiental	100,0	0,0
Terapia Ocupacional	100,0	0,0
Analista en Informática Aplicada	100,0	0,0
Hidrómetra	100,0	0,0
Ingeniería en Recursos Hídricos	100,0	0,0
Perito Topocartógrafo	100,0	0,0
Ingeniería Agronómica	100,0	0,0
Veterinaria	100,0	0,0
Arquitectura	100,0	0,0
Diseño Gráfico	100,0	0,0
Licenciatura en Biodiversidad	100,0	0,0
Licenciatura en Geografía	100,0	0,0
Licenciatura en Historia	100,0	0,0
Licenciatura en Letras	100,0	0,0
Profesorado en Biología	100,0	0,0
Profesorado en Geografía	100,0	0,0
Profesorado en Historia	100,0	0,0
Profesorado en Letras	100,0	0,0
Profesorado en Matemática	94,9	5,1
Contador Público Nacional	97,4	2,6
Abogacía	100,0	0,0
Procuración	100,0	0,0
Analista Universitario de Alimentos	100,0	0,0

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

COMENTARIOS DEL CUADRO 10

La variable considerada en este caso ha sido el carácter de la asignatura. Sus valores son: obligatorio y optativo. Estos valores se les asignan a las asignaturas del Plan de Estudios en relación a la formación del estudiante. Por «asignaturas obligatorias» entendemos aquellas cuyos contenidos son considerados imprescindibles para tal formación y por «asignaturas optativas», aquellas cuyos contenidos se seleccionan a partir de un ámbito de alternativas prefijado.

El relevamiento de esta variable se orienta hacia el diagnóstico de la flexibilidad curricular desde la perspectiva de la autonomía del estudiante (posibilidades de individualizar el curriculum y/o la especialidad) y de la incorporación de nuevos conocimientos.

En el primer caso, la idea de individualización del curriculum supone dar a los alumnos posibilidades de un tránsito más ágil por la carrera a partir de un mejor aprovechamiento de sus potencialidades personales.

En el segundo caso, se considera que las asignaturas optativas permiten la inclusión de conocimientos de frontera que todavía no se han incorporado a las tradiciones de la disciplina y que sin embargo deben ser estudiados, a fin de que los egresados conozcan las últimas discusiones y los últimos acuerdos que se llevan a cabo en su área.

Cuando se implementó el cuestionario uno de los problemas que surgieron en relación a esta variable fue la falta de un acuerdo terminológico sobre los conceptos «optativo» y «electivo». La pregunta respecto del carácter de la asignatura preveía tres alternativas de respuestas excluyentes: obligatoria, optativa o electiva. En todos los casos los entrevistados no tuvieron dudas respecto del primer atributo: contenidos de estudio imprescindibles, núcleos duros de los conocimientos a transmitir; pero se manifestaron vacilantes respecto de los otros valores posibles de la variable. Se confundía el concepto de materia opcional, que es aque-

lla que se elige dentro de un conjunto finito de alternativas establecidas en el curriculum, con el de materia electiva, que aparece cuando el estudiante puede seleccionar la asignatura más allá de lo establecido dentro del curriculum y hasta puede, incluso, escapar a los límites del Plan de Estudios de su carrera y elegir una asignatura de otra carrera universitaria. La diferencia radica en los límites a la libertad de elección del estudiante.

Además, podemos diferenciar entre distintos tipos de opcionalidad. Es posible hablar de opcionalidad de asignaturas y de opcionalidad de ciclo. En este último caso nos referimos a conjuntos de asignaturas que integran una terminalidad o especialidad.

Para esta variable se cuenta con respuestas referidas a 29 carreras. La información fue obtenida de los Secretarios Académicos y estaba consignada en los Planes de Estudios.

Sólo encontramos asignaturas optativas en 6 carreras de las 29 analizadas. En ellas el rango de opcionalidad va desde un porcentaje inferior al 5% hasta el 28%. Las carreras que ofrecen un mayor número de optativas son carreras de Ciencias Básicas y Aplicadas. En tales sólo un tercio presenta asignaturas no obligatorias. La opcionalidad es mayoritariamente ofrecida a los alumnos en los últimos años de las carreras, en los ciclos de Especialización y Profesional (excepto en la carrera de Biotecnología).

Cabe distinguir entre las clases de asignaturas que se ofrecen como optativas en las distintas carreras. La opcionalidad en las carreras de Ciencias Sociales está restringida a la asignatura de idioma extranjero, mientras que en las carreras de Ciencias Básicas y Aplicadas existe una opcionalidad referida a contenidos sustantivos de las disciplinas.⁽¹⁹⁾

Por lo tanto, si comparamos sólo las de

19. Cabe mencionar que las carreras que se cursan en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales ofrecen a los alumnos opcionalidad de cátedra. La misma consiste en la oferta de propuestas académicas alternativas en cada una de las materias de los Planes de Estudios.

Ciencias Básicas y Aplicadas vemos que hay 3 de las 5 carreras de Ciencias Básicas que cuentan con asignaturas optativas y de las nueve carreras de Ciencias Aplicadas sólo dos tienen opcionalidad.

La opcionalidad es uno de los indicadores de flexibilidad que hemos tomado en cuenta. Desde el mismo puede leerse que el orden de flexibilidad entre carreras sería el siguiente:

1. Ciencias Básicas

(3 a 4 asignaturas optativas por carrera)

2. Ciencias Aplicadas

(3 asignaturas optativas por carrera)

3. Ciencias Sociales

(1 asignatura optativa por carrera)

4. Ciencias Humanas

(ninguna asignatura optativa)

5. Ciencias de la Salud

(ninguna asignatura optativa)

A través de la información recogida por los Planes de Estudios de las carreras se sigue que la opcionalidad de las asignaturas en las carreras de Ciencias Básicas y Ciencias Aplicadas responde tanto a necesidades de especialización (ej.: Plan de Estudios de *Licenciatura en Química*) como a las de transmitir conocimientos de punta (ej.: Plan de Estudios de la carrera de *Ingeniería Química*), los cuales son muy difíciles de integrar en los contenidos de las asignaturas obligatorias.

La opcionalidad relativa a la especialización aparece de distintas formas: en *Ingeniería en Ciencias Hídricas* los alumnos optan por un conjunto fijo de asignaturas que definen su orientación profesional mientras que en la *Licenciatura en Biotecnología* el alumno puede construir su especialidad componiendo un menú entre materias obligatorias y cursos optativos a partir de un sistema de créditos.

El tratamiento de las asignaturas optativas varía según las carreras. En algunas no tienen contenidos prefijados y aparecen, por ejemplo, en el listado de asignaturas como «Materia Optativa I, II, III o IV» mientras que en

otros casos se recurre a un listado nominado de asignaturas.

De lo expuesto cabría hacer las siguientes consideraciones:

1. En general, se lee una falta de opcionalidad curricular en el curriculum de la U.N.L.. No sólo hay pocas carreras con materias optativas sino que, en las que existen, la proporción es baja.

2. El predominio de asignaturas obligatorias es indicativa de deficiencias en la flexibilidad. Las mismas afectan por igual, aunque de distinto modo, a alumnos, docentes y gestores curriculares. Pero es de destacar que constituyen una limitación significativa en la formación del alumno para la vida profesional.

Los Planes de Estudios fijos se formulan sobre los supuestos de la inexistencia de la incertidumbre en los procesos sociales y de la lentitud del cambio social. Ambos se encuentran hoy desafiados por las transformaciones en la producción de conocimiento, en las concepciones de la ciencia y en el cuestionamiento de los paradigmas dominantes durante el siglo XX.

3. La falta de opcionalidad también podría interpretarse como la inexistencia de criterios de valorización de los contenidos desde las perspectivas arriba señaladas. Ello llevaría a ubicar a todas las asignaturas en un mismo nivel de prioridad para el logro del perfil y los alcances del título.

4. La relación entre las carreras con asignaturas opcionales y la mayoría de las facultades de pertenencia podría estar indicando la transversalidad de acuerdos de una comunidad académica respecto de necesidades de flexibilización curricular. Ellos podrían explicarse tanto desde la sociogénesis de las carreras como desde perspectivas de sociología del conocimiento. En el primer caso, nos referimos a los procesos históricos de creación de las carreras en la U.N.L. y en el segundo, a los lazos de pertenencia de los profesores de

las distintas carreras fundados en acuerdos disciplinares y profesionales.

5. La relación entre carreras con asignaturas optativas y tipos de ciencia hace pensar en acuerdos de las comunidades académicas o profesionales sobre diseños de Planes de Estudios. Ello está indicado en algunos Planes de Estudios (ej.: *Licenciatura en Química*), lo cual implicaría la existencia de instancias de evaluación externa⁽²⁰⁾ de esas currícula.

6. En las carreras que cuentan con asignaturas opcionales las mismas se ubican en los tramos finales de las carreras, en la etapa correspondiente a la especialización. Ello permite inferir que en el resto del curriculum se verifica la imposibilidad de la individualización de los itinerarios.

7. El predominio de asignaturas obligatorias hace pensar en la constitución de cohortes o grupos de cursada que se mantengan a lo largo de la carrera.

20. Ver: «Glosario». En: SECRETARÍA ACADÉMICA, U.N.L. *La evaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad en la Universidad Nacional del Litoral*. Centro de Publicaciones de la U.N.L., Santa Fe, 1995.

Cuadro 11

U.N.L., 27 carreras.

proporción de asignaturas con correlatividad activa y pasiva, 1995

CARRERA	CORRELATIVIDAD	
	Activa (%)	Pasiva (%)
Ingeniería Química	80,0	74,3
Licenciatura en Matemática Aplicada	45,5	59,1
Licenciatura en Química	64,0	80,0
Licenciatura en Administración de Salud	39,5	62,8
Bioquímica	86,7	93,3
Licenciatura en Biotecnología	98,0	92,0
Terapia Ocupacional	48,1	55,6
Analista en Informática Aplicada	83,3	72,2
Hidrómetra	68,8	81,3
Ingeniería en Recursos Hídricos	95,9	46,9
Perito Topocartógrafo	61,5	76,9
Ingeniería Agronómica	64,9	73,0
Veterinaria	78,8	86,5
Arquitectura	81,8	51,5
Diseño Gráfico	94,4	61,1
Licenciatura en Biodiversidad	41,9	61,3
Licenciatura en Geografía	96,8	58,1
Licenciatura en Historia	55,2	58,6
Licenciatura en Letras	9,4	0,0
Profesorado en Biología	55,9	67,6
Profesorado en Geografía	42,4	57,6
Profesorado en Historia	59,4	78,1
Profesorado en Letras	8,8	0,0
Profesorado en Matemática	46,2	69,2
Contador Público Nacional	48,7	66,7
Abogacía	65,6	81,3
Procuración	61,9	85,7

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

COMENTARIOS DEL CUADRO 11

Las variables consideradas para la comparación entre carreras han sido:

Asignaturas con Correlatividad Activa

Por esta expresión entendemos aquellas asignaturas que son condición para el estudio de otra.

Asignaturas con Correlatividad Pasiva

Son aquellas asignaturas que requieren para su estudio el tránsito por n asignaturas previas.

El sistema de correlatividades prescribe un camino a seguir en los aprendizajes, supone que los conocimientos sólo se pueden adquirir en una determinada secuencia y, por ende, constituye un límite a las posibilidades de individualización del recorrido por el Plan de Estudios. La reducción de la autonomía del estudiante opera en relación a la elección del orden en sus estudios.

Para nosotros ambas variables deben ser consideradas en el análisis de la flexibilidad curricular. El mismo debe ser complementado con el estudio del nivel de opcionalidad previsto en la carrera.

Estas variables son indicativas de orden pero su análisis estadístico debe integrarse a los sistemas de regularización y promoción de las carreras. Esta secuencia, que presentaría desde esta perspectiva una gran rigidez, puede ser afectada por un sistema de regularización que altere el orden, lo cual permitiría poner en discusión el grado de cientificidad de la correlatividad o del sistema en el que está involucrada. De igual forma, un currículum puede tener una apariencia de flexibilidad mirado desde el sistema de correlatividades de las asignaturas y esconder una gran rigidez desde un régimen de estudios que prescribe la correlatividad por ciclos.

Respecto de las posibilidades de comparación de los datos obtenidos en cada carrera, es válido el análisis interno de la distribución de las correlatividades por año y por ciclo a fin de detectar tramos o fases de rigidez para su evaluación a posteriori tanto en relación a la flexibilidad curricular como a la optimización de la duración de la carrera. También es posible y deseable una comparación entre planes de cada carrera de distinta época a fin de establecer cambios, estudiar las razones de los mismos y sus efectos sobre la flexibilidad y la duración de las carreras.

La comparación estadística de sistemas de correlatividades entre carreras del mismo perfil profesional o del mismo perfil científico tiene un alcance muy limitado; sólo permite establecer diferencias en la cantidad de requisitos necesarios para una secuencia en los aprendizajes y la distribución de los mismos por año y por ciclo. Esta información sólo sirve para señalar cuáles carreras tienen más pautados sus aprendizajes y cuales menos. Nada informa sobre justificación o necesidad científica o didáctica de las correlatividades, ni tampoco sobre validez real de esos requisitos, ya que para esto último, como dijimos, se debe analizar la intervención de los Regímenes de Enseñanza y promoción en el cumplimiento de la secuencia.

La muestra para la comparación fue de 27 carreras dado que para una de ellas no se obtuvo información acerca del régimen de correlatividades.

Las correlatividades activas tienen una distribución que oscila entre un tercio y más de dos tercios del total de asignaturas de cada Plan de Estudios. Cabe señalar que el relevamiento no registra frecuencias, por lo cual no aparecen los casos en que una asignatura es activa de más de una materia.

Al organizar las carreras, consideradas desde el tipo de ciencia en que se inscriben y desde la perspectiva del porcentaje de correlatividades activas, se observa que las carreras de Ciencias Aplicadas se ubican entre las de más

alto porcentaje de correlatividades, (el 70% de las mismas integra un rango que va desde el 80% al 90% de correlatividades activas). En segundo lugar encontramos a las carreras de Ciencias Sociales que se ubican, preponderantemente, en un rango que va de un 50% a un 60% de materias de correlatividad activa.

En tercer lugar, encontramos a las carreras de Ciencias Básicas y Humanas que oscilan entre un rango que va desde un 55% hasta la inexistencia de correlatividades (Esto último corresponde a la experiencia piloto de las carreras de *Profesorado y Licenciatura en Letras*).

Respecto de las correlatividades pasivas, la distribución de porcentajes entre las carreras no arroja grandes concentraciones de carreras de un mismo tipo de ciencia, sí es dable señalar que más de la mitad de las carreras tienen más de un 50% de asignaturas con correlatividad pasiva.

Las diferencias que se pueden observar dentro de cada carrera entre ambos tipos de correlatividad parecen indicar que existen asignaturas del tipo «cuello de botella» que rigidizan el itinerario curricular.

La correlatividad activa o pasiva es otro de los indicadores de flexibilidad curricular; a mayor porcentaje de correlatividad, menor el grado de flexibilidad, teniendo en cuenta la presencia o no de otros indicadores para la misma variable.

A los fines de establecer algún tipo de correlación entre los dos indicadores de flexibilidad hasta aquí elegidos, podemos comparar aquellas carreras que presentan mayor porcentaje de opcionalidad en relación con su porcentaje de correlatividad pasiva. Tomamos en cuenta este tipo de correlatividad por entender que la misma es la que introduce mayor rigidez para el cursado del plan en virtud de que da lugar a los «cuellos de botella».

El alto porcentaje de correlatividad rigidiza el itinerario curricular. El bajo porcentaje de opcionalidad rigidiza la electividad en relación con los contenidos del plan.

Conforme a lo establecido comparamos las

cinco carreras de Ciencias Básicas y Aplicadas con mayor porcentaje de opcionalidad, aunque nos restringimos a tres de ellas que cuentan con el mayor número de asignaturas optativas: *Licenciaturas en Biotecnología, Química y Matemática Aplicada*. La *Licenciatura en Biotecnología* se encuentra en la franja de más del 90% de correlatividad pasiva, la *Licenciatura en Química* en la segunda franja —de 80%— y la *Licenciatura en Matemática Aplicada* registra casi 60% de correlatividad pasiva.

Por ende, sólo en el caso de esta última carrera podemos decir que los dos indicadores exhiben una mayor coherencia sobre el grado de flexibilidad del Plan.

En el otro extremo se ubica la *Licenciatura en Biotecnología*, que tiene un 92% de correlatividad Pasiva y, analizando su Plan, nos encontramos con la paradoja que las asignaturas optativas integran el conjunto de las correlativas. Esta situación parecería indicar que no se ha privilegiado en la construcción del régimen de opcionalidad la incorporación permanente de conocimiento nuevo: las asignaturas optativas cumplen la función de desarrollar contenidos que no se alcanzan a dictar en las asignaturas obligatorias. Tal supuesto es el resultado de observar también que, mientras en algunas carreras las asignaturas optativas no tienen una nomenclatura fija y aparecen en el plan de estudios como «materia optativa», en el caso de *Biotecnología* los cursos optativos tienen un nombre fijo en el Plan de Estudios.

La interpretación de los datos estadísticos sobre correlatividades arroja las siguientes reflexiones de carácter general:

La detección de asignaturas que se repiten en su carácter de correlatividad activa permitiría explorar su influencia en la formación de cohortes y en la circulación de los alumnos por el currículum. Cada carrera debería, a corto plazo, proponer su evaluación a fin de establecer el alcance y la validez de la función

que cumplen.

La detección de una correlatividad excesiva introduce el problema del tiempo usado por los alumnos para circular por el curriculum. La detección de una correlatividad laxa puede traducirse en una insuficiente orientación del estudio, desorganizando toda pretensión asumida en una estructura curricular.

Una secuencia que lleva a la constitución rígida de años de cursado obligatorio incorpora problemas de eficiencia tanto para el alumno como para la gestión académica. Por ejemplo, el alumno puede perder tiempo o faltarle tiempo, los cursos deben ofrecerse necesariamente más allá de la cantidad de alumnos cursantes, lo cual tiene una influencia directa en los recursos de infraestructura, docentes, insumos, etc.

Conforme a lo que señalábamos más arriba la revisión del régimen de correlatividades debe ser llevada adelante junto con la del régimen de opcionalidad y tomando en cuenta las normativas vigentes para el cursado y la promoción. Si interesa flexibilizar el curriculum de una carrera y optimizar el uso de los recursos disponibles en la Universidad, debe realizarse un análisis transversal entre carreras desde las dimensiones mencionadas. La falta de recursos a nivel de una carrera o de una Facultad puede suplirse desde una perspectiva universitaria estableciendo coordinaciones interfacultades o intercarreras que contemplen las necesidades de espacio, tiempo y recursos humanos de las reformas que se proponen.

Las propuestas de flexibilización vinculadas al uso de recursos humanos de otras carreras requieren de la compatibilización de contenidos mínimos que deben ser definidos teniendo en cuenta el tipo de formación deseada además de los propios elementos disciplinares. También es necesario acordar sobre conocimientos previos exigidos, sistemas de promoción y regularización.

La concertación de políticas académicas entre carreras y facultades requiere de pautas comunes sobre diseños de Planes de Estudios

en la universidad que respeten las culturas institucionales y que eviten que la pluralidad de enfoques se transforme en un obstáculo a la acción conjunta.

Cuadro 12

U.N.L., 28 carreras.

distribución de asignaturas según régimen de cursado, 1995

CARRERA	RÉGIMEN DE CURSADO				
	Anual	Semestral	Cuatrimestral	Otros	S/D
Ingeniería Química	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Licenciatura en Matemática Aplicada	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Licenciatura en Química	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Licenciatura en Administración de Salud	0,0	0,0	51,2	0,0	48,8
Bioquímica	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Licenciatura en Biotecnología	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Terapia Ocupacional	14,8	0,0	66,7	0,0	8,5
Analista en Informática Aplicada	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
Hidrómetra	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Ingeniería en Recursos Hídricos	8,2	0,0	89,8	0,0	2,0
Perito Topocartógrafo	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Ingeniería Agronómica	16,2	0,0	83,8	0,0	0,0
Veterinaria	0,0	0,0	30,8	69,2	0,0
Arquitectura	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Diseño Gráfico	44,4	0,0	55,6	0,0	0,0
Licenciatura en Biodiversidad	48,4	0,0	51,6	0,0	0,0
Licenciatura en Geografía	64,5	0,0	35,5	0,0	0,0
Licenciatura en Historia	58,6	0,0	41,4	0,0	0,0
Licenciatura en Letras	87,5	0,0	12,5	0,0	0,0
Profesorado en Biología	44,1	0,0	52,9	2,9	0,0
Profesorado en Geografía	54,5	0,0	42,4	3,0	0,0
Profesorado en Historia	56,3	0,0	43,8	0,0	0,0
Profesorado en Letras	91,0	0,0	19,0	0,0	0,0
Profesorado en Matemática	12,8	0,0	87,2	0,0	0,0
Contador Público Nacional	12,8	0,0	84,6	0,0	0,0
Abogacía	6,3	3,1	90,6	0,0	0,0
Procuración	0,0	14,3	85,7	0,0	0,0
Analista Universitario de Alimentos	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

COMENTARIOS DEL CUADRO 12

La variable utilizada a los fines de la comparación entre carreras es el régimen del cursado.

La misma alude a la duración regular del ciclo completo de estudio/enseñanza de contenidos de una asignatura. Los valores considerados para esta variable han sido anual, semestral, cuatrimestral y otros, medidos en meses.

La muestra es de 28 carreras. El vacío informativo resulta de la falta de prescripción permanente de la duración de los cursos en una carrera.

El objetivo de esta variable, para el gestor académico, es brindar información para el diseño de políticas de asignación de recursos docentes, de usos del espacio, del tiempo y del equipamiento de la institución.

Desde los intereses del estudiante, sirve para pensar formas de organización de los aprendizajes desde la perspectiva del tiempo necesario para la regularización de cada asignatura.

Desde el diseño del curriculum, permite informarse sobre la existencia o no de jerarquías entre las asignaturas a partir del tiempo de cursado exigido y también brinda información relevante para un análisis del curriculum que relacionen tiempo, actividades y contenidos.

En relación a la validez interna esta variable tiene el problema de la imprecisión de la unidad temporal.

Si comparamos el grado de amplitud de la oferta de cursado de las asignaturas entre carreras de un mismo campo científico se puede observar que:

- Los cursos cuatrimestrales tienen un claro predominio en las carreras tipificadas como de Ciencias Aplicadas. Sólo dos de ellas lo alteran, una por el cursado semestral y otra por el régimen anual.

- Las carreras tipificadas como de Ciencias Básicas tienen predominantemente un régimen

cuatrimestral (más de la mitad tiene asignaturas con un 90% de régimen cuatrimestral y en el resto de las carreras el régimen cuatrimestral abarca más del 50% de las materias).

A partir de la anterior descripción surgirían los siguientes comentarios:

- El que en cada carrera predomine una sola forma de cursado (cuatrimestral o anual) indicaría que los criterios para la selección no tienen en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje exigidos por los diversos contenidos de las asignaturas.

El rasgo anterior señala una tendencia, proveniente quizá del área de gestión académica, a la homogeneización del cursado que parecería provenir fundamentalmente de las necesidades de organizar en común a las materias para su distribución en el espacio y en el tiempo.

Esta organización del cursado en formas únicas induciría a una subutilización de los espacios físicos:

- En el caso de que la organización predominante del cursado sea anual se percibe una mayor rigidez para el itinerario curricular, ya que favorece la constitución de cohortes y puede aumentar la duración real de la carrera.

- En el caso del predominio del régimen cuatrimestral, siempre que la oferta se repita en los dos cuatrimestres, se puede leer una mayor preocupación de la gestión académica por flexibilizar el curriculum.

- La estipulación del tiempo de cursado de las asignaturas debe tener en cuenta los procesos de aprendizaje y evaluación involucrados en cada una de las mismas. Pero, también debe considerar tanto los sistemas de regularización y promoción como las disponibilidades de recursos humanos y de infraestructura.

Cuadro 13

U.N.L., 29 carreras, comparación entre la carga horaria prescripta en el Plan de Estudios y la resultante de la sumatoria de horas por asignaturas, 1995

CARRERA	CARGA HORARIA SEGÚN PLAN DE ESTUDIOS	CARGA HORARIA SUMATORIA DE ASIGNATURAS
Ingeniería Química	4667	4695
Licenciatura en Matemática Aplicada	2640	3300
Licenciatura en Química	3657	3183
Bioquímica	4829	4910
Licenciatura en Administración de Salud	3120	2860
Licenciatura en Biotecnología	4250	4280
Saneamiento Ambiental	2060	2270
Terapia Ocupacional	3405	3655
Analista en Informática Aplicada	1680	1695
Hidrómetra	1680	1680
Ing. en Recursos Hídricos, Orientación Ambiental	4155	4185
Ing. en Recursos Hídricos, Const. Hidráulicas	4335	4275
Perito Topocartógrafo	1365	1380
Arquitectura	6540	6540
Diseño Gráfico	2700	2812
Ingeniería Agronómica	3650	3766
Veterinaria	4100	3063
Licenciatura en Biodiversidad	3500	3380
Licenciatura en Geografía	3200	3110
Licenciatura en Historia	3070	2730
Licenciatura en Letras	3440	2940
Profesorado en Biología	3330	3504
Profesorado en Geografía	2970	3020
Profesorado en Historia	2790	2790
Profesorado en Letras	3420	3600
Profesorado en Matemática	3915	3735
Contador Público Nacional	2895	2775
Abogacía	4112	3870
Procuración	2848	2640

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

COMENTARIOS DEL CUADRO 13

CARGA HORARIA

a. Prescripta en el Plan de Estudios

Esta variable releva la información brindada por Decanos y/o Secretarios Académicos al Ministerio de Cultura y Educación sobre carga horaria total de cada carrera.

b. Según Sumatoria de Horas Aula de Asignaturas

La elección de la variable «Horas Aula de Asignatura» tuvo por finalidad contemplar solamente las horas previstas en el Plan de Estudios de cada carrera para la labor docente de aula en cada asignatura.

Creímos necesario adjetivizar el sustantivo «aula» a fin de dejar a salvo las siguientes distinciones: respecto del docente, «carga horaria total de la asignatura», que comprendería tanto las horas de desempeño del docente frente al alumno como las horas de preparación y «carga horaria real de aula», que remite a la cantidad de horas que el docente efectiviza en sus servicios docentes. Respecto a los alumnos, para distinguir: «carga horaria de estudio independiente» y «carga horaria de aula de asistencia obligatoria».

Por lo dicho, la validez interna de esta variable es aceptable en relación a una duración formal de las asignaturas y por eso, su capacidad de comparación sólo puede darse en ese plano.

El objetivo de esta variable es establecer el «pensum»⁽²¹⁾ de la asignatura en el curriculum. La relación entre contenidos y tiempo en horas aula permite establecer jerarquías discipli-

nares y cognitivas dentro del curriculum como también medir las exigencias horarias de los alumnos en cada tramo de su carrera. Esta es una variable que brinda información sobre la orientación científica predominante en las carreras vista desde el número de horas aula asignadas a cada tipo de ciencia dentro del curriculum. Obviamente, esta variable está relacionada con el régimen de cursado de la asignatura.

La cantidad de horas propuestas por año relacionadas con el régimen de cursado nos permitiría pensar en causas de abandono de los estudios relacionadas con el tiempo exigido. También, si a esta relación le agregamos recursos docentes por asignatura, se puede estimar más apropiadamente la valoración de la asignatura dentro del curriculum.

Comparando esta variable con el carácter de la asignatura podríamos aproximarnos a la estimación que el curriculum realiza de las asignaturas obligatorias y optativas y así establecer los alcances de la flexibilidad curricular.

De la observación de los cuadros de la carga horaria de aula por asignatura en cada carrera se pueden realizar los siguientes comentarios:

1. La determinación de la carga horaria de aula de cada asignatura parece responder a criterios exclusivamente internos de las carreras o de instituciones profesionales en relación a carreras afines.

2. En la estipulación de la carga horaria se tendrían en cuenta aspectos parciales del curriculum (contenidos, recursos docentes disponibles u otros) en desmedro de una globalidad compleja que involucra tanto a contenidos como a formas de los aprendizajes, tipos de evaluaciones pertinentes, etc.

A partir de la variable Horas Aula por Asignatura se construyó la variable de carrera «Sumatoria de Horas Aula» que permite la comparación entre carreras y de ahí, observamos:

1. Entre las carreras de grado, en las de Ciencias Aplicadas encontramos un continuo

21. *Pensum* del latín *pendere* (pesar) se refiere:

1. Tarea impartida o asignada; 2. Materia de enseñanza a desarrollar en un tiempo determinado; 3. Tarea escolar o lección a ser preparada; 4. Sobrecarga de trabajo impuesta a un alumno para castigarlo, tarea escrita fastidiosa.

A partir del origen latino asociado con las nociones de «peso», «carga», por extensión «deber», el término *pensum* pasó a designar al conjunto de saberes mínimos indispensables a ser tratados en una unidad de delimitación curricular (asignatura, unidad de asignatura, etc.).

que ubica a 4 carreras en un rango que va de 4000 a 5000 horas de aula. Una carrera se ubica en el rango que va de 3000 a 4000 horas y una se ubica por encima de las 6500 horas.

Las carreras de Ciencias de la Salud tienen más de 3000 horas. Las carreras de Ciencias Básicas entre 3100 y 3800, las de Ciencias Sociales entre 2700 y 3800, las de Ciencias Humanas entre 2700 y 3600 horas de aula.

2. Entre las carreras de pregrado el rango de horas aula se ubica entre las 1300 y las 2900 horas con una distribución que no reconoce continuos.

De lo expuesto podemos concluir:

a. Que las carreras de Ciencias Básicas son las que tienen cargas horarias por sumatoria más homogéneas.

b. Que la Sumatoria de Horas Aula en algunas carreras de grado resulta ser igual o hasta menor, que la de algunas carreras de pregrado.

c. Que las carreras que dan lugar a profesiones liberales (*Contador Público Nacional, Abogado, Veterinario, Ingeniero Agrónomo, Ingeniero Químico, Bioquímico, Ingeniero en Recursos Hídricos, Arquitecto, Terapeuta Ocupacional*) se ubican en un rango que va desde 2775 a 6540 horas de aula por sumatoria.

De lo observado es deducible la falta de acuerdos mínimos en la U.N.L. sobre la carga horaria de aula para las llamadas carreras de grado y de pregrado y/o para carreras afines.

Por comparación entre las variables de carrera «Carga Horaria Prescripta en el Plan de Estudios» y «Carga Horaria según Sumatoria de Horas Aula de Asignaturas», se podrían sugerir las siguientes hipótesis:

1. Hay desconocimiento de normativas vigentes a nivel M.C.E. con respecto a la llamada «carga académica» de carreras de diferentes perfiles.

2. Los acuerdos mínimos a nivel de la universidad, deberían reflejarse en normas generales; su falta hasta hoy ha redundado en la

carencia de límites mínimos o máximos para la conformación de las cargas horarias según sumatoria de horas aula de asignaturas de las carreras.

3. La cercanía entre la carga horaria según sumatoria de horas aula de asignaturas más baja de las carreras de grado y la más alta de las de pregrado estaría indicando la falta de criterios básicos para definir uno y otro concepto desde la perspectiva de la duración de las carreras.

Cuadro 14**U.N.L., 24 carreras,****distribución de las asignaturas según régimen de promoción, 1995**

CARRERA	RÉGIMEN DE PROMOCIÓN			
	Con examen	Sin examen	Otros	S/D
Bioquímica	100,0	0,0	0,0	0,0
Licenciatura en Administración de Salud	51,2	0,0	0,0	48,8
Licenciatura en Biotecnología	100,0	0,0	0,0	0,0
Analista en Informática Aplicada	16,7	50,0	5,6	38,9
Hidrómetra	75,0	25,0	0,0	0,0
Ingeniería en Recursos Hídricos	55,1	20,4	4,1	18,4
Perito Topocartógrafo	61,5	30,8	0,0	7,7
Ingeniería Agronómica	70,3	2,7	21,6	5,4
Veterinaria	46,2	48,1	0,0	5,8
Arquitectura	0,0	18,2	81,8	0,0
Diseño Gráfico	83,3	16,7	0,0	0,0
Licenciatura en Biodiversidad	90,3	6,5	3,2	0,0
Licenciatura en Geografía	77,4	16,1	6,5	0,0
Licenciatura en Historia	86,2	13,8	0,0	0,0
Licenciatura en Letras	55,9	44,1	0,0	0,0
Profesorado en Biología	82,4	14,7	2,9	0,0
Profesorado en Geografía	72,7	18,2	9,1	0,0
Profesorado en Historia	68,8	28,1	0,0	3,1
Profesorado en Letras	60,5	39,5	0,0	0,0
Profesorado en Matemática	97,4	2,6	0,0	0,0
Contador Público Nacional	64,1	5,1	28,2	2,6
Abogacía	87,5	12,5	0,0	0,0
Procuración	85,7	14,3	0,0	0,0
Analista Universitario de Alimentos	100,0	0,0	0,0	0,0

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

COMENTARIOS DEL CUADRO 14

La distribución de las asignaturas según el Régimen de Promoción es el modo de organización de la evaluación del alumno para acreditar su grado de dominio sobre contenidos y aprendizajes requeridos por la asignatura. Los valores considerados para esta variable han sido: con examen final, sin examen final y otros. Se optó por la expresión «sin examen final» en lugar de «promoción directa» al buscar una mejor comunicación.

La muestra de esta variable es de 24 carreras. La razón fundamental de la falta de información en las carreras restantes es que el sistema de promoción de los cursos depende de la decisión de las cátedras, por lo que las Secretarías Académicas de las carreras respectivas no cuentan con estos datos.

El régimen de promoción fue considerado por todos los Secretarios Académicos como aquél que regula la promoción de los alumnos que cursan las asignaturas. Los alumnos que no cursan deben rendir siempre examen final.

Esta variable registra distintos objetivos dentro del trabajo:

1. Si consideramos que los sistemas de promoción están ligados a una diversidad de modos de apropiación del saber, encontrar alternativas para la promoción de las asignaturas podría estar indicando un curriculum que, en primer lugar, reconoce a los estudiantes en su diversidad psicológica, social y de formación intelectual; y que, a partir de ello, les brinda la posibilidad de tomar decisiones sobre la forma más adecuada de promocionar a fin de optimizar su rendimiento.

2. Desde el punto de vista de los docentes, la existencia de sistemas de promoción alternativos, nos indicaría una mayor riqueza en sus experiencias didácticas.

3. El predominio del examen final podría estar señalando un curriculum en el que el estudiante es la parte pasiva en la relación de enseñanza-aprendizaje.

4. La diversidad en las formas de promoción también es indicativa de un curriculum que atiende a un entrenamiento para la diversidad de las situaciones de evaluación que deberá enfrentar el graduado.

La comparación del peso de la variable según los distintos ciclos de una carrera nos podría servir para pensar sobre la diversidad del tratamiento del alumno conforme a su formación. La comparación entre carreras afines nos permite suponer distintas intencionalidades en el entrenamiento de los alumnos para la vida profesional.

Si comparamos sistemas de promoción con disciplinas involucradas podremos observar si existen constantes dentro de las carreras y entre ellas. La constatación de áreas del conocimiento con una mayor diversidad de sistemas de promoción podría estar indicando la existencia de grupos de docentes con mayor entrenamiento didáctico, con mayor capacidad de innovación, pero también podría ser indicativa de la existencia de un campo disciplinario privilegiado en recursos docentes que le permite asumir mayores compromisos didácticos.

Contar con información sobre sistemas de promoción afines por «tipos de ciencia» o «tipos de formación» sirve también para hacer propuestas sobre las posibilidades de circulación de los alumnos entre distintas carreras.

En las carreras de la U.N.L. predomina la promoción con examen final, siendo las carreras de Ciencias Sociales y Humanas las que cuentan con mayor diversidad de regímenes de promoción. En las carreras de Ciencias Aplicadas es claro el predominio de la promoción con examen final. En la carrera de *Veterinaria* (Ciencias de la Salud) el porcentaje entre ambos tipos de promoción es parejo, lo que estaría indicando una mayor preocupación por una diversidad en los tipos de evaluación.

Carecemos de datos en la mayoría de las carreras de Ciencias Básicas, porque el régimen de promoción queda a criterio del profesor a cargo de la asignatura.

El predominio de la promoción con examen final apunta a una rigidez en lo concerniente a

diversas formas de evaluación, y a diferentes tipos de aprendizajes individuales, y disminuye la flexibilidad del plan de estudios.

Cuadro 15

U.N.L., 26 carreras,

distribución de asignaturas según tipo de formación que ofrecen, 1995

CARRERA	TIPO DE FORMACIÓN				
	Básica (%)	Especializada(%)	General(%)	Complementaria(%)	Sin Discriminar(%)
Ingeniería Química	34,3	25,7	0,0	20,0	20,0
Licenciatura en Matemática Aplicada	63,6	18,2	0,0	18,2	0,0
Licenciatura en Química	48,0	24,0	0,0	0,0	28,0
Bioquímica	70,0	26,7	0,0	3,3	0,0
Licenciatura en Biotecnología	68,0	25,0	0,0	7,0	0,0
Analista en Informática Aplicada	38,9	44,4	5,6	11,1	0,0
Hidrómetra	56,3	43,7	0,0	0,0	0,0
Ingeniería en Recursos Hídricos	26,5	71,4	0,0	0,0	0,0
Perito Topocartógrafo	46,2	53,8	0,0	0,0	0,0
Ingeniería Agronómica	21,6	54,1	0,0	0,0	24,3
Veterinaria	44,2	48,1	7,7	0,0	0,0
Arquitectura	18,2	69,7	9,1	0,0	3,0
Diseño Gráfico	22,2	66,7	11,1	0,0	0,0
Licenciatura en Biodiversidad	48,4	51,6	0,0	0,0	0,0
Licenciatura en Geografía	38,7	61,3	0,0	0,0	0,0
Licenciatura en Historia	65,5	10,3	3,4	0,0	20,8
Licenciatura en Letras	65,1	26,0	3,3	0,0	5,6
Profesorado en Biología	52,9	47,1	0,0	0,0	0,0
Profesorado en Geografía	42,4	57,6	0,0	0,0	0,0
Profesorado en Historia	78,1	21,9	0,0	0,0	0,0
Profesorado en Letras	68,0	32,0	0,0	0,0	0,0
Profesorado en Matemática	46,2	38,5	0,0	5,1	10,2
Contador Público Nacional	33,3	64,1	2,6	0,0	0,0
Abogacía	43,8	40,6	3,1	12,5	0,0
Procuración	23,8	66,7	4,8	4,7	0,0
Analista Universitario de Alimentos	24,2	70,2	0,0	0,0	5,6

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

COMENTARIOS DEL CUADRO 15

La variable «tipo de formación» y sus diferentes valores consiste en la atribución de una asignatura, según contenidos y actividades formativas predominantes, a una categoría de la clasificación: formación básica, formación especializada, formación general y formación complementaria (ver «Hacia un acuerdo terminológico relativo al Curriculum», apartado 4.4.).

La validez interna de la variable se vio interferida por las dificultades que presentaron algunos entrevistados en el momento de diferenciar entre «tipos de ciencia» y «tipos de formación». En muchos casos fue necesario repreguntar y aclarar la diferencia. El inconveniente se notó claramente alrededor del valor del ítem que preguntaba acerca de lo básico; en esos casos se confundía conocimiento básico con ciencia básica. En otros casos los informantes tuvieron dificultades para discriminar entre las categorías.

El objetivo de la variable ha sido ponderar el peso y la distribución de los tipos de conocimiento en el curriculum, a fin de establecer la orientación de la formación predominante en la carrera.

La muestra para la variable es de 26 carreras.

Los Planes de Estudios de las carreras de la U.N.L., según la valoración realizada por los informantes calificados en cada una de las Unidades Académicas, presentan una amplitud considerable en cuanto a la proporción de materias de formación básica y especializada. La observación de los datos recogidos permite establecer en este aspecto que, en un extremo, se ubica el *Profesorado en Historia* con más de tres cuartas partes de sus asignaturas calificadas como «básicas» y, en el otro, *Arquitectura*, con menos de un quinto. Si se analizan desde el lado de las «especializadas», es la carrera de *Ingeniería en Recursos Hídricos* la que presenta el mayor porcentaje de asignaturas de este tipo (más de dos tercios) y, en el punto opuesto la *Licenciatura en Historia* con

un décimo.

Continuando con el análisis de la relación «básica-especializada», pero observándola desde la pertenencia de las carreras a las Facultades respectivas, es posible afirmar que sólo dos Facultades presentan una distribución porcentual semejante: la *F.B.C.B.* que tiene en ambas carreras aproximadamente un 70% de «básica» y un 30% de «especializada», y la *F.A.D.U.* que invierte esta proporción, con valores que oscilan entre un 67% y 70% de «especializada» y entre un 18% y 22% de «básica». En el primer caso se trata de dos carreras «largas» y en el segundo, de una «larga» y una «corta» (ver al respecto en 2.1. «Metodología»). El resto de las Facultades presenta diferencias importantes en las carreras que allí se cursan, respecto a estos mismos componentes. Excluimos de este análisis a la *F.C.E.* ya que, en el momento de relevar la información, contaba solamente con una sola carrera. En el caso de *Fa.Fo.Do.C.*, las carreras de Ciencias Humanas (según la taxonomía del M.C.E.), *Profesorado y Licenciatura en Historia y en Letras*, son las que se ubican con más de los dos tercios de asignaturas de formación básica, mientras que las de Ciencias Básicas y Sociales, contienen una proporción menor (entre un 30% y un 50% aproximadamente).

Pasando ahora al análisis de las asignaturas calificadas como de formación «general», llama la atención sus bajos valores, si los comparamos con los considerados en los párrafos anteriores. En efecto, la primera cuestión que se destaca es que en 17 carreras de la U.N.L. no se consigan ninguna materia bajo esta categoría. De las 9 en las que sí se mencionan, los valores oscilan entre un 2,5% y algo más del 10%. Entre esas últimas se ubican las carreras de la *F.A.D.U.* y les sigue la de *Veterinaria*. En cuanto al tipo de asignaturas que son incluidas como de conocimiento general son de las áreas de las Ciencias Sociales y Humanas; otras con contenidos interdisciplinarios; otra introductoria a la especificidad de la carrera y por último, una de carácter instrumental

para los aprendizajes.

Finalmente se observa que, al igual que en el caso anterior y según la información brindada, son pocas las carreras que presentan asignaturas que se ubiquen en la categoría de «complementarias». De las ocho que figuran, llama la atención que hay dos —ambas pertenecientes a la *FIQ.*— que concentran aquí cerca de un quinto de sus materias. Le siguen otras dos con algo más de un décimo y las restantes con valores menores. Una lectura del tipo de asignaturas que quedan comprendidas en esta categoría muestra que, en la *FIQ.*, son fundamentalmente materias que tienen que ver con contenidos relacionados con la implementación empresarial/industrial de los conocimientos profesionales. En el caso de *Abogacía*, se trata de asignaturas referidas a disciplinas teóricas que apuntan a la formación académica y relacionadas con el campo de la historia, la sociología y la política.

A partir de lo descripto surgen estas hipótesis:

La primera reflexión en base al estudio de los datos presentados es que existe una diversidad y heterogeneidad marcada entre las carreras de la U.N.L. respecto a la composición de sus Planes de Estudios en cuanto a la proporción de asignaturas de estas cuatro categorías. Es esperable que en una Universidad que ofrece un número importante de carreras que pertenecen a diferentes orientaciones y campos disciplinares, aparezcan heterogeneidades en cuanto a la composición de los Planes de Estudios respecto al tipo de formación incluida. Sin embargo, del análisis realizado no se desprenden regularidades entre tipos de carreras —según la taxonomía del M.C.E.— y tipos de formación acordados para cada asignatura.

Otras razones que, a título hipotético, podrían explicar esta situación parecen tener que ver con las demandas e influencias que el otorgamiento de títulos profesionales ejerce sobre la composición de los Planes de Estudios. El

proceso de aumento del espectro de incumbencias de los títulos profesionales puede ser un factor de presión para la incorporación de nuevas materias de formación especializada. Esto actuaría desplazando las de las restantes categorías que ven así disminuida su presencia en el Plan. Ello parece afectar en especial a las de formación general, dado que las básicas se justifican como necesarias para aprender las especializadas y las complementarias pueden responder a la necesidad de cubrir demandas de desempeños profesionales específicos.

La disparidad de respuestas brindadas por los informantes calificados de las Unidades Académicas confirma lo observado en el momento de realización de las entrevistas, en cuanto a la dificultad de responder a estas cuestiones con precisión, como si se tratara de una información que pertenece a un campo de reflexión poco habitual.

Posiblemente, cuando se encare un proceso de profundización del estudio en cada una de las Unidades Académicas, sea posible acceder a información necesaria y pertinente que permita no sólo una comprensión mayor de las razones que explican la conformación actual de los Planes de Estudios, sino reflexionar sobre su adecuación a las concepciones científico-académicas y profesionales actuales y eventualmente, futuras.

Esta primera mirada sobre las asignaturas de los Planes de Estudios desde el tipo de formación pretendida debe ser complementada por el estudio de especialistas que analizan los contenidos, la ubicación de las materias en el plan de estudios y las propuestas de aprendizaje que en cada caso se formulan.

Si se confirma la tendencia a la conformación de un mercado laboral con procesos acelerados de cambio, que requieren saberes y habilidades de acción diversos y poco duraderos, junto a una alta concentración del conocimiento «de punta» en determinados Centros, lo cual generaría una situación que se ha descripto como de «incertidumbre» (*ver Ate-*

neos), será necesario incorporar estos datos para un análisis y una discusión profunda acerca de qué articulación de conocimientos básicos se requieren para aprender no sólo las especializaciones incorporadas ya a los Planes de Estudios, sino otras no previstas y que deberán aprenderse una vez egresados de la Universidad. De igual modo, cabe preguntarse cuáles serían los conocimientos generales más pertinentes para una buena formación y en qué proporción deberían incorporarse en cada carrera. Por último, cuál deberá ser el grado de especificación y obligatoriedad de las asignaturas complementarias y de qué modo flexibilizar su inclusión a fin de permitir una actualización acorde a las necesidades.

Cuadro 16

U.N.L., 24 carreras, distribución de asignaturas calificadas según tipo de ciencia, 1995

CARRERA	TIPO DE CIENCIA ATRIBUIDO A LA ASIGNATURA			
	Básica(%)	Aplicada(%)	Tecnológica(%)	Sin Discriminar(%)
Ingeniería Química	40,0	17,1	42,9	0,0
Licenciatura en Matemática Aplicada	100,0	0,0	0,0	0,0
Licenciatura en Química	60,0	20,0	4,0	16,0
Bioquímica	60,0	40,0	0,0	0,0
Licenciatura en Biotecnología	48,0	42,0	10,0	0,0
Analista en Informática Aplicada	22,2	50,0	5,6	22,2
Hidrómetra	50,0	12,5	37,5	0,0
Ingeniería en Recursos Hídricos	26,5	24,5	49,0	0,0
Perito Topocartógrafo	38,5	0,0	61,5	0,0
Ingeniería Agronómica	29,7	35,1	2,7	32,5
Veterinaria	36,5	46,2	17,3	0,0
Arquitectura	15,2	45,4	39,4	0,0
Diseño Gráfico	11,1	50,0	38,9	0,0
Licenciatura en Biodiversidad	74,2	25,8	0,0	0,0
Licenciatura en Geografía	48,4	45,2	6,5	0,0
Licenciatura en Historia	79,3	10,3	0,0	10,4
Profesorado en Biología	70,6	29,4	0,0	0,0
Profesorado en Geografía	39,4	48,5	12,1	0,0
Profesorado en Historia	75,0	25,0	0,0	0,0
Profesorado en Matemática	46,2	35,9	5,1	12,8
Contador Público Nacional	25,6	30,8	20,5	23,1
Abogacía	9,4	81,3	9,3	0,0
Procuración	4,8	85,7	0,0	9,5
Analista Universitario de Alimentos	22,2	55,5	16,7	5,6

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

COMENTARIOS DEL CUADRO 16

Es la atribución de una asignatura según sus contenidos y finalidades a una categoría, dentro de la clasificación de las ciencias en: ciencias básicas, aplicadas y tecnológicas (*valores de la variable que aparecen analizados en «Hacia un acuerdo terminológico»*).

La muestra para esta variable es de 24 casos.

Se advirtieron problemas en la recolección de este dato, ligadas a las dificultades de los encuestados por clasificar con esa taxonomía a las asignaturas de su carrera. Hubo casos (*carreras de la Escuela Superior de Sanidad*) en los que los informantes no pudieron contestar a esta pregunta y otros, en los que dejaron algunas asignaturas sin clasificar. Además, aún cuando se contestara, las respuestas eran dubitativas, sobre todo porque parecía que las tres categorías (valores) no resultaban ser mutuamente excluyentes.

Esta afirmación hace a la fiabilidad de los datos recogidos. En ese sentido también cabe aclarar que las carreras de ingeniería se rigen por un nomenclador realizado por el CONFEDI que añade un cuarto valor: ciencias básicas de la Ingeniería.

En el cuadro los resultados pueden agruparse en torno a un valor (básica), en tres grandes bandas⁽²²⁾:

a) del 100% al 70% de materias de ciencias básicas;

b) del 70% al 30% de materias de cien-

cias básicas;

c) del 30% al 4,8% de materias de ciencias básicas.

Si relacionamos los porcentajes con la clasificación de las carreras según el M.C.E., encontramos que:

1) en la banda (a) hay tres carreras de ciencias básicas y dos de ciencias sociales;

2) en la banda (b) hay dos carreras de ciencias básicas, cinco de ciencias aplicadas, dos de ciencias sociales y uno de ciencias de la salud;

3) en la banda (c) hay cuatro de ciencias aplicadas y cuatro de ciencias sociales.

Si relacionamos esos mismos porcentajes con la clasificación de carreras según el nivel del título expedido, se ve que:

1. en la banda (a) no hay ninguna carrera de título de nivel inferior a «Licenciado en...» (o similar a);

2. en la banda (b) hay dos de ellas;

3. en la banda (c) hay tres de las mismas.

Si relacionamos todo el cuadro con el número de asignaturas⁽²³⁾ por carrera, tenemos que en la banda (a) no hay ninguna carrera que tenga más de 40 asignaturas, sino que dos de ellas están en la banda (b) y una en la (c). De las carreras que tienen menos de 20 materias, dos están en la banda (b) y dos en la (c).

Desde esta descripción surgen las siguientes hipótesis:

1) Las dificultades apuntadas en la recolección del dato parecen indicar que en las carreras de Ciencias Sociales y Humanas, la taxonomía no tiene mucho significado en el

22. Bandas de carreras según porcentaje de materias de Ciencias Básicas:

Banda (a): Licenciatura en Matemática Aplicada, Licenciatura en Biodiversidad, Licenciatura en Historia, Profesorado en Historia, Profesorado en Biología.

Banda (b): Ingeniería Química, Licenciatura en Química, Bioquímica, Licenciatura en Biotecnología, Hidrómetra, Perito Topocartógrafo, Veterinaria, Licenciatura en Geografía, Profesorado en Geografía, Profesorado en Matemática.

Banda (c): Analista en Informática Aplicada, Ingeniería en Recursos Hídricos, Ingeniería Agronómica, Arquitectura, Diseño Gráfico, Contador Público Nacional, Abogacía, Procuración.

23. Carreras de más de 40 asignaturas: Ingeniería en Recursos Hídricos, Veterinaria, Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Administración de Salud.

Con menos de 20 asignaturas: Hidrómetra, Perito Topocartógrafo, Analista en Informática Aplicada, Diseño Gráfico.

momento de reflexionar sobre las asignaturas.

2) En carreras como *Abogacía* y *Procuración*, las respuestas parecen señalar que la conceptualización de Ciencia Aplicada resulta más apta para vehiculizar la orientación profesional que tiñe a sus asignaturas.

3) La carrera de *Arquitectura*, que suele autoidentificarse como de Ciencias Sociales, revela un bajo porcentaje de Ciencia Básica y uno alto de Ciencias Aplicadas y Tecnológicas.

4) En las carreras con título inferior al de nivel de Licenciado que están en la mencionada banda (b), hay una fuerte concentración de materias de Ciencias Básicas en el primer año. En estas carreras (*Hidrómetra* y *Perito Topocartógrafo*) hay un estilo propio de carreras de «título intermedio»⁽²⁴⁾.

5) En las carreras de Ciencias Aplicadas que están en la banda (b), el alto porcentaje de Ciencias Básicas parecería oponerse al perfil del título de la carrera.

6) En muchos de los casos analizados, entendemos que las aparentes contradicciones pueden explicarse a partir de la sociogénesis de la carrera (su nacimiento por desgarramiento de otras carreras existentes y el conservar algunos rasgos como herencia de una carrera «madre»).

7) Lo anterior provoca confusiones en el momento de diferenciar entre perfiles de títulos como: Técnico, Profesor, Licenciado (o equivalente en nivel) y hace presumir que la diversidad actual en la oferta de carreras es más aparente que real. Podría ser que la inserción de investigadores en la docencia tuviera más peso en el momento de determinar tales perfiles.

Las dificultades señaladas y las encontradas cuando se solicitó la inserción de las asignaturas en campos disciplinares están indicando la necesidad de un profundo debate

epistemológico al interior de las carreras sobre su propio status científico. Esta debería llevarse a cabo con el concurso de especialistas en las disciplinas y epistemólogos a través de convocatorias conjuntas entre la Universidad y las Facultades.

El debate alrededor de la orientación científica de las carreras debería incluir la discusión sobre la promoción a lograr y sobre los escenarios posibles para el desempeño de los graduados.

De igual forma debería dar lugar a la definición de áreas de vacancia disciplinar y de recursos humanos, lo cual permitiría definir también líneas de posgrado necesarios.

24. Ver: «Hacia un acuerdo terminológico», *Carrera corta*.

Cuadro 17

**U.N.L., 25 carreras, distribución de puntos docentes
entre categorías de profesores y auxiliares, 1995**

CARRERA	PUNTOS DOCENTES	
	Profesores (%)	Auxiliares (%)
Ingeniería Química	47,0	53,0
Licenciatura en Matemática Aplicada	58,7	41,3
Licenciatura en Química	35,3	64,7
Bioquímica	56,6	43,5
Analista en Informática Aplicada	50,3	49,7
Hidrómetra	69,5	30,5
Ingeniería en Recursos Hídricos	80,8	19,2
Perito Topocartógrafo	76,7	23,3
Ingeniería Agronómica	55,9	44,1
Veterinaria	53,5	46,5
Arquitectura	54,6	45,4
Diseño Gráfico	53,7	46,3
Licenciatura en Biodiversidad	69,6	30,4
Licenciatura en Geografía	70,0	30,0
Licenciatura en Historia	88,5	11,5
Licenciatura en Letras	72,0	28,0
Profesorado en Biología	70,5	29,5
Profesorado en Geografía	76,4	23,6
Profesorado en Historia	81,2	18,8
Profesorado en Letras	74,0	26,0
Profesorado en Matemática	79,2	20,8
Contador Público Nacional	64,0	36,0
Abogacía	72,4	27,6
Procuración	72,7	27,3
Analista Universitario de Alimentos	45,1	54,9

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Cuadro 18

U.N.L., 25 carreras, distribución de puntos docentes
para profesores entre las distintas categorías, 1995

CARRERA	PROF. TITULARES (%)	PROF. ASOCIADOS (%)	PROF. ADJUNTOS (%)
Ingeniería Química	61,5	5,2	33,3
Licenciatura en Matemática Aplicada	38,7	0,0	61,3
Licenciatura en Química	59,9	13,2	26,9
Bioquímica	45,0	1,7	53,2
Analista en Informática Aplicada	30,0	22,3	47,7
Hidrómetra	49,6	17,6	32,8
Ingeniería en Recursos Hídricos	44,4	1,2	54,3
Perito Topocartógrafo	62,7	34,8	2,5
Ingeniería Agronómica	41,6	8,1	50,3
Veterinaria	31,2	14,5	54,3
Arquitectura	51,8	0,0	48,2
Diseño Gráfico	73,1	7,2	19,7
Licenciatura en Biodiversidad	65,5	28,7	5,8
Licenciatura en Geografía	45,4	49,0	5,6
Licenciatura en Historia	61,3	27,4	11,3
Licenciatura en Letras	61,8	26,9	11,3
Profesorado en Biología	61,2	15,7	23,0
Profesorado en Geografía	61,5	16,8	21,7
Profesorado en Historia	70,3	9,8	19,9
Profesorado en Letras	51,3	23,7	25,0
Profesorado en Matemática	57,0	16,2	26,8
Contador Público Nacional	43,6	7,6	48,8
Abogacía	53,3	0,0	46,7
Procuración	55,8	0,0	44,2
Analista Universitario de Alimentos	61,8	0,0	38,2

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Cuadro 19

U.N.L., 25 carreras , distribución de puntos para auxiliares de docencia entre las distintas categorías, 1995

CARRERA	J.T.P. (%)	AUXILIARES 1º (%)	AUXILIARES 2º (%)
Ingeniería Química	79,8	16,2	4,0
Licenciatura en Matemática Aplicada	89,9	10,1	0,0
Licenciatura en Química	68,6	26,0	5,4
Bioquímica	66,6	29,1	4,3
Analista en Informática Aplicada	62,6	26,1	11,3
Hidrómetra	46,6	50,3	3,1
Ingeniería en Recursos Hídricos	84,7	15,3	0,0
Perito Topocartógrafo	59,6	40,4	0,0
Ingeniería Agronómica	63,8	31,7	4,5
Veterinaria	54,2	41,0	4,8
Arquitectura	85,6	14,4	0,0
Diseño Gráfico	83,1	16,9	0,0
Licenciatura en Biodiversidad	72,4	21,0	6,6
Licenciatura en Geografía	49,9	50,1	0,0
Licenciatura en Historia	96,6	3,4	0,0
Licenciatura en Letras	93,6	6,4	0,0
Profesorado en Biología	65,8	32,1	2,2
Profesorado en Geografía	72,8	27,2	0,0
Profesorado en Historia	72,7	21,7	5,6
Profesorado en Letras	84,4	15,6	0,0
Profesorado en Matemática	72,7	27,3	0,0
Contador Público Nacional	92,9	6,6	0,5
Abogacía	81,4	18,6	0,0
Procuración	82,0	18,0	0,0
Analista Universitario de Alimentos	88,0	0,0	12,0

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

2.2

ANÁLISIS DE ENTREVISTAS (A SECRETARIOS ACADÉMICOS E INFORMANTES CALIFICADOS)

COMENTARIOS E INTERPRETACIÓN

1) Respecto de la **carga horaria** en el Plan de Estudios de la carrera, las respuestas de los entrevistados dan cuenta de una serie de razones que tienen que ver con dos tipos de criterios:

a) relacionados con «x tiempo», de los alumnos («no más de ... por semana»); o de extensión total de la carrera («no más de ... horas en total»);

b) relacionados con características propias de los contenidos de las materias (más o menos «densas» o «extensas» que demandarían, por eso, más o menos horas).

Se observan variaciones muy importantes interfacultades: desde las que establecen una carga horaria variable para cada una de las materias (ej.: *Ingeniería Agronómica* y *Veterinaria*) hasta las que presentan una mayor tendencia a la uniformidad en las horas asignadas a cada una de ellas (por ejemplo, *Abogacía*).

Ante la presencia, entre las personas entrevistadas, de algunas reflexiones acerca de la necesidad de reducir la carga horaria y acortar la extensión total de las carreras en algunas Facultades, parecería necesaria una profundización de este tema, dado que podría considerarse que las razones antes enunciadas son algunas y no todas las que deben incluirse en su análisis.

En tal sentido, para el tratamiento de este tema, parece importante considerar cuestiones como las siguientes:

- **estilo de enseñanza predominante, conveniente y/o pertinente, por área de conocimiento**, (nos estamos refiriendo a los distintos tipos o formas de enseñanza: por exposición verbal, por resolución de problemas,

por mostración o demostración, mediante elaboraciones conceptuales, con enfoque de seminario, por aplicación, etc.) que se desarrollan en las clases de las asignaturas pertenecientes a distintas disciplinas. Es posible que los profesores y especialistas de cada una de ellas puedan dar una serie de razones para fundamentar las variaciones de horas obligatorias de cursado en el aula para una misma materia, según se implemente uno u otro de los métodos de enseñanza posibles. En efecto, es probable que este número aumente si se recurre preferentemente a la exposición verbal del docente de todos o de la mayoría de los puntos del programa y que, por el contrario, disminuya si se organiza la cátedra con una orientación predominante de resolución de problemas; en este caso, las horas aula pueden ser destinadas a la discusión y análisis de las estrategias seguidas por los alumnos fuera de clase, para resolverlos;

- **formas de aprendizaje de los alumnos** (usual y deseada), **posibilidades de aprendizaje autónomo, heterónomo**. Una cátedra que tienda a desarrollar en sus alumnos actitudes y habilidades de autonomía en el aprendizaje, necesitará de un tiempo considerable para diseñar y seleccionar las estrategias que pondrá a consideración de los estudiantes para tal fin. Pero, por el contrario, puede no requerir de demasiadas horas de permanencia de todos los alumnos «en clase», en tanto le interesa, justamente, apoyar y alentar la elaboración de los conocimientos fuera del aula aunque con conducción del profesor. Cambia así el sentido de la asistencia: en lugar de ir a aprender «lo que dice el profesor», se concurre a poner en común lo que se entendió y comprendió, y también los interrogantes que fueron capaces de elaborar. Es posible que una cátedra organizada con esta dinámica requiera de una distribución diferente del tiempo «en aula». Las consultas grupales, coloquios individuales, confrontación y análisis del grado de avance de un trabajo, discusión de hipótesis, etc., implican una mo-

3) El cumplimiento de horas por parte de los docentes, en docencia, investigación y extensión, en la vida cotidiana de las Unidades Académicas, obedece más a consensos y acuerdos intrainstitucionales que a reglamentaciones y normas escritas de carácter general.

La dificultad de los profesores y Secretarios Académicos entrevistados para responder de modo global a este punto de la entrevista parecería aludir, sobre todo, al modo en que realmente se realizan y llevan a cabo estas tareas, y no a una falta de registro de la información al respecto. Lo que sí se conoce y está fijo, son las horas dedicadas a la enseñanza en aula, porque coinciden con las asignadas a cada materia en el Plan de Estudios.

El resto de sus actividades aparece, por un lado, como la resultante de conjugar las demandas que van surgiendo de la propia institución y las motivaciones e intereses de cada profesor. Por el otro, se conocen y, en algunos casos se controlan, más por sus «productos» que por el tiempo dedicado a su realización (informes de avance y finales de investigación, actividades de extensión).

Sin embargo, de este punto es posible afirmar que:

- el tiempo que dedica un docente a su trabajo universitario no puede contabilizarse por las horas de la signatura en la que se desempeña;
- deberían incluirse los tiempos de pre y pos enseñanza, investigación y extensión, que ocupan parte de la dedicación y, en un considerable número de casos, se realizan fuera de la Facultad, por carecer ésta de espacios adecuados para su realización;
- habida cuenta de la gran heterogeneidad entre facultades y carreras, y entre los mismos docentes, un conocimiento más exhaustivo del tema requeriría un trabajo de mayor densidad empírica para arribar a algunas conclusiones con mayor grado de certeza.

4) En cuanto a los sistemas de promoción vigentes, muchas carreras presentan hoy

un sistema que incluye una variedad de formas para que los alumnos aprueben las materias y actividades de aprendizaje previstas en el Plan de Estudios.

Parecería que esta apertura, que comprende desde el clásico «examen final» libre, regular, con o sin exámenes parciales, hasta los diferentes sistemas de «promoción directa o sin examen» y «a distancia» o «semipresenciales», se ha ido incorporando a la vida académica por decisión de docentes o equipos de cátedra quienes, individualmente, lo proponen al Departamento, Secretaría académica y/o Consejo Directivo. Para tomar esta decisión, se tiene en cuenta ciertas características de la asignatura (contenidos, extensión, tipo de conocimiento, etc.), del grupo docente (número, dedicación, formación didáctica, etc.), de los alumnos (cantidad, sobre todo).

Habida cuenta de la heterogeneidad de procesos de conocimientos esperables, de estilos de enseñanza posibles, de habilidades y destrezas requeridas, de condiciones personales y grupales de los estudiantes, de situaciones y contextos en donde se llevan a cabo las tareas de docentes y alumnos, parecería adecuada esta diversidad de formas de promoción que permitan una elección tendiente a respetar esta heterogeneidad.

Sería interesante a los fines de un mayor conocimiento de estas prácticas, realizar un seguimiento evaluativo comparativo que facilitara mayor información sistemática sobre las bondades y falencias intrínsecas a cada modalidad. Esto permitiría tomar decisiones tanto a los docentes cuanto a los Órganos Colegiados de Gobierno, con mejores fundamentos.

5) El predominio en las Carreras de la U.N.L. de contenidos que fueron ubicados por los entrevistados como «monodisciplinarios», estaría indicando una tendencia, marcada por los actuales Planes de Estudios, a la formación de egresados dentro de un área de conocimientos.

Dejando de lado las razones por las que en algunas de esas carreras (*Licenciatura en Matemática*, por ejemplo) esto es lo esperable, en otras la situación no aparece como respondiendo a una justificación tan inmediata desde el punto de vista del conocimiento. En efecto, tanto desde el punto de vista académico como profesional, desde el desarrollo de las concepciones científicas actuales y desde las demandas provenientes de la complejidad de los desempeños laborales, parecería que se apuntara a la necesidad de incluir «espacios curriculares» organizadas de modo tal que faciliten procesos de integración de los conocimientos por parte de los alumnos.

Los tradicionales Planes de Estudios, conformados por un mosaico de materias sin demasiadas relaciones explícitas y fomentadas desde el propio Plan, parecen responder al supuesto que, «en la cabeza de los estudiantes», de manera casi automática y «natural», se producirían, en algún momento misterioso, las comunicaciones y estructuraciones pertinentes a la formación deseada. Como este supuesto parece incierto y poco probable, sería razonable disponer de un cierto número de estrategias organizadas didácticamente y con fundamentación epistemológica pertinente. Se trata de instalar experiencias de aprendizaje para que se evidencie la necesidad de establecer relaciones y/o interrelaciones de los conocimientos, a fin de poder comprender y abordar problemas, situaciones y procesos de relativa complejidad.

6) Las respuestas dadas a la pregunta tendiente a identificar como de «**formación básica**», «**especializada**» y «**general**» a las materias contenidas en los Planes de Estudios de las carreras de la U.N.L., permitieron aproximarnos a la considerable diversidad existente entre ellas, sobre todo referida a la relación «**básica - especializada**». Posiblemente esta característica tenga que ver con los procesos históricos de configuración del campo profesional y las tendencias científicas predominantes.

A pesar de esta diversidad, el análisis realizado permite mostrar por los menos dos puntos en común:

a) una mayor proporción de materias de «**formación especializada**» (incluyendo en éstas sobre todo las identificadas como Ciencias Básicas), y

b) el escasísimo número de materias de «**formación general**».

Esta situación parecería indicar que muchos de los actuales Planes de Estudios han sido elaborados en función de perfiles profesionales dibujados con un grado relativamente alto de precisión y definición, apuntando a campos laborales específicos, que suponían características de trabajo también específicas y delimitadas.

En la actualidad, debido a los procesos acelerados de producción de conocimientos, los cambios en las tecnologías y la transformación, desaparición y creación de demandas provenientes del mundo del trabajo, es necesario considerar la importancia de una sólida formación básica que permita actualizaciones y especializaciones distintas según las necesidades futuras. Del mismo modo, la apropiación de conocimientos generales permitiría a los estudiantes y egresados manejarse con más autonomía y solidez, no sólo en actividades estrictamente profesionales sino en el plano más amplio de la sociedad, la cultura y el conocimiento.

7) El intento de conocer los criterios que predominaron para organizar el Plan de Estudios en ciclos, áreas u otro tipo de estructuración fue relativamente poco exitoso. Los profesores que oficiaron de informantes calificados pudieron dar cuenta, sí, de la existencia de alguna forma de estructuración, pero no de los criterios de fundamentación.

Es posible que en momentos de la elaboración de los Planes, los encargados de su diseño pudieron considerar la necesidad de relacionar los aprendizajes realizados por los alumnos que se correspondiera con la estruc-

tura formal del Plan. Sin embargo, si bien la mayoría de los entrevistados valoraron positivamente este hecho, abrieron interrogantes y dudas en cuanto a su presencia y existencia real. Parecería que las condiciones de desempeño del trabajo docente en las Facultades (horarios, sueldos, acumulación de tareas, y, muchas veces, las carencias edilicias) hacen difícil la puesta en práctica de un funcionamiento coordinado de las distintas cátedras.

CONCLUSIONES

El relevamiento de datos llevado a cabo por medio de planillas y entrevistas demostró ser una opción adecuada, metodológica e instrumentalmente, para el análisis de datos, informaciones y juicios sobre aspectos institucionales/académicos de la Universidad que generalmente no han sido objeto de estudio. Por otra parte, señaló la existencia de un conjunto de problemas que aparecen como constantes en ambas indagaciones.

Procederemos a agrupar los diagnósticos conforme a las perspectivas ya analizadas: armonización de las estructuras, diversidad e integralidad de la oferta y flexibilidad del curriculum.

A. La estructura de las carreras relevadas está organizada predominantemente en años; hay también carreras organizadas en ciclos y otras que tienen una estructura dual.

En los casos de la estructura en años, la justificación de cada tramo aparece vinculada a la duración, presentándose una clara confusión entre la definición del «año» como tramo y el «año» como duración. No aparecen en claro los criterios de constitución de los tramos de forma tal que resulta imposible establecer denominadores comunes entre las carreras.

Las diferentes denominaciones y estructuras de los ciclos que se verifican en las distintas carreras, y aún en una misma carrera entre diferentes Planes de Estudios, señalan la

inexistencia de criterios compartidos para la definición de la estructura.

Se podría interpretar que, en general, en el caso de las carreras organizadas en años, el fundamento predominante para la justificación de los tramos de la estructura es el tiempo que el estudiante necesita para lograr los aprendizajes. Este punto de vista no aparecería acompañado de un análisis más complejo que integre principios de articulación entre los distintos tipos de formación previstos en cada tramo con la diversidad de orientaciones posibles de las asignaturas y de sus sistemas de cursado y evaluación.

La integración vertical de la estructura suele dejarse en manos del régimen de correlatividades que, generalmente, la atraviesa y desarma. Como aquel régimen se constituye, prioritariamente, jerarquizando una secuencia de aprendizajes, puede ocurrir que entre en contradicción con la estructura haciendo que ésta pierda todo sentido.

La organización en ciclos, si bien aparece más fundada por criterios cualitativos, no refleja consensos internos en la Universidad. Los existentes parecen ser el resultado de acuerdos profesionales de los gestores académicos de algunas carreras de ciencias aplicadas y dirigidos a lograr la circulación entre los estudiantes de las mismas.

La falta de acuerdos en la definición de los tramos de la estructura, más allá de la organización que pueda privilegiar cada Facultad, se constituye en un obstáculo cierto a la circulación de docentes y alumnos dentro de la estructura de la U.N.L. y a la articulación de políticas comunes entre las distintas Facultades respecto de sus carreras. Este problema en el seno de la U.N.L. aparece conjuntamente con otras indefiniciones. Tal es el caso de la estipulación de la carga horaria de las carreras.

La ausencia de definiciones generales plasmada en una normativa propia ha dado lugar a una diversidad de cargas horarias entre carreras que no permite una clara distinción entre

carreras de Licenciatura o equivalentes y aquellas de un alcance de título inferior.

Los criterios internos de definición de las cargas horarias en las carreras se fundamentan desde la perspectiva de la cantidad de tiempo exigido por semana a los alumnos o desde las características de los contenidos de las asignaturas. No aparece una perspectiva más amplia fruto de una reflexión de la comunidad universitaria. En algunos casos la carga horaria se habría constituido por presión externa desde directivas ministeriales o corporativas, buscándose la adecuación de la propia carrera a esos marcos.

El modo de construcción de la carga horaria de las carreras no contempla todas las variables intervinientes para la determinación de su extensión dando lugar, por ejemplo, a las contradicciones manifiestas entre duración formal y real de los estudios.

B. También debe ser señalada la aparente confusión entre perfil de los títulos y perfil del egresado. En el primer caso, conforme a lo establecido en el Decreto 256/94, se trata de una definición que abarca a la segunda. El art. 1° establece que el «perfil del título» incluye tanto los conocimientos como las capacidades que cada título acredita. El perfil del egresado supone un conjunto de conocimientos para una práctica profesional determinada mientras que el perfil del título comprende los conocimientos científicos y disciplinares y las distintas alternativas prácticas que tal saber, en sentido amplio, implica.

Cuando se confunden ambas expresiones se tiende a la creación de carreras en lugar de plantearse distintas orientaciones sobre la base de un conjunto de conocimientos y prácticas comunes. Ello conlleva deformaciones en la estructura universitaria que son el resultado de la repetición innecesaria de áreas de conocimiento ya existentes en la propia Universidad, lo cual puede ir en desmedro, por escasez de recursos, del desarrollo de áreas de conocimiento nuevas o inexistentes en el marco

de la propia Universidad.

La oferta curricular de grado de la U.N.L. es mayor en las carreras de ciencias básicas y aplicadas, y notoriamente menor en las de ciencias sociales, humanas y de la salud. En este último grupo prevalecen las llamadas carreras «tradicionales».

En cuanto a las carreras de título inferior de licenciado en el área de las ciencias sociales sólo se presenta una carrera profesional, una de apoyo a la geografía y otra de administración. El resto se divide entre las de ciencias aplicadas y de la salud.

En el orden de los contenidos, el curriculum típico de la U.N.L. carece de suficiente número de asignaturas de formación general y tiene una fuerte tendencia a la profesionalización.

La distribución de las asignaturas conforme a los tipos de ciencia muestra en las carreras de ciencias aplicadas situaciones contradictorias con los perfiles de título.

Estas situaciones pueden deberse a diversas razones. Es posible que existan criterios externos a la Universidad, internos a las profesiones; que respondan a condiciones históricas de la creación de las carreras o que sean el resultado de formas de resolver cuestiones estamentales. En todos los casos, lo que aparece como cierto, es la necesidad de establecer criterios explícitos y compartidos por toda la comunidad universitaria sobre la oferta y diversidad curricular.

Queda pendiente una mirada desde la «Universidad» como totalidad compleja para la definición de la oferta curricular.

C. Desde el punto de vista de la flexibilidad el curriculum de la U.N.L. muestra, justamente, la cara opuesta. Se caracteriza por tener un alto porcentaje de materias obligatorias, aún en las carreras que tienen asignaturas optativas; por altos niveles de correlativización; por el predominio de un tipo de sistema de cursado y de promoción en cada carrera y por la falta de un tratamiento dife-

Documento 3

Hacia un Atlas Curricular de la U.N.L.

INTRODUCCIÓN

Prácticamente ya desde el inicio de los trabajos en materia de evaluación institucional de la UEyAT ⁽²⁵⁾ (1994), fueron planteadas la necesidad y la conveniencia de contemplar la dimensión espacial de los procesos de producción, transmisión, apropiación y difusión del saber altamente calificado. En abril de 1995, al programar las actividades de evaluación de la situación curricular de la U.N.L., se identificó esta línea de indagación y se la definió como un proceso de búsqueda y de tratamiento de la información para la preparación de un «atlas curricular» de la institución.

Lo que se presenta a continuación es tan sólo una primera aproximación a esta idea de atlas curricular, un esbozo que aspira a plantear algunos resultados obtenidos y, sobre todo, a proponer posibles senderos de búsqueda y perfeccionamiento de este instrumento. Al hacerlo, somos muy conscientes de los reducidos alcances y las muchas limitaciones de las representaciones gráficas anexas, pero también estamos convencidos de la razonabilidad y de la necesidad de adoptar algunas estrategias para su mejoramiento.

Proponemos, por consiguiente, un desarrollo sistemático y sostenido de estudios geouniversitarios, que sustenten un tratamiento espacial y temporalmente adecuado de los procesos de planeamiento y evaluación institucional y curricular. Así, por ejemplo, una cartografía y planimetría de la educación superior, un análisis de distancias, de transportes, de tiempos y costos de desplazamiento y circulación de personas, objetos e informaciones, tanto como estudios edilicios sobre uso y subutilización de espacios curriculares, etc., podrán contribuir a ubicar toda propuesta de transformación curricular y a dar un fundamento más sólido a la toma de decisiones al respecto, por parte de los cuerpos colegiados de gobierno de la Universidad. Dentro de estas

25. Unidad de Estudio y Apoyo Técnico.

geografía y arquitectura universitarias, cabrá un lugar destacado a la geografía y arquitectura del curriculum, en tanto estudio específico de la espacialidad de los procesos de transmisión y apropiación del saber.

El esfuerzo destinado a estos trabajos, además de proporcionar un mayor conocimiento de la institución y de sus procesos evolutivos, seguramente aportará a un mejoramiento en materia de la intensidad y calidad de la toma de decisiones, ya que las representaciones (mapas, croquis, gráficos, etc.) y la gran variedad de imágenes mentales que los mismos pueden suscitar implican una diversificación y un incremento de los criterios disponibles por parte de los actores de la política universitaria.

3.1

POSIBLES DEFINICIONES PARA UN «ATLAS CURRICULAR»

Desde 1595, cuando se publica la colección de mapas del geógrafo y cartógrafo flamenco *Mercátor* (1512-1594), con una portada en la cual aparece el héroe mitológico Atlas sosteniendo la bóveda celeste sobre sus hombros, se viene utilizando el término atlas para designar tanto a una colección de mapas en forma de libro, como a una colección de láminas correspondientes a un texto, encuadrada por separado ⁽²⁶⁾.

Así, en la lengua castellana, el término atlas contiene tanto la noción de cartografía como la de ilustración, siendo ambas interesantes para nuestro objetivo. La evocación de *Mercátor*, uno de los pioneros de la representación de la moderna espacialidad occidental, que el término atlas sugiere, también nos resulta atractiva, por cuanto pretendemos explorar y registrar una espacialidad relativamente poco conocida: la espacialidad del curriculum universitario.

Damos a la expresión dos significados principales afirmando, por una parte, que un atlas curricular sería una colección de representaciones gráficas como medio de comunicación de informaciones y valoraciones referidas a la espacialidad, a la temporalidad, a la cantidad y a la calidad de los procesos de producción, transmisión, apropiación y difusión del saber. En este aspecto, destacamos el valor comunicativo del soporte gráfico, seguramente distinto y complementario del valor comunicativo de un texto o de un cuadro estadístico. Así, un atlas curricular se transforma en un apoyo adicional, en un instrumento de información y motivación novedoso para los evaluadores y los responsables de la toma de decisiones en materia curricular. Ciertamente, es un instrumento valioso pero no suficiente, que debe ser utilizado en interacción con otras herramientas e insu-

26. Cf. MILINER, María. *Diccionario de Uso del Español*. Editorial Gredos. Madrid, 1992. Tomo I.

mos de los procesos de planeamiento, evaluación y gestión curriculares.

En su segundo sentido, la expresión atlas curricular alude a la espacialidad, una propiedad no siempre reconocida como atributo del curriculum: encarnado en sus actores, sus objetos, sus procesos, el curriculum «tiene lugar», «acontece», y como tal se inscribe en el suelo, ocupa el espacio. La espacialidad, junto con la temporalidad, son rasgos esenciales e imprescindibles para todo estudio científico del curriculum y para cualquier propuesta de planeamiento, evaluación y gestión y gobierno del mismo. Al resaltar este aspecto, llamamos la atención sobre la necesidad de considerar la coordenada espacial, en estrecha unión con la coordenada temporal, como elementos constitutivos de los procesos y estructuras curriculares. Esta mirada espacial, insoslayable, requiere un acercamiento interdisciplinar e integrado, en el cual los especialistas en curriculum interactúen con los especialistas en el espacio (geógrafos, cartógrafos, arquitectos, etc.).

3.2

UNIVERSIDAD, ESPACIO Y SOCIEDAD

La historia de la universidad, en tanto institución originada en el medievo euro-occidental y luego expandida a nivel mundial, acompañando la expansión del capitalismo como formación económico social y como cultura, puede ser leída también como una historia de la inscripción en el suelo de las estructuras y procesos de producción, transmisión y apropiación del saber altamente calificado.

Lógicamente, esta historia de la espacialidad universitaria es también una historia de las relaciones entre espacio y poder. En este sentido, nociones tales como territorialidad, a-territorialidad y extraterritorialidad fueron muy tempranamente vinculadas con las universidades y con los poderes fundantes o legitimadores de los estudios universitarios (Iglesia, Imperio, Reino, Burgo). También muy tempranamente se desarrolló una especie de cartografía universitaria (paralela a una cartografía eclesiástica y conventual), asociada muchas veces con verdaderos manuales o guías de viajes de estudios. Y, finalmente, propuestas de urbanismo académico y de arquitectura colegial surgieron muy poco tiempo después de la creación de las primeras universidades (comunidades o totalidades de maestros y alumnos), cuando se transitó de la primitiva formación de universidades «desde abajo» (Bolonia, París) hacia la fundación o erección de universidades «desde arriba». En estas últimas, el Señor temporal o espiritual solía unir una propuesta espacial (territorial, urbana y arquitectónica) a las propuestas académicas (curriculares, docentes, etc.).

Con estas breves y esquemáticas formulaciones deseamos simplemente llamar la atención para un dato a nuestro entender fundamental: la espacialidad de las instituciones de educación superior y del curriculum universitario se expresa también en la diacronía y debe ser estudiada desde esta perspectiva. La inscrip-

ción en el suelo de la propuesta curricular varía en el tiempo. Esto es válido tanto para el largo como para el mediano y corto plazo.

Asumiendo esta perspectiva diacrónica para todos los casos, podemos distinguir de acuerdo con los ámbitos abarcados distintos niveles de tratamiento de esta relación curriculum/espacio:

a) Universidad y territorios (continentes, países, regiones, subregiones), donde nos referiremos a una **geografía curricular**.

b) Universidad y ciudades, donde aludimos al modo de implantación en el suelo urbano, en la planta ciudadana (por ejemplo, el antiguo modelo *«town and gown»*⁽²⁷⁾, o la propuesta de ciudades universitarias de la década del 50 en América Latina, o la más reciente configuración de los *campi* universitarios con el modelo norteamericano). En este caso, podríamos hablar de un **urbanismo curricular**.

c) Universidad y edificios, implicando el tratamiento de las plantas edilicias, en términos de una **arquitectura curricular**.

d) Universidad y salas, donde queremos referirnos a los espacios aúlicos o de otro tipo (apoyo, gestión, circulación, etc.), en términos de una **microgeografía curricular**, que sustenta a los estudios del curriculum en lo cotidiano, del curriculum oculto, etc.

Como ya se dijo, las vinculaciones entre curriculum y espacio comparten un rasgo con otros tipos de relaciones espaciales y sociales: la presencia del poder. En este caso se trata de aquel poder que define los espacios curriculares disponibles o prescritos para los actores. O sea, el poder que puede acotar o ampliar los espacios estudiados por la geografía, el urbanismo, la arquitectura o la microgeografía curriculares. Puede tratarse del poder

del Estado, del poder universitario colegiado o no, de los poderes profesionales o disciplinarios, del poder curricular local, etc. No obstante, parece muy probable que las decisiones espacio-curriculares resulten de una trama compleja en la cual intervienen todos estos y otros tipos de poder. Como quiera que sea, esta noción de poder y espacio curricular nos obliga a pensar en cuestiones tales como la legalidad y la legitimidad del poder y de sus actos dispositivos en materia de distribución y atribución de sitios curriculares. Estos sitios curriculares pueden referirse ora a la oferta curricular de una región o de un país, ora a la propuesta curricular dentro de un campus o de un edificio.

27. La expresión *«town and gown»* (toga o vestidura talar y ciudad) alude a cierto tipo de espacialidad universitaria, en la cual la institución está plenamente inscrita en el suelo ciudadano, ha ido creciendo junto con la ciudad y se establecen relaciones de convivencia espacial estrecha entre los universitarios y los habitantes del burgo.

3.3

LAS FUNCIONES DE LOS MAPAS, LOS CROQUIS Y LOS GRÁFICOS EN EL ATLAS

LOS MAPAS

a) la «Región Geouniversitaria Litoral»:

Por Región Geouniversitaria Litoral entendemos aquel territorio definido por la implantación de la Universidad Nacional del Litoral en su momento fundacional (1919-1921) y por la implantación de las Universidades Nacionales surgidas a partir de U.N.L. con posterioridad.

Sostenemos que la U.N.L. fue, tal vez junto con la Universidad Nacional de Tucumán, la primera experiencia argentina de ruptura ostensible con el modelo espacial del *town and gown*, y de aplicación de la idea de universidad territorial, es decir, de institución de amplia cobertura espacial, con una oferta curricular distribuida en varias ciudades y —al menos originariamente— no duplicada en más de una de ellas. Además de su orientación «industrialista» y de fuerte énfasis en la aplicación de los conocimientos, claramente perceptible en las denominaciones originarias de las facultades propuestas en 1919, la U.N.L. se distingue por esta territorialidad peculiar. En una época de vías y modos de comunicación aún muy precarios, la U.N.L. proponía algo así como una circulación de saberes y personas entre ciudades muy alejadas entre sí.

La evolución posterior de las políticas universitarias nacionales llevó a un proceso de segmentación de la U.N.L., sobre el cual existen dos metáforas divergentes en relación al destino espacial de la universidad: la de la «amputación» (con sus connotaciones negativas de desmembración, secesión, *dispersatio*, mutilación de estudios, incompletitud de la propuesta curricular *supérstite*) versus la del «alumbramiento» (con sus acentos positivos de dar a luz, a partir de aquella luz inextinguible, la *lux indeficiens*, o de maternidad o benevo-

lente, propia del *alma mater*). En todo caso, es posible observar en los mapas pertinentes (situaciones en 1919 y en 1995) que, a partir de una universidad territorial se transita hacia varias universidades con esquemas espaciales territoriales (pero mucho menos abarcativos, como en el caso de la U.N.E.R.) y hacia universidades más semejantes al modelo «*town and gown*», aunque ya con las innovaciones propias de los momentos de difusión de los *campi* o de las ciudades universitarias (como en el caso de la U.N.R. o de la propia U.N.L.).

b) la zona del «Paraná Medio», otro espacio de oferta curricular.

La circulación, simultánea o sucesiva, de docentes, alumnos e, incluso, personal directivo entre las unidades académicas de la U.N.L., de la U.N.E.R. y de la U.T.N., Facultad Regional Santa Fe es un hecho fácilmente observable, si bien aún no ha sido estudiado ni cuantificado rigurosamente. Los procesos de diversificación institucional (fundación de la U.T.N. y separación de la U.N.E.R.) parecen no haber desembocado en el surgimiento de compartimentos estancos entre las instituciones públicas. Más bien parece haberse constituido un espacio común en algunos aspectos, espacio por el cual se mueven distintos actores en distintos momentos. Algo semejante, aunque quizás con menor intensidad y frecuencia ocurre con la interacción entre estas universidades públicas y las universidades privadas asentadas en la zona más inmediata.

Es por ello que estimamos interesante operar con la noción de un espacio de oferta curricular (y un espacio curricular, *lato sensu*) definido básicamente por las ciudades de Santa Fe y Paraná, e incluyendo algunas ciudades cercanas que cuentan con unidades académicas de las universidades involucradas (Esperanza, Oro Verde, Villa Libertador Gral. San Martín). Con ello queremos llamar la atención acerca de la imposibilidad o, al menos, la extrema dificultad de idear y proponer estrategias curriculares (nuevas ofertas, reformas in-

temas, cambios en la duración, etc.) al margen de este espacio, que provisoriamente denominamos Paraná Medio.

LOS CROQUIS

Las relaciones de la U.N.L. con sus actuales ciudades

En los croquis presentados procuramos iniciar el camino de exploración de las relaciones entre espacio urbano y curriculum. Apuntamos especialmente a una premisa: carece de sentido proponer cualquier estrategia de mejoramiento curricular, sea en términos de nueva oferta o de innovaciones estructurales o procesuales, sin considerar que la circulación de personas, de objetos, de informaciones, etc. se da dentro de una planta urbana real, con sus condicionantes. Integrar, por ejemplo, las actividades curriculares dentro de un área del conocimiento (matemáticas, idiomas, o cualquier otra), o proponer articulaciones interdisciplinarias en nuevos campos (biotecnología, bioética, medio ambiente, etc.) presuponen la estimación de tiempos, energías y costos para la circulación de los sujetos y de los objetos de estas nuevas actividades.

Por ello nos parece importante reflejar espacialmente, por ejemplo, dónde están los docentes y los alumnos, cuya circulación parece deseable. Lo hacemos aquí de una forma todavía muy precaria y simplificada, porque nos faltan datos de base e instrumentos cartográficos e informáticos apropiados. Pero creemos firmemente que se debería llegar a una planimetría urbana que incluyera estimaciones de distancias y de tiempos, así como de costos de movilidad (o de inmovilidad) de personas y objetos afectados a las actividades curriculares.

LOS GRÁFICOS

Mirando y viendo imágenes de la oferta curricular

Las representaciones gráficas, basadas en

los cuadros estadísticos oportunamente presentados y comentados, están destinadas a mostrar imágenes de la situación curricular de la Universidad. Se trata de aprovechar aquí la fuerza expresiva y el valor de síntesis de figuras familiares para los docentes, alumnos y dirigentes universitarios (gráficos de barras, gráficos sectoriales, etc.). El tránsito del «mirar» representaciones hacia el «ver» imágenes de situaciones y de procesos puede ser un camino alternativo al de la «lectura» de datos.

En cierto modo, estas representaciones gráficas, cuando son puestas en relación entre sí (por ejemplo, usando siempre que sea posible una misma escala) van diseñando, dibujando un perfil de lo que se podría denominar un «estilo curricular» de la U.N.L., a la par que van proporcionando indicios para la comprensión de la «cultura curricular» de la institución (perfil de duraciones de los estudios, perfil de optatividad de asignaturas; estilo curricular más o menos flexible; cultura curricular de conservación o de innovación permanente, etc.).

Finalmente, algunas de estas representaciones gráficas, al tomar en consideración la diacronía (por ejemplo, pictograma sobre evolución de las carreras y planes de estudio) aportarían elementos para la percepción de la sociogénesis institucional.

3.4

LAS REPRESENTACIONES GRÁFICAS EN RELACIÓN AL CURRÍCULUM

MAPAS

Mapa 1: Orígenes de la Región Geouniversitaria Litoral: U.N.L., Facultades y carreras por ciudad, 1919-1921.

Cuadro anexo a mapa 1: Cronología de la Diversificación Espacial de la Región Geouniversitaria Litoral, 1919 - 1973

Mapa 2: Diversificación institucional en la Región Geouniversitaria Litoral: Universidades, Facultades y otras unidades con oferta académica por ciudad, 1995.

Cuadro anexo a mapa 2: Pluralidad del Espacio Curricular, Región Geouniversitaria Litoral: Oferta de Carreras según tipo de ciencias, 1995.

Mapa 3: La costa del Paraná Medio como espacio de oferta curricular: Unidades Académicas, 1995.

Cuadro anexo a mapa 3: Pluralidad del Espacio Curricular: La Costa del Paraná Medio como Espacio Curricular, Oferta de Carreras según tipo de ciencias.

CROQUIS

Croquis 1: U.N.L., la inscripción del curriculum en el suelo urbano: ubicación de Unidades Académicas y carreras, 1994.

Croquis 2: U.N.L., la inscripción del curriculum en el suelo urbano: distribución espacial del alumnado, 1994.

Croquis 3: U.N.L., la inscripción del curriculum en el suelo urbano: distribución espacial del alumnado según tipo de ciencia de la carrera cursada, 1994.

Croquis 4: U.N.L., la inscripción del curriculum en el suelo urbano: distribución espacial del alumnado según provincia de origen, 1994.

Croquis 5: U.N.L., la inscripción del curriculum en el suelo urbano: distribución espacial del volumen de cargos docentes, 1994.

GRÁFICOS

Gráfico 1: U.N.L., Unidades Académicas, alumnos, nuevos inscriptos y reinscriptos por Unidad Académica, 1995.

Gráfico 2: U.N.L., 28 carreras, alumnos matriculados, 1995.

Gráfico 3: U.N.L., 37 carreras, año de creación y de última reforma estructural del Plan de Estudios, 1995.

Gráfico 4: U.N.L., 20 carreras, duración prescripta y duración media real de los estudios, 1989-1993.

Gráfico 5: U.N.L., 29 carreras, cantidad de asignaturas del Plan de Estudios, 1995.

Gráfico 6: U.N.L., 29 carreras, carga horaria total prevista en el Plan de Estudios, 1995.

Gráfico 7: U.N.L., 26 carreras, distribución porcentual de asignaturas por año del Plan de Estudios, 1995.

Gráfico 8: U.N.L., 29 carreras, porcentaje de asignaturas obligatorias, 1995.

Gráfico 9: U.N.L., 27 carreras, porcentaje de asignaturas con correlatividad pasiva, 1995.

Gráfico 10: U.N.L., 27 carreras, porcentaje de asignaturas con correlatividad activa, 1995.

Gráfico 11: U.N.L., 28 carreras, distribución porcentual de asignaturas según régimen temporal de cursado, 1995.

Gráfico 12: U.N.L., 24 carreras, distribución porcentual de asignaturas según régimen de aprobación, 1995.

Gráfico 13: U.N.L., 26 carreras, distribución porcentual de asignaturas según tipo predominante de formación, 1995.

Gráfico 14: U.N.L., 24 carreras, distribución porcentual de asignaturas según tipo predominante de ciencia en el que se encuadran, 1995.

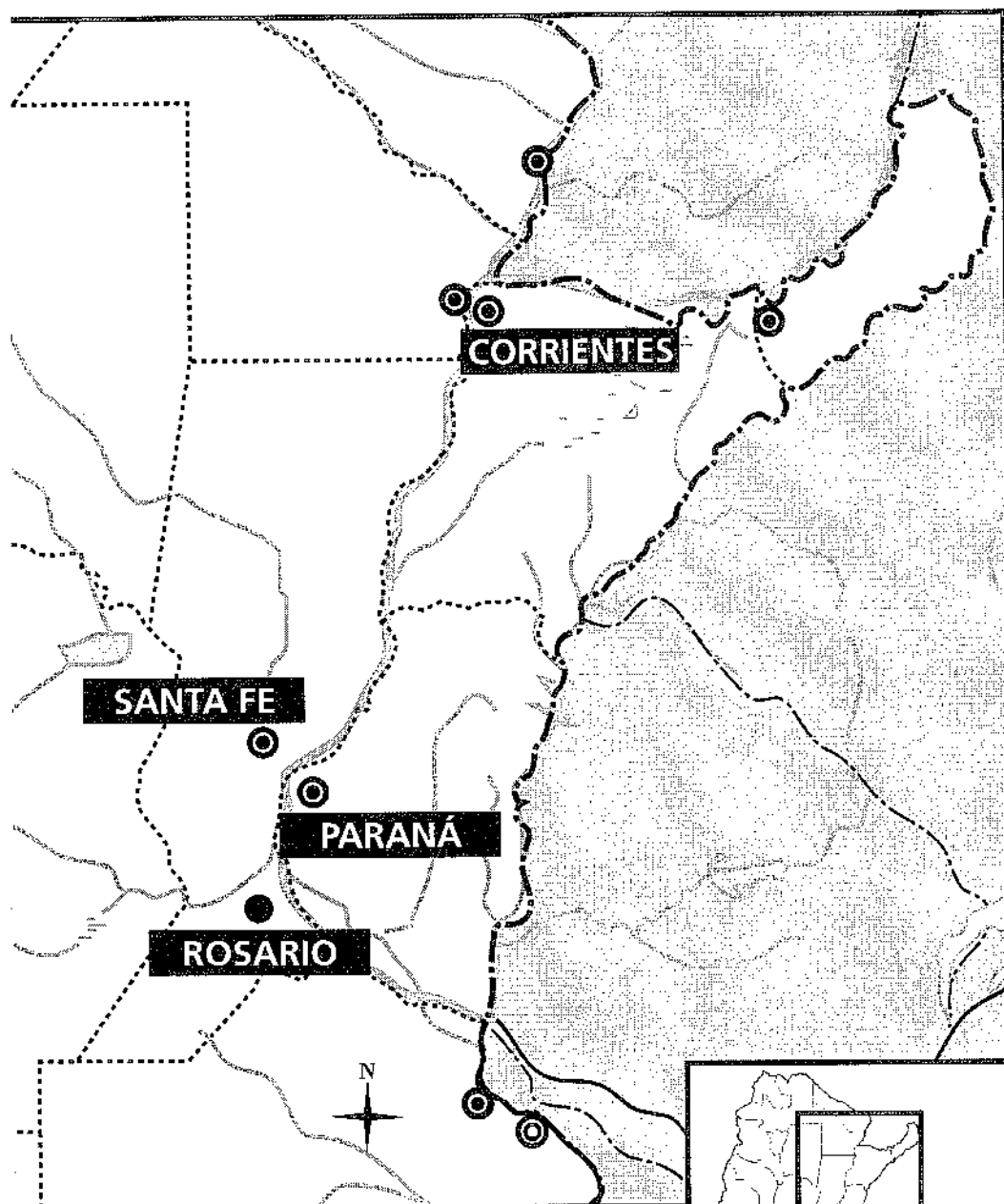
Gráfico 15: U.N.L., 25 carreras, distribución porcentual de puntos docentes entre profesores y auxiliares de docencia, 1995.

Gráfico 16: U.N.L., 25 carreras, distribución porcentual de puntos docentes entre categorías de profesores, 1995.

Gráfico 17: U.N.L., 25 carreras, distribución porcentual de puntos docentes entre categorías de auxiliares de docencia, 1995.

Mapa 1

Los orígenes de la Región Geouniversitaria Litoral
Facultades y carreras de la U.N.L. por ciudad, 1919 - 1921



CORRIENTES

Facultad de Agricultura,
Ganadería e Industrias Afines

- Agronomía
- Veterinaria

SANTA FE

Facultad de Química Industrial y Agrícola

- Ingeniería Química
- Perito Químico

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

- Abogacía
- Notariado
- Procuración

PARANÁ

Facultad de Ciencias
Económicas y Educacionales

- Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en:
 - Filosofía y Pedagogía
 - Historia y Geografía
 - Lenguas Vivas
 - Letras
- Profesorado en Matemática
- Profesorado de Enseñanza Universitaria

ROSARIO

Facultad de Ciencias Matemáticas,
Físico-Químicas y Naturales
Aplicadas a la Industria

- Agrimensura
- Ingeniería Civil
- Ingeniería Electricista
- Ingeniería Hidráulica
- Ingeniería Industrial
- Ingeniería Mecánica
- Perito Constructor en Obras
- Perito Técnico Industrial
- Perito Técnico Mecánico
- Profesorado Superior de Trabajo Manual

Facultad de Ciencias Médicas,
Farmacia y Ramas Menores

- Farmacia
- Medicina
- Obstetricia
- Odontología

Facultad de Ciencias Económicas,
Comerciales y Políticas

- Actuario
- Administrador Público
- Calígrafo Público
- Contador Público
- Licenciado para el Servicio Diplomático o Consular
- Peritos Partidores

Fuente: Elaboración de Laura Tarabella
y Rubén Suppo en base al «Boletín de
la U.N.L.», Tomo I, Año I.
Ley 10.681 de creación de la U.N.L.

Cronología de la Diversificación Espacial
de la Región Geouniversitaria Litoral 1919-1973

En Geouniversitaria Litoral 1919-1973

	HECHOS RELATIVOS A CARRERAS Y TÍTULOS
Sociales, en Santa Fe (en base a: Facultad de Escuela Industrial de la Nación); c) de Ciencias y Hospital del Centenario); d) de Ciencias base a: Escuela Industrial de la Nación); e) de Comercio de la Nación); f) de la Nación); g) de Agricultura, Ganadería e	
	Resoluciones del Ministerio de Justicia e Información Pública adoptando a) los Planes de Estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Santa Fe: Derecho (título de Abogado, seis años); Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales; Notario (dos años); Procurador; b) los Planes de Estudios de la Facultad de Química Industrial y Agrícola de Santa Fe: carrera de Ingeniero Químico (cinco años) y de Perito Químico (tres años). Con modificaciones en 1926 y 1927.
	Resolución del Ministerio de Justicia e Información Pública adoptando los Planes de Estudios de la Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales, Aplicadas a la Industria de Rosario: a) de Enseñanza Técnica Superior (Ciclo Preparatorio, tres años); títulos de Perito Técnico Mecánico, Perito Técnico Industrial, Perito Constructor en Obras, Agrimensor, Profesor Superior de Trabajo Manual (este último con materias en Paraná); b) Enseñanza Técnica Superior (Ciclo de Especialización, dos años); títulos de Ingeniero Industrial, Ingeniero Mecánico, Ingeniero Electricista, Ingeniero Hidráulico; c) E.T. Superior (Ciclo Civil, un año), título de Ingeniero Civil. Con modificaciones del H.C.D. y del H.C.S. en agosto de 1927.
	Adopción de los Planes de Estudios de la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas de Rosario: a) Doctor en Ciencias Económicas (5 años); b) Licenciado para el Servicio Diplomático o Consular, Administrador Público, Actuario, Contador Público (tres años); c) Peritos Partidores (ocho materias); d) Calígrafos Públicos (dos años). Con modificaciones en 1925.
	Adopción de los Planes de Estudios de la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales de Paraná: a) Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía y Pedagogía, en Historia y Geografía, en Letras, en Lenguas Vivas (todos ellos con cuatro años); b) Profesor en Matemática (tres años); c) Doctor en Filosofía y Letras (título de profesor + materias complementarias + tesis original); d) Profesor de Enseñanza Universitaria (egresado de universidad nacional + materias pedagógicas en Paraná). Con modificaciones en 1924 y 1926.
	Adopción de los Planes de Estudios de la Facultad de Agricultura, Ganadería e Industrias Afines de Corrientes: a) Agronomía (título de Ingeniero Agrónomo, 4 años); b) Veterinaria (título de Médico Veterinario, luego Doctor en Medicina Veterinaria, cuatro años). Con modificaciones en 1924, 1926 y 1927.
	Resolución del Ministerio de Justicia e Información Pública adoptando los Planes de Estudios de la Facultad de Ciencias Médicas, Farmacia y Ramas Menores de Rosario: a) Medicina (en la Escuela de Medicina, título de Doctor en Medicina, seis años); b) Odontología (en la Escuela de Odontología, título de Doctor en Odontología, cinco años); c) Farmacia (en la Escuela de Farmacia, título de Farmacéutico, cuatro años; doctor en Bioquímica y Farmacia, seis años = 4 + 2); d) Obstetricia (en la Escuela de Parteras, tres años). Con modificaciones en 1926 y 1927.
sus autoridades (18 de abril).	
icas, Farmacia y Ramas Menores, en Rosario.	H.C.S. aprueba la ordenanza con el Plan de Estudios el 31/07/1925.
Físico-Químicas y Naturales, Aplicadas a la	Aprobación del Plan de Estudios (cuatro años, título de Arquitecto).
	Ordenanza del 30/07/26 aprueba el Plan de Estudios de Ingeniería Química, Santa Fe.
	H.C.S. aprueba modificaciones al Plan de Estudios de la Facultad de Agricultura, Ganadería e Industrias Afines (Exp. A. 54/ 927). Se sustituye designación de «Médico Veterinario» por «Doctor en Medicina Veterinaria».
	Se aprueban los cambios en Planes de Estudios de la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas: a) Doctorado en Ciencias Económicas (cinco años); b) Doctorado en Ciencias Políticas (cinco años); c) Doctorado en Diplomacia (cinco años); d) Contadores (tres años); Licenciados para el Servicio Consular (tres años); e) Calígrafos Públicos e Idóneos para la Administración (dos años).
	Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales: modificaciones al Plan de Estudios. Nuevo título de Doctor en Filosofía.
	Se aprueba el Plan General de Estudios de la Facultad de Ciencias Matemáticas: a) Ingeniería Industrial, Mecánica, Eléctrica, Hidráulica y Civil (ciclo común de tres años); b) Ingeniería Industrial, Mecánica, Eléctrica e Hidráulica (ciclo superior: dos años); c) Ingeniería Civil (ciclo superior: tres años).
	Aprobación de modificaciones en los Planes de Estudios de la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas (Rosario). Carreras: a) Contador Público y Perito Partidor (3 años); b) Doctor en Ciencias Económicas (2 años adicionales a la carrera de Contador Público y Perito Partidor); c) Doctor en Ciencias Políticas (5 años); d) Licenciado para el Servicio Consular (3 años); e) Doctor en Diplomacia (2 años adicionales a la carrera de Servicio Consular); f) Actuario (3 años).
	Aprobación de los Planes de Estudios en la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales. Carreras: a) Dr. en Filosofía (Profesorado + tesis + adscripción a sección); b) Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en: Filosofía y Pedagogía, Historia y Geografía, Letras, Lenguas Vivas (Inglés), Matemáticas, Física, Química y Mineralogía, Ciencias Biológicas, Anatomía,

Cronología de la Diversificación Espacial de la Región Geouniversitaria Litoral

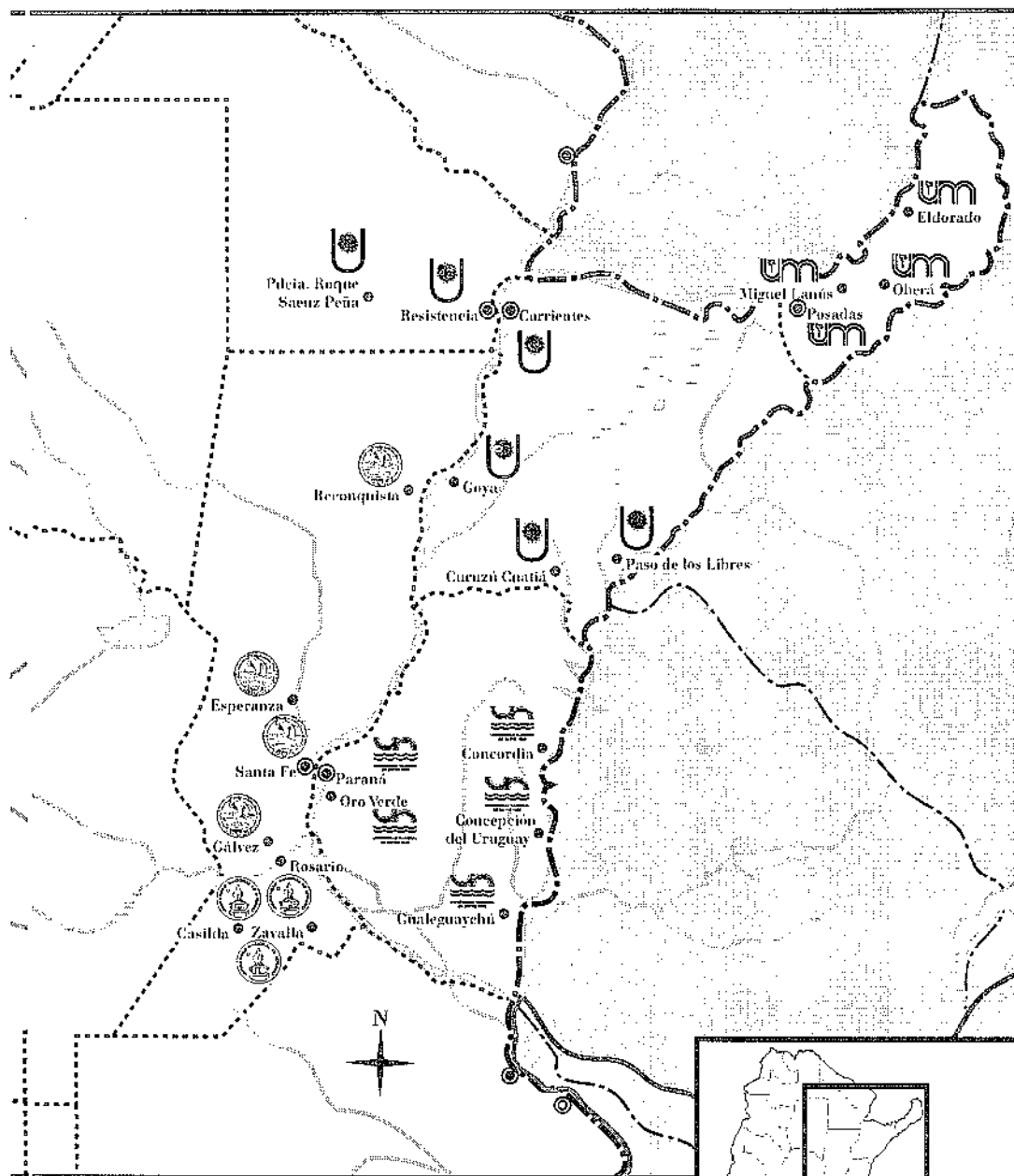
AÑO	HECHOS RELATIVOS A LA UNIVERSIDAD O A SUS FACULTADES	HI
1919	Ley 10.681, de creación de la U.N.L., con las Facultades a) de Ciencias Jurídicas y Sociales, en Santa Fe (en base a: Facultad de Derecho Provincial); b) de Química Industrial y Agrícola, en Santa Fe (en base a: Escuela Industrial de la Nación); c) de Ciencias Médicas, Farmacia y Ramas Menores, en Rosario (en base a: Escuela de Medicina y Hospital del Centenario); d) de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales, Aplicadas a la Industria, en Rosario (en base a: Escuela Industrial de la Nación); e) de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas, en Rosario (en base a: Escuela Superior de Comercio de la Nación); f) de Ciencias Económicas y Educativas, en Paraná (en base a: Escuelas Normales de la Nación); g) de Agricultura, Ganadería e Industrias Afines, en Corrientes.	HI
1920		Re Jur añ Qu Co Re M Pri sor Esp E Co Ac Ch Co Co Ac En (to m m Co Ac (ti cu Co
1921		Re M añ de Esp Co
1922	Acta de fundación de la Universidad Nacional del Litoral y entrega de la misma a sus autoridades (18 de abril).	
1925	Creación de la Escuela de Enfermeros y Enfermeras en la Facultad de Ciencias Médicas, Farmacia y Ramas Menores, en Rosario. Creación de la Escuela de Arquitectura en la Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales, Aplicadas a la Industria, en Rosario.	H. Ar
1926		Or
1927		H. 92 Se en añ Ac Fa Se Hi c)
1929		Ar (R la C Ar (P H

			Historia y Geografía, Fisiología e Higiene
			Aprobación de mod Bioquímica y Farmac
1930	25 de abril: Resolución general sobre modificación a los Planes de Estudios de las Facultades, firmada por el interventor R. A. Izzo. Resolución sobre «correlación» de estudios (unificación de asignaturas similares en distintas Facultades).		Aprobación de mod Carreras: Agronomía
			Aprobación de modifi
			Aprobación de modifi años), Doctorado en
			Aprobación de mod Menores. Carreras: Farmacia (4 años +,
1947	Creación de la Facultad de Filosofía, en la ciudad de Rosario.		
	Creación del Instituto Superior de Música, en Santa Fe.		
1949	Creación del Instituto Superior de Música, en Rosario.		
1951	Se reabre la Facultad de Ciencias de la Educación, en Paraná.		
1956	Creación de la Escuela de Cinematografía, en la ciudad de Santa Fe. Decreto-Ley 22.299 de creación de la Universidad Nacional del Nordeste (14/12/56), sobre la base de los organismos universitarios existentes en esa zona del país, a saber: a) Corrientes: Facultad de Agricultura, Ganadería e Industrias Afines de la U.N.L., y Escuela de Agricultura anexa; Escuela de Medicina de Rosario (Santa Fe); Escuela de Derecho de Corrientes, dependiente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Santa Fe; Instituto del Profesorado (dependiente de la Universidad Nacional del Litoral). b) Chaco: Instituto de Medicina Regional, dependiente de la Universidad de Tucumán; Escuela de Contadores, dependiente de la U.N.L. y del Instituto de la Vivienda y Planeamiento; Instituto Agrotécnico; Instituto de Estudios Económicos; Escuela de Humanidades; Departamento de Extensión Universitaria y Ampliación de Estudios. (Decreto Nº 2500/56 de la Provincia de Chaco por el cual se transfieren esos Institutos a la Universidad).		
1958	Creación de la Escuela de Sanidad, en Santa Fe.		
1959	Creación de la Facultad de Odontología, en Rosario.		
1967	Creación de las Facultades de Derecho y de Ciencias Agrarias, en Rosario.		
1968	Ley 17.987 de creación de la Universidad Nacional de Rosario (18/12/68). La misma estará integrada por los siguientes organismos académicos y administrativos pertenecientes a la Universidad Nacional del Litoral: a) Facultades: Ciencias Médicas; Ciencias, Ingeniería y Arquitectura; Ciencias Económicas; Filosofía; Derecho y Ciencias Políticas; Odontología; Ciencias Agrarias; como así también los Hospitales-Escuelas y las Escuelas Secundarias que de ellas dependen; b) El Instituto Superior de Música de Rosario; c) Se transforma en Facultad de Ciencias de la Administración dependiente de la Universidad Nacional del Litoral, a la actual Escuela de Ciencias de la Administración, con asiento en las ciudades de Santa Fe y Concordia, cesando en consecuencia su dependencia de la Facultad de Ciencias Económicas de Rosario.		
1973	Ley 20.286, creación de la Universidad Nacional de Misiones (16/4/73), con sede central en la ciudad de Posadas. La creación de esta Universidad Nacional se realiza sobre la base de la Facultad de Ingeniería Química, con asiento en la ciudad de Posadas, y la Escuela del Servicio Social, también con asiento en la misma ciudad, y dependientes ambas de la Universidad Nacional del Nordeste; la Escuela Agrotécnica de Eldorado, el Instituto Nacional del Profesorado en Disciplinas Estéticas de Obrera y el Instituto Superior del Profesorado de Posadas, todos dependientes de la provincia de Misiones y el Centro de Estudios del Bosque Subtropical de Eldorado dependiente de la Universidad Nacional de La Plata. Ley 20.366, creación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (10/5/73), con sede central en la ciudad de Concepción del Uruguay. Esta Universidad estará integrada por los siguientes organismos que dependen actualmente de la Universidad Nacional del Litoral: a) Facultad de Ciencias Agropecuarias «Itezaños Pinto» del Departamento de Diamante; de Ciencias de la Educación de Paraná; y de Ciencias de la Administración de Concordia; b) Instituto de Tecnología de Concordia. También se incorporan a la Universidad Nacional de Entre Ríos las Facultades de Ingeniería y Ciencias Económicas de la ciudad de Paraná, dependientes de la Universidad Católica Argentina «Santa María de los Buenos Aires».		

FUENTES: BOLETÍN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, AÑO I, TOMO I, NÚMEROS 1-6 Y S.S. / DECRETO-LEY 22.299, CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (B.O. 18/XII/68) / LEY 20.286, CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES (B.O. 25/IV/73) / LEY 20.366, CREACIÓN DE LA UNIVE

Mapa 2

La Diversificación Institucional de la Región Geouniversitaria Litoral. Universidades Nacionales, Facultades y otras unidades con oferta académica por ciudad, 1995



1 cm = 70 km

Escala

0 100 200 300 400 500 km

Fuente: Elaboración de Laura Tarabella y Rubén Suppo en base a «Guía de las Carreras de Grado». Secretaría de Políticas Universitarias, M.C.E.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (1919)

- Santa Fe**
- Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
 - Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas
 - Escuela Superior de Sanidad "Dr. Ramón Carrillo"
 - Facultad de Ciencias Económicas
 - Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
 - Facultad de Formación Docente en Ciencias
 - Instituto Superior de Música
 - Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas
 - Facultad de Ingeniería Química

- Reconquista**
- Escuela Universitaria del Alimento

- Esperanza**
- Facultad de Agronomía y Veterinaria

- Gálvez**
- Escuela Universitaria de Análisis de Alimentos

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDÉSTE (1958)

- Corrientes**
- Facultad de Ciencias Agrarias
 - Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura
 - Facultad de Ciencias Veterinarias
 - Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales
 - Facultad de Medicina
 - Facultad de Odontología
 - Instituto de Ciencias Criminológicas y Criminología
 - Carreras a término de Relaciones Industriales, Comunicación Social y Turismo

- Resistencia**
- Facultad de Arquitectura y Urbanismo
 - Facultad de Ciencias Económicas
 - Facultad de Humanidades
 - Facultad de Ingeniería
 - Dirección de Bibliotecas

- Pdcia. Roque Sáenz Peña**
- Facultad de Agroindustrias

- Goyas**
- Instituto de Economía Agropecuaria

- Paso de los Libres**
- Carreras a término en Comercio Exterior

- Curuzú Cuatía**
- Instituto de Administración de Empresas Agropecuarias

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (1968)

- Rosario**
- Escuela Superior de Comercio "Libertador Gral. San Martín"
 - Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño
 - Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas
 - Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas
 - Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería
 - Facultad de Ciencias Médicas
 - Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales
 - Facultad de Derecho
 - Facultad de Humanidades y Artes
 - Escuela de Arte
 - Escuela de Música
 - Facultad de Odontología
 - Facultad de Psicología
 - Instituto Politécnico Superior "General San Martín"

- Casilda**
- Facultad de Ciencias Veterinarias

- Zavalla**
- Facultad de Ciencias Agrarias

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS (1973)

- Paraná**
- Facultad de Ciencias Económicas
 - Facultad de Ciencias de la Educación
 - Facultad de Trabajo Social

- Oro Verde**
- Facultad de Ingeniería
 - Facultad de Ciencias Agropecuarias

- Concordia**
- Facultad de Ciencias de la Alimentación
 - Facultad de Ciencias de la Administración

- Concepción del Uruguay**
- Facultad de Ciencias de la Salud

- Gualeguaychú**
- Facultad de Bromatología

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES (1973)

- Posadas**
- Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales
 - Escuela de Enfermería Hospital Madariaga
 - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

- Miguel Ángel**
- Facultad de Ciencias Económicas

- Oberá**
- Facultad de Artes
 - Facultad de Ingeniería

- Eldorado**
- Facultad de Ciencias Forestales

erías según tipo de ciencias, 1995[illegible]

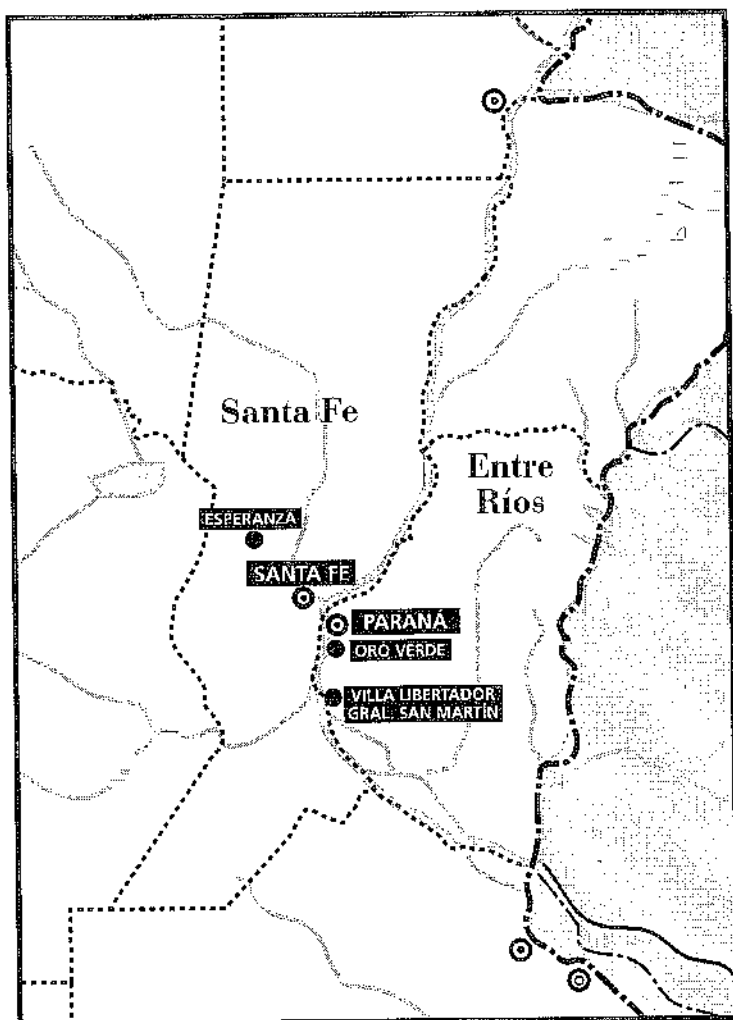
Pluralidad del Espacio Curricular, Región Geouniversitaria del Litoral: Oferta de Carreras secundarias

TIPO DE CIENCIAS	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL		UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS		UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
	Carrera	Unidad Académica	Carrera	Unidad Académica	Carrera
Aplicadas	Analista en Informática Aplicada Arquitectura Analista Universitario de Alimentos Técnico Superior en Tecnología de Alimentos Diseño Gráfico	FICH FADU EUAA EUA FADU	Bioingeniería Ingeniería Agronómica Ingeniería en Alimentos Licenciatura en Bromatología Licenciatura en Ciencias de la Administración Licenciatura en Sistemas Técnico en Control Bromatológico Técnico Superior en Tecnología de Alimentos	FI FCAG FCAL FB FCAD FCAD FB FCAL	Analista en Sistemas de Computación Bioquímica Diseño Gráfico Farmacia Ingeniería en Construcciones Ingeniería Electricista Ingeniería Electromecánica Ingeniería Electrónica Ingeniería Forestal Ingeniería Mecánica Ingeniería Química
Básicas	Licenciatura en Biodiversidad Licenciatura en Matemática Aplicada Licenciatura en Química Profesorado en Biología Profesorado en Matemática	FAFODOC FIQ FIQ FAFODOC FAFODOC			Laboratorista Químico Industrial Licenciatura en Genética Profesorado en Biología Prof. en Matemática, Física y Cosmografía
Humanas	Licenciatura en Historia Licenciatura en Letras Profesorado en Historia Profesorado en Letras Prof. Nac. de Música, especialidad Canto Prof. Nac. de Música, esp. Composición Prof. Nac. de Música, esp. Dirección Coral Prof. Nac. de Música, esp. Dirección Orquestal Prof. Nac. de Música, esp. Educación Musical Prof. Nac. de Música, esp. Instrumento	FAFODOC FAFODOC FAFODOC FAFODOC ISM ISM ISM ISM ISM ISM	Licenciatura en Ciencias de la Educación Profesorado en Ciencias de la Educación	FCED FCED	Licenciatura en Historia Licenciatura en Letras Maestro de Expresión Plástica Profesorado en Cerámica Prof. en Dibujo Artístico y Grabado Profesorado en Pintura y Escultura Profesorado en Educación Diferencial Profesorado en Historia Profesorado en Letras
de la Salud	Técnico en Saneamiento Ambiental Terapia Ocupacional Veterinaria	ESS ESS FAVE	Enfermería Instrumentador Quirúrgico Licenciatura en Enfermería Obstetricia Técnico en Salud Ambiental	FCLS FCLS FCLS FCLS FCLS	Enfermería Licenciatura en Enfermería
Sociales	Abogacía Contador Público Nacional Licenciatura en Geografía Procuración Profesorado en Geografía Perito Topocartógrafo Licenciatura en Administración de Salud	FCJS FCE FAFODOC FCJS FAFODOC FICH ESS	Contador Público Nacional Licenciatura en Ciencias de la Administración Licenciatura en Comunicación Social Licenciatura en Trabajo Social Téc. en Comunicación Social, esp. Audio Téc. en Comunicación Social, esp. Gráfica Téc. en Comunicación Social, esp. Imagen Téc. en Comunicación Social, esp. Redacción	FCE FCAD FCED FTS FCED FCED FCED FCED	Bibliotecología Contador Público Guía de Turismo Lic. en Administración de Empresas Licenciatura en Antropología Social Licenciatura en Turismo Licenciatura en Trabajo Social Periodismo Profesorado en Ciencias Económicas Secretaría/o Administrativo/a

Mapa 3

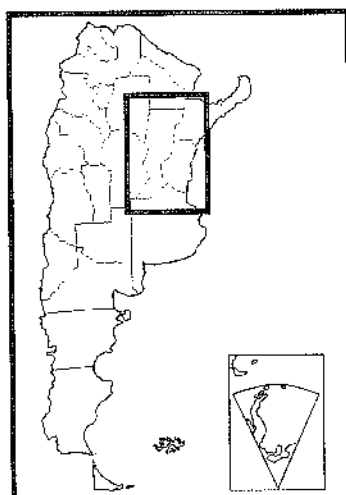
La Costa del Paraná Medio como espacio de Oferta Curricular

Ubicación de Unidades Académicas de Universidades Públicas y Privadas, 1995



Escala
0 100 200 300 400 500 km

1 cm = 70 km



Fuente: Elaboración de Laura Tarabella y Rubén Suppo en base a «Guía de las Cámaras de Grado», Secretaría de Políticas Universitarias, M.C.E., 1995.

SANTA FE

Universidad Nacional del Litoral

- Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
- Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas
- Escuela Superior de Sanidad "Dr. Ramón Carrillo"
- Facultad de Ciencias Económicas
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
- Facultad de Formación Docente en Ciencias
- Instituto Superior de Música
- Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas
- Facultad de Ingeniería Química

Universidad Católica de Santa Fe

- Facultad de Arquitectura
- Facultad de Edafología
- Facultad de Ciencias Económicas
- Escuela de Estudios Cooperativos
- Facultad de Derecho
- Facultad de Filosofía
- Facultad de Letras
- Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Tecnológica Nacional

- Facultad Regional Santa Fe

ESPERANZA

Universidad Nacional del Litoral

- Facultad de Agronomía y Veterinaria

PARANÁ

Universidad Nacional de Entre Ríos

- Facultad de Ciencias Económicas
- Facultad de Ciencias de la Educación
- Facultad de Trabajo Social

Universidad Tecnológica Nacional

- Facultad Regional Paraná

ORO VERDE

Universidad Nacional de Entre Ríos

- Facultad de Ingeniería
- Facultad de Ciencias Agropecuarias

VILLA LIBERTADOR GRAL. SAN MARTÍN

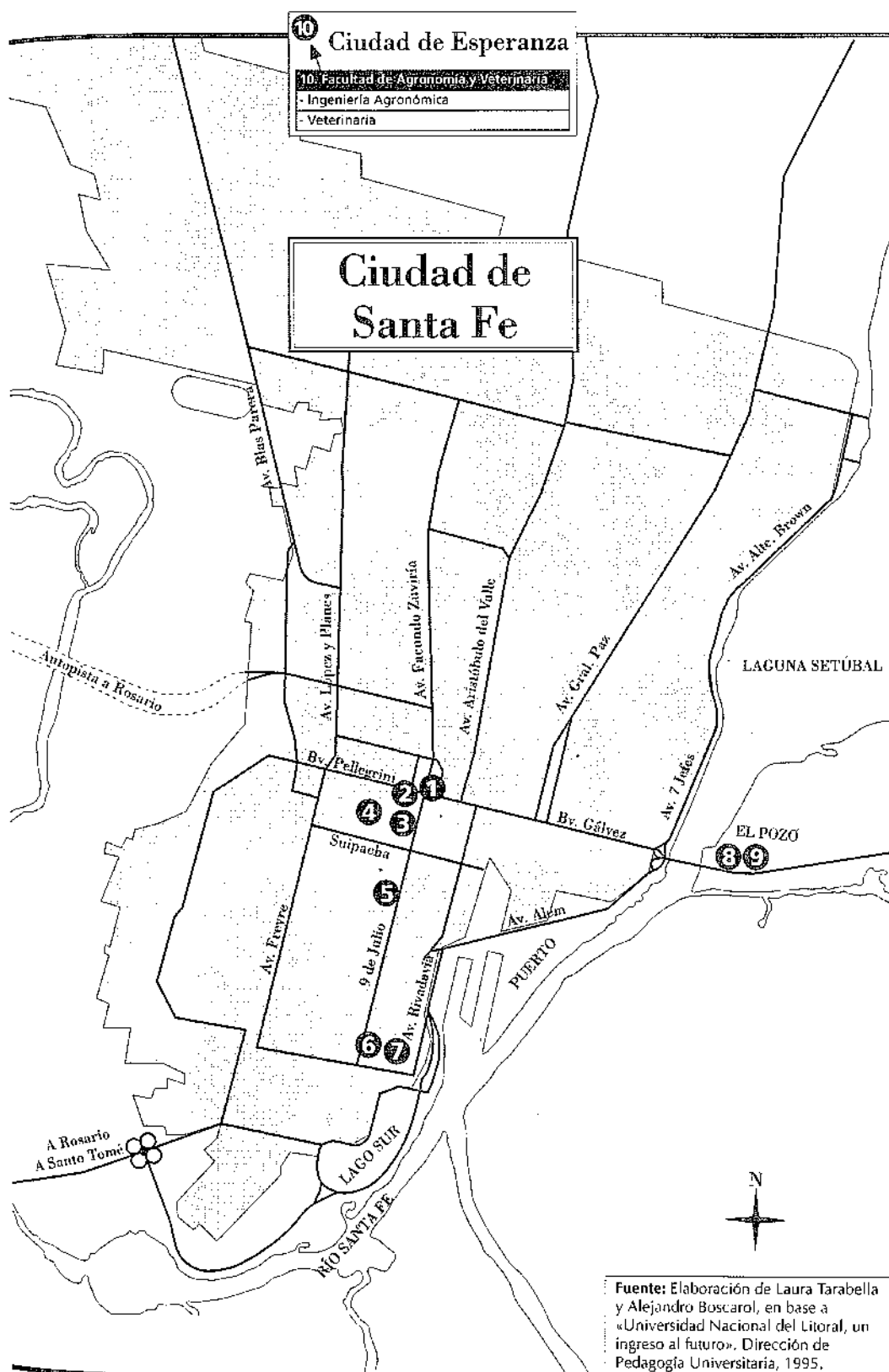
Universidad Adventista del Plata

- Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración
- Facultad de Ciencias de la Salud
- Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales
- Facultad de Teología

Croquis 1

U.N.L.: La inscripción del curriculum en el suelo urbano

Ubicación de Unidades Académicas y Carreras, 1995



1. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
- Abogacía
- Procuración

2. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
- Arquitectura
- Diseño Gráfico en Comunicación Visual

3. Facultad de Ingeniería Química
- Ingeniería Química
- Licenciatura en Matemática Aplicada
- Licenciatura en Química
- Técnico Universitario Asistente Gerencial

4. Escuela Superior de Sanidad
- Licenciatura en Administración de Salud
- Terapia Ocupacional
- Saneamiento Ambiental

5. Facultad de Formación Docente en Ciencias
- Profesorado en Biología
- Profesorado en Geografía
- Profesorado en Historia
- Profesorado en Letras
- Profesorado en Matemática
- Licenciatura en Biodiversidad
- Licenciatura en Geografía
- Licenciatura en Historia
- Licenciatura en Letras
- Técnico Corrector Periodístico y Editorial

6. Instituto Superior de Música
Profesorado Nacional de Música en las especialidades:
- Educación Musical
- Instrumentos
- Composición
- Dirección Orquestal
- Dirección Coral
- Canto

7. Facultad de Ciencias Económicas
- Contador Público Nacional

8. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas
- Bioquímica
- Licenciatura en Biotecnología

9. Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas
- Ingeniería en Recursos Hídricos
- Orientación Ambiental
- Ingeniería en Recursos Hídricos
- Orientación Construcciones Hidráulicas, Puertos y Vías Navegables
- Analista en Informática Aplicada
- Hidrómetra
- Perito Topocartógrafo

Fuente: Elaboración de Laura Tarabella y Alejandro Boscarol, en base a «Universidad Nacional del Litoral, un ingreso al futuro». Dirección de Pedagogía Universitaria, 1995.

1 cm = 0,5 km

Croquis 2

U.N.L.: La inscripción del curriculum en el suelo urbano

Distribución espacial de cargos docentes, 1994

Facultad de
Agronomía y
Veterinaria

ESPERANZA

Facultad de
Arquitectura,
Diseño y
Urbanismo

Facultad de
Ciencias Jurídicas
y Sociales

Escuela
Superior
de Sanidad

Facultad de
Ingeniería
Química

Bv. Gálvez

EL POZO

Facultad de
Bioquímica
y Ciencias
Biológicas

Facultad de
Ingeniería y
Ciencias
Hídricas

Facultad de
Formación
Docente en
Ciencias

Av. Rivadavia

Av. Alem

PUERTO

Instituto
Superior
de Música

Facultad de
Ciencias
Económicas

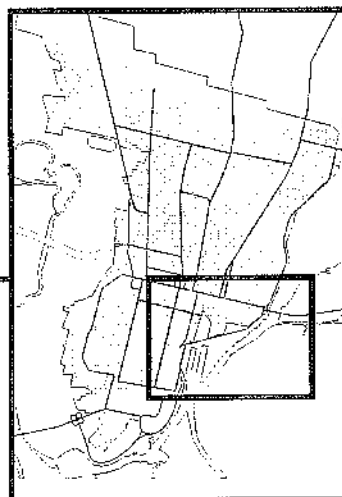
N

1 cm = 0,2 km

Fuente: Elaboración de Laura Tarabella y
Alejandro Boscarol en base al «Boletín
Estadístico de la U.N.L.», 1994,
Tabla 4.1.2., Página 67.

Escala
Cargos Docentes

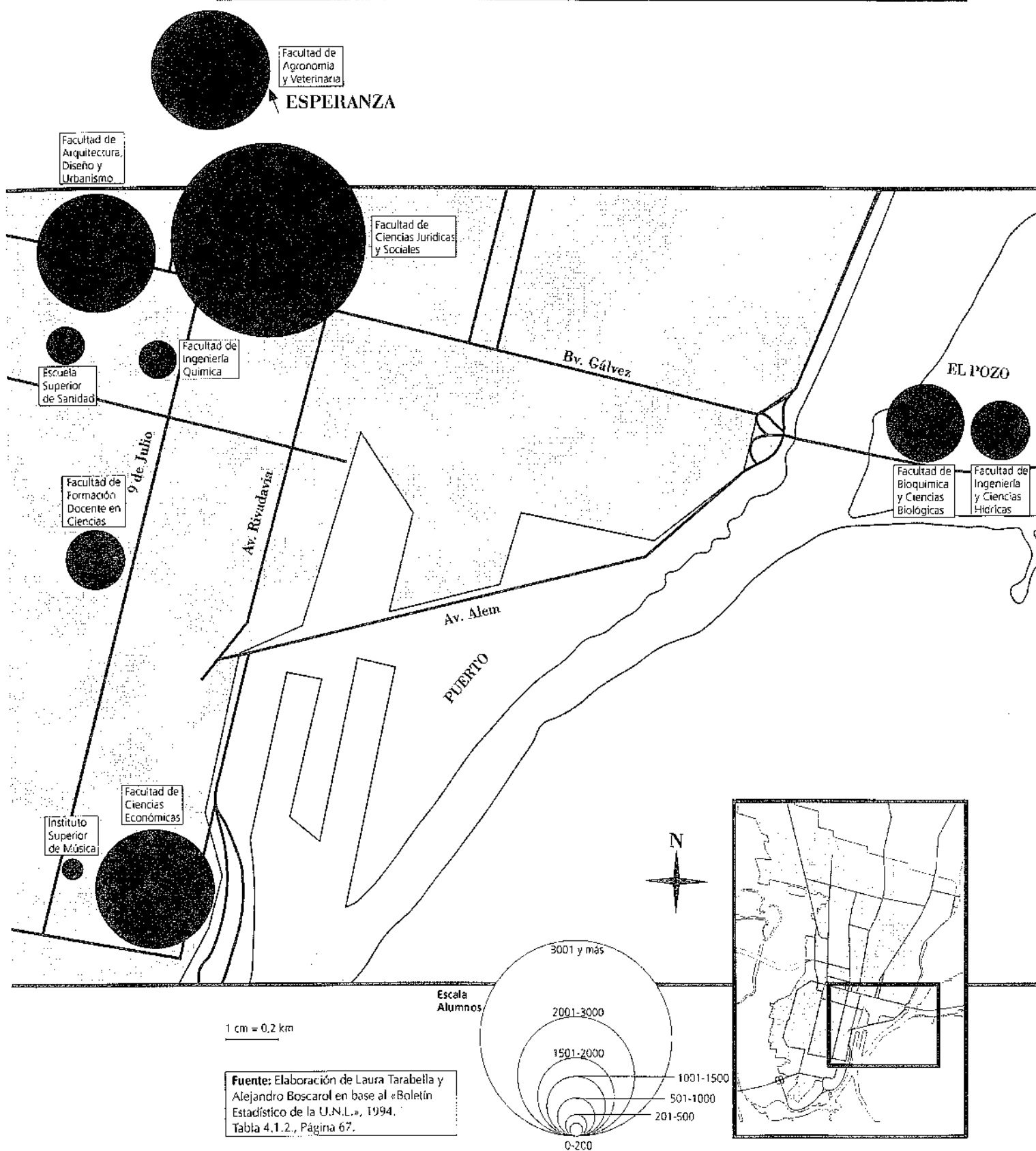
21-100
101-200
201-300
301 y más



Croquis 3

U.N.L.: La inscripción del currículum en el suelo urbano

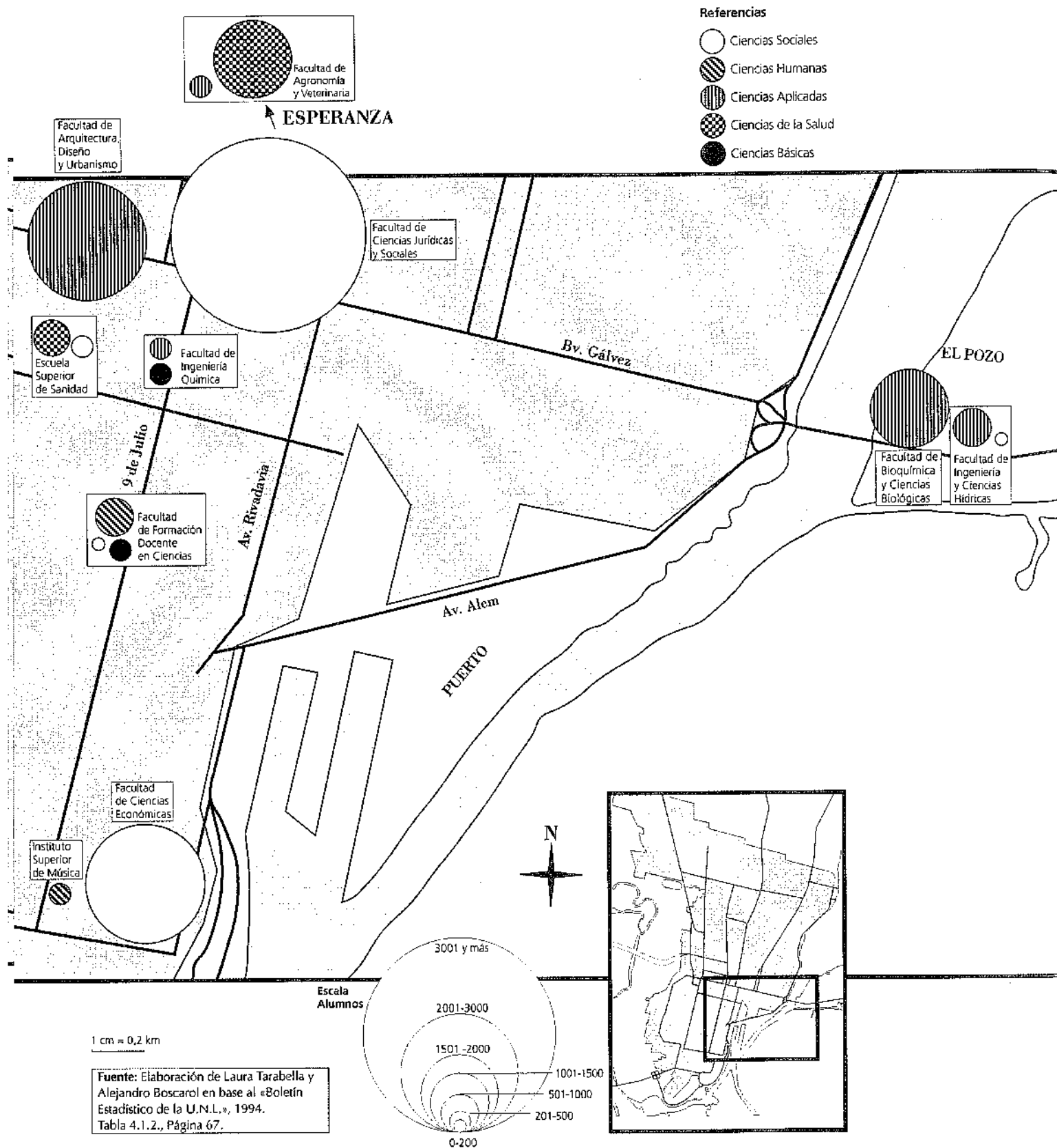
Distribución espacial del alumnado, 1994



Croquis 4

U.N.L.: La inscripción del curriculum en el suelo urbano

Distribución espacial del alumnado según tipo de ciencia de la carrera cursada, 1994



Croquis 5

U.N.L.: La inscripción del curriculum en el suelo urbano

Distribución espacial del alumnado según procedencia, 1995

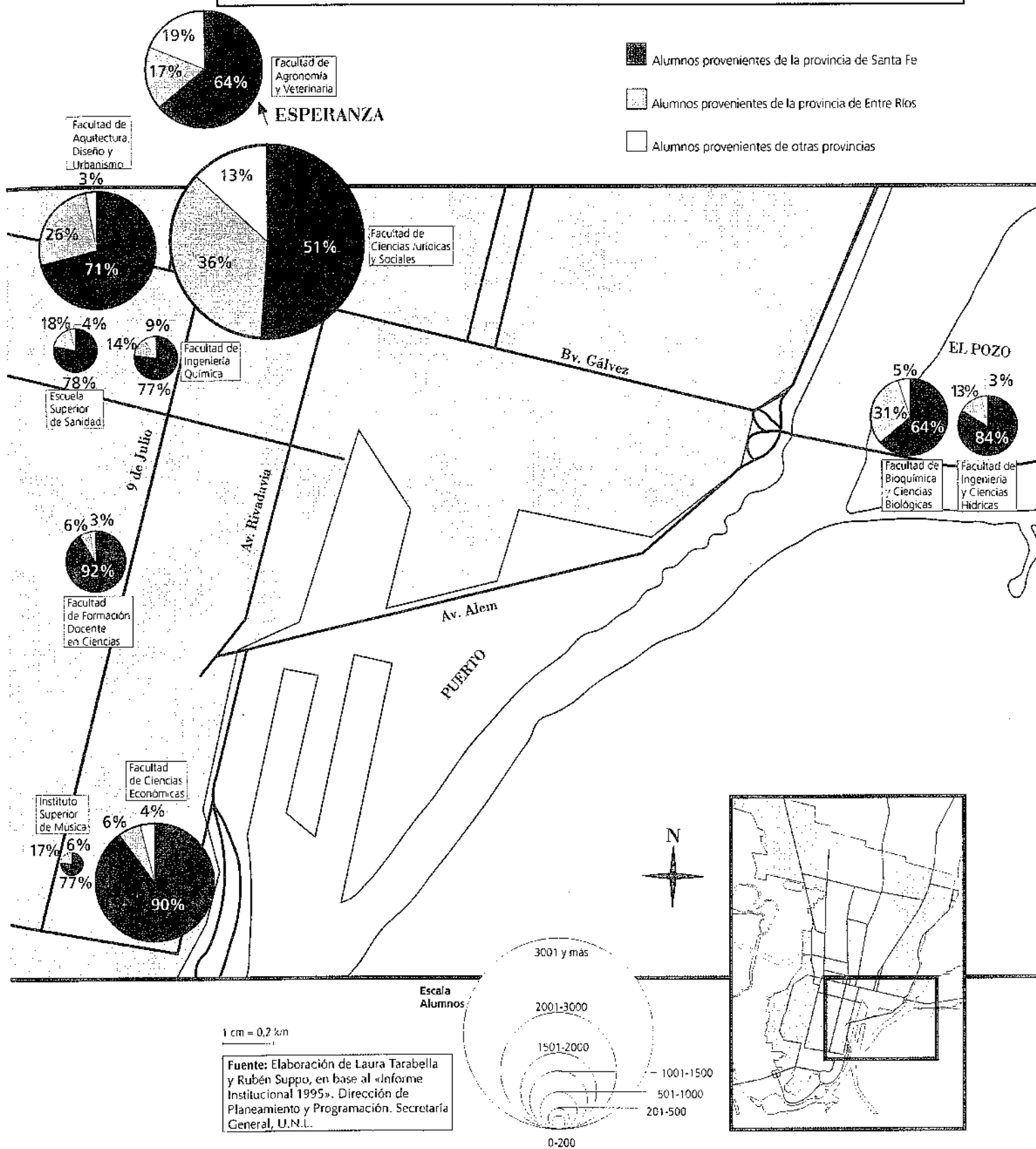
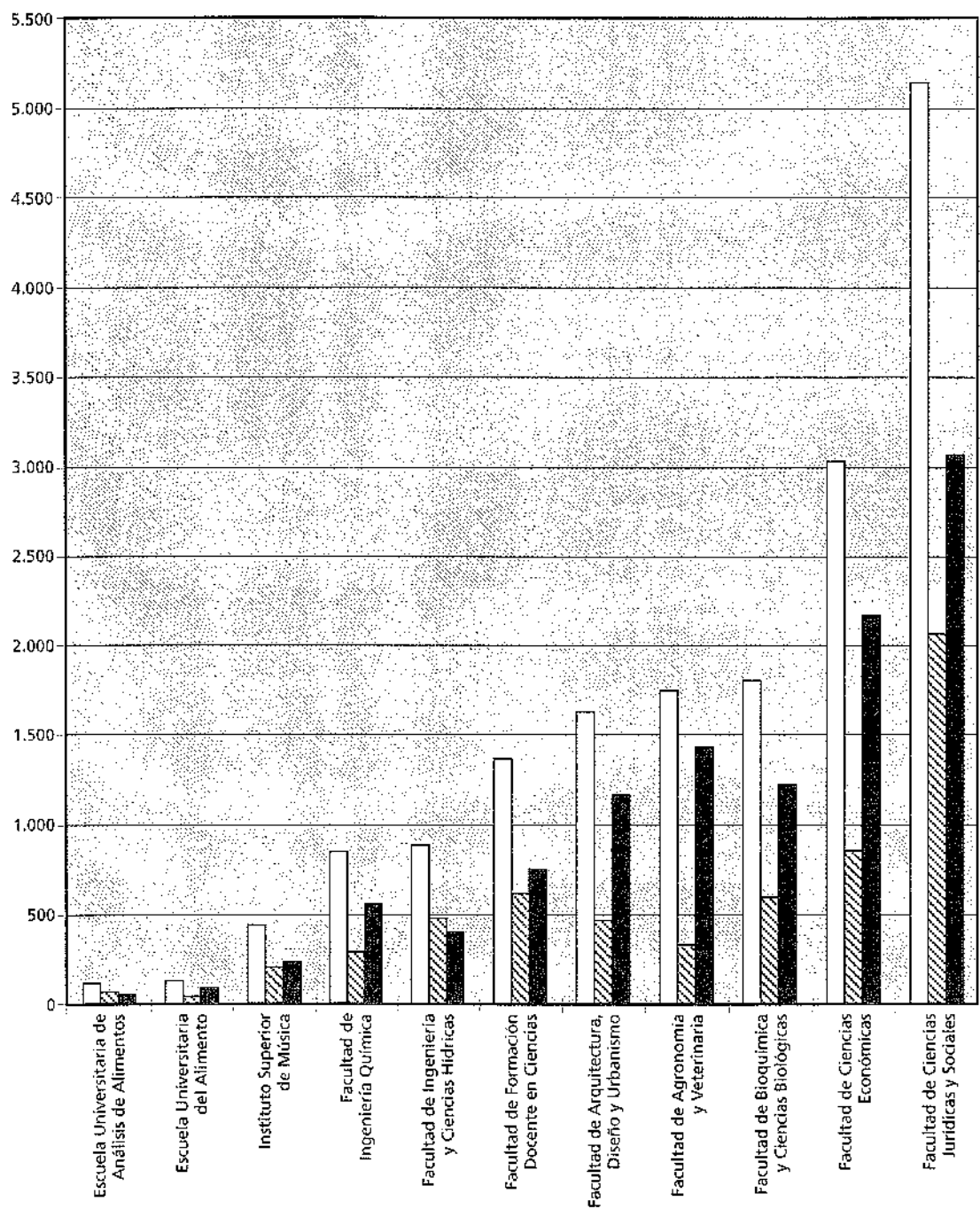


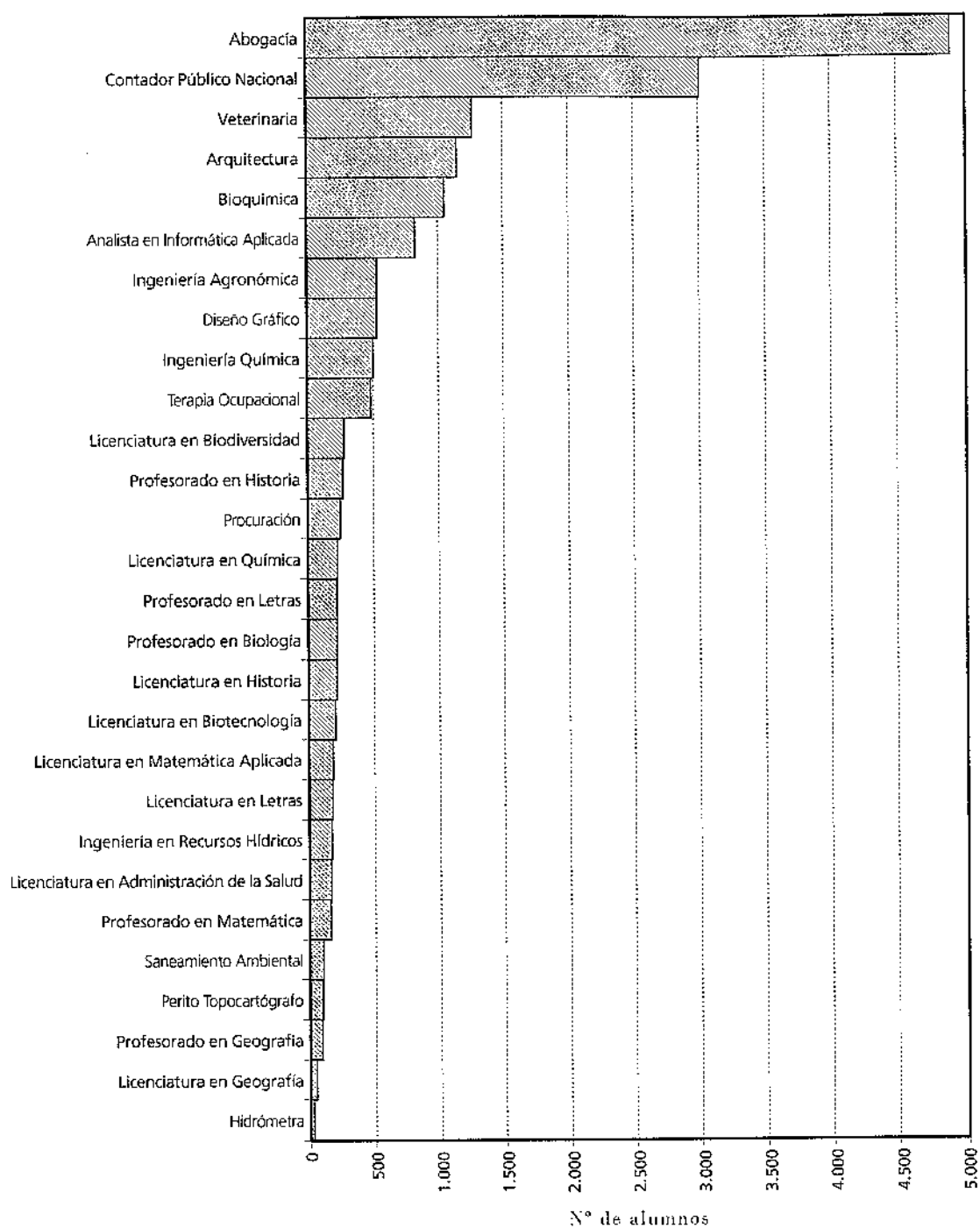
Gráfico 1 U.N.L., alumnos, nuevos inscriptos y reinscriptos por Unidad Académica, 1995



Fuente: elaboración propia, en base a datos del Sistema General de Información, U.N.L.

Referencias	
	Total Alumnos
	Nuevos Inscriptos
	Reinscriptos

Gráfico 2 U.N.L., 28 carreras, alumnos matriculados, 1995

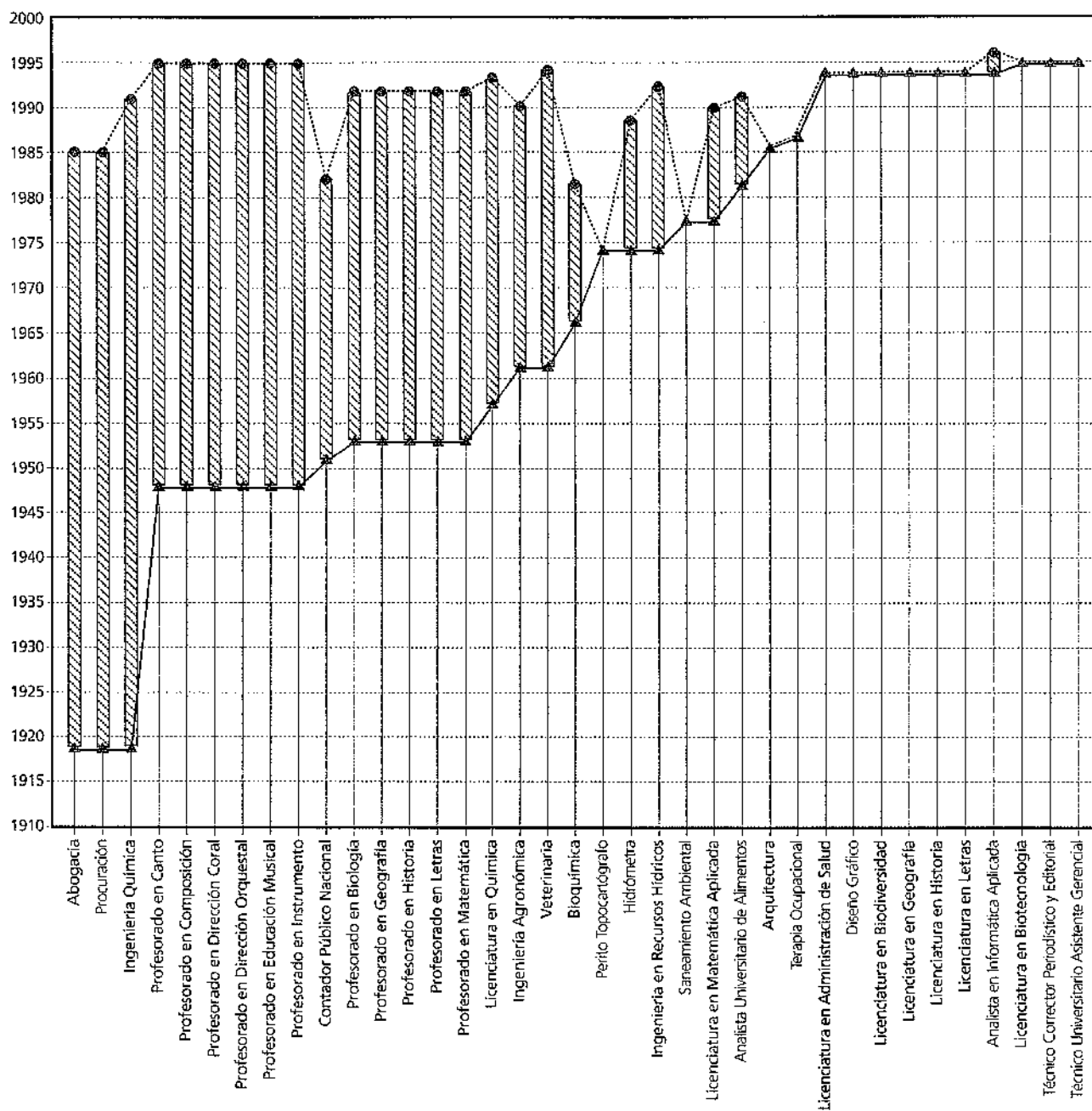


Fuente: elaboración propia, en base a datos del Sistema General de Información, U.N.L.

Gráfico 3

U.N.L., 37 carreras, año de creación

y de última reforma estructural del Plan de Estudios*, 1995

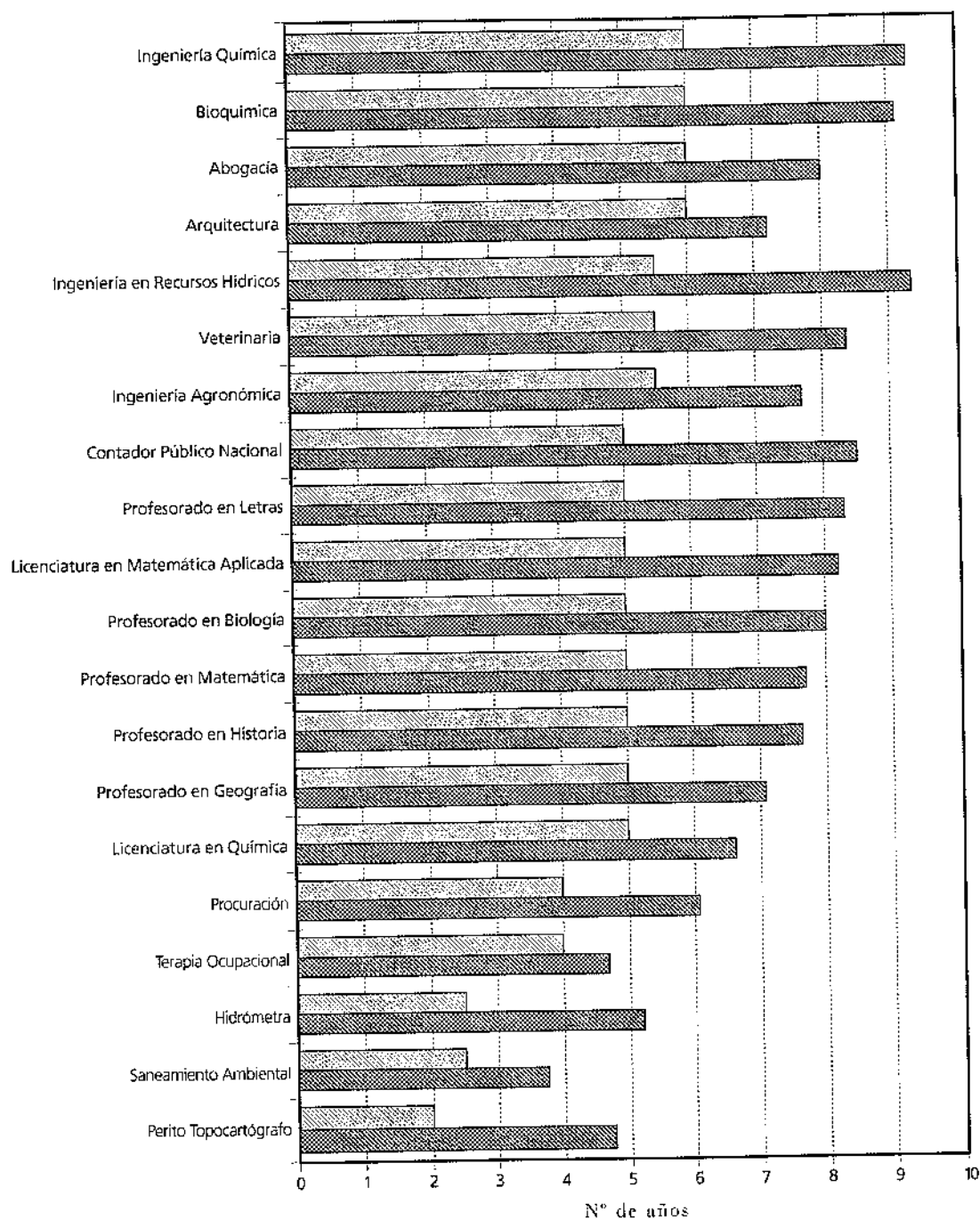


* Se considera «reforma estructural del Plan de Estudios» aquella que afecta al perfil y alcances del título, y/o perfil del egresado, o a elementos sustanciales de la estructura curricular.

Fuente: elaboración propia.

Referencias	
	Creación
	Cambio de Plan

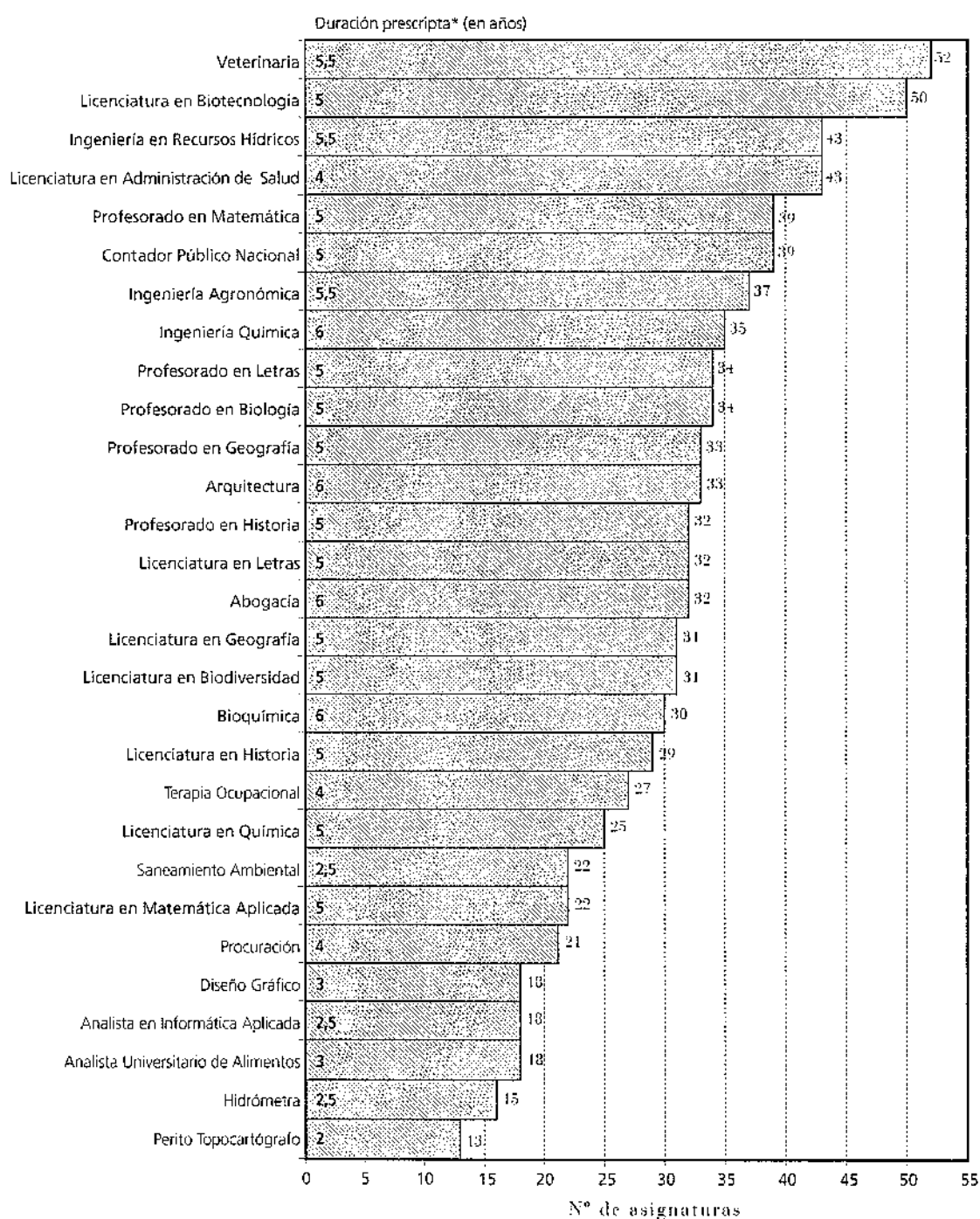
Gráfico 4 U.N.L., 20 carreras, duración prescripta y duración media real de los estudios, 1989-1993



Fuente: elaboración propia, en base a datos del Sistema General de Información, U.N.L.

Referencias	
	Duración prescripta
	Duración media real

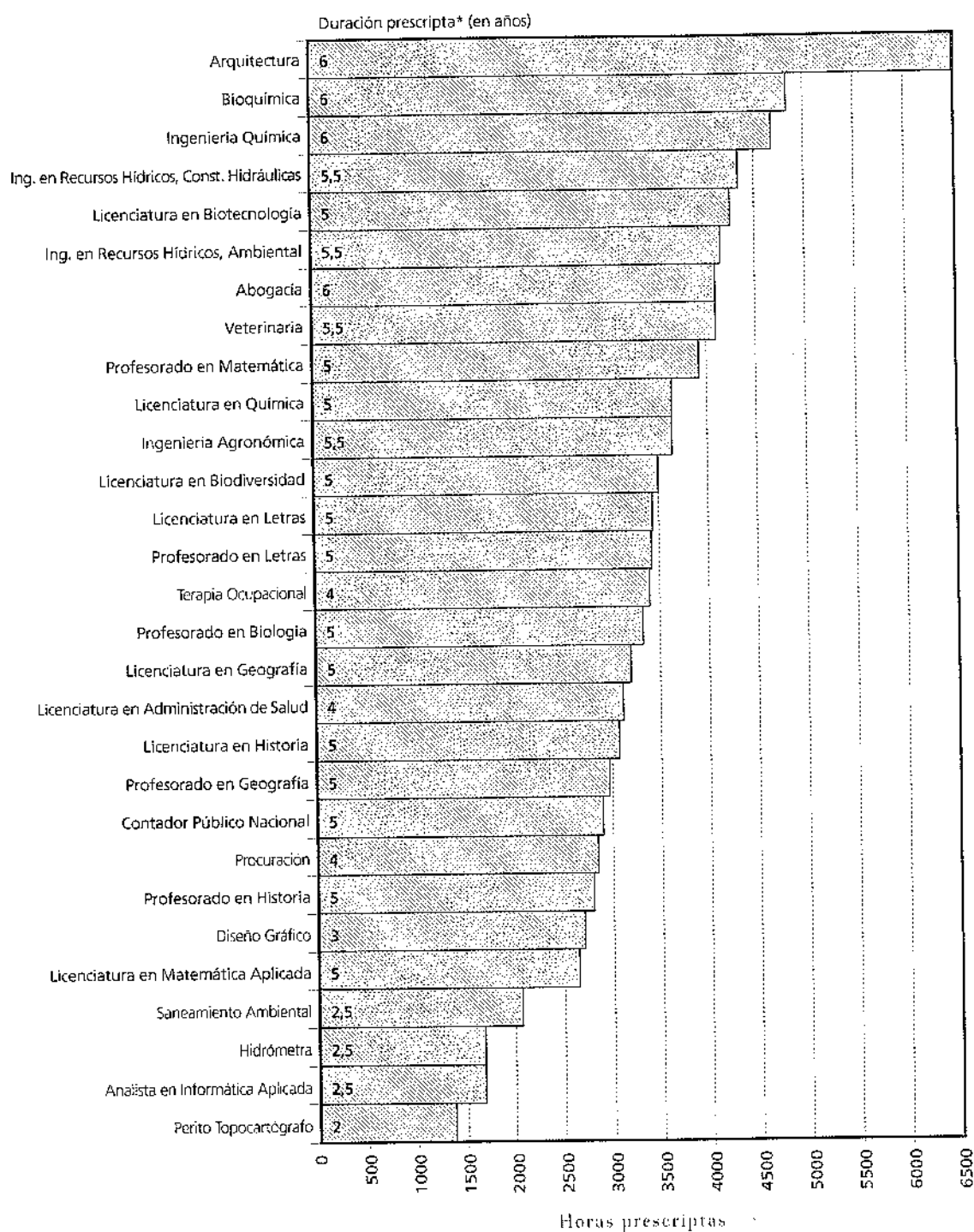
Gráfico 5 U.N.L., 29 carreras,
cantidad de asignaturas del Plan de Estudios, 1995



* Se indica la duración prescripta en los Planes de Estudios de las carreras a fin de poder relacionarla con la Cantidad de asignaturas.

Fuente: elaboración propia, en base a datos del Sistema General de Información, U.N.L.

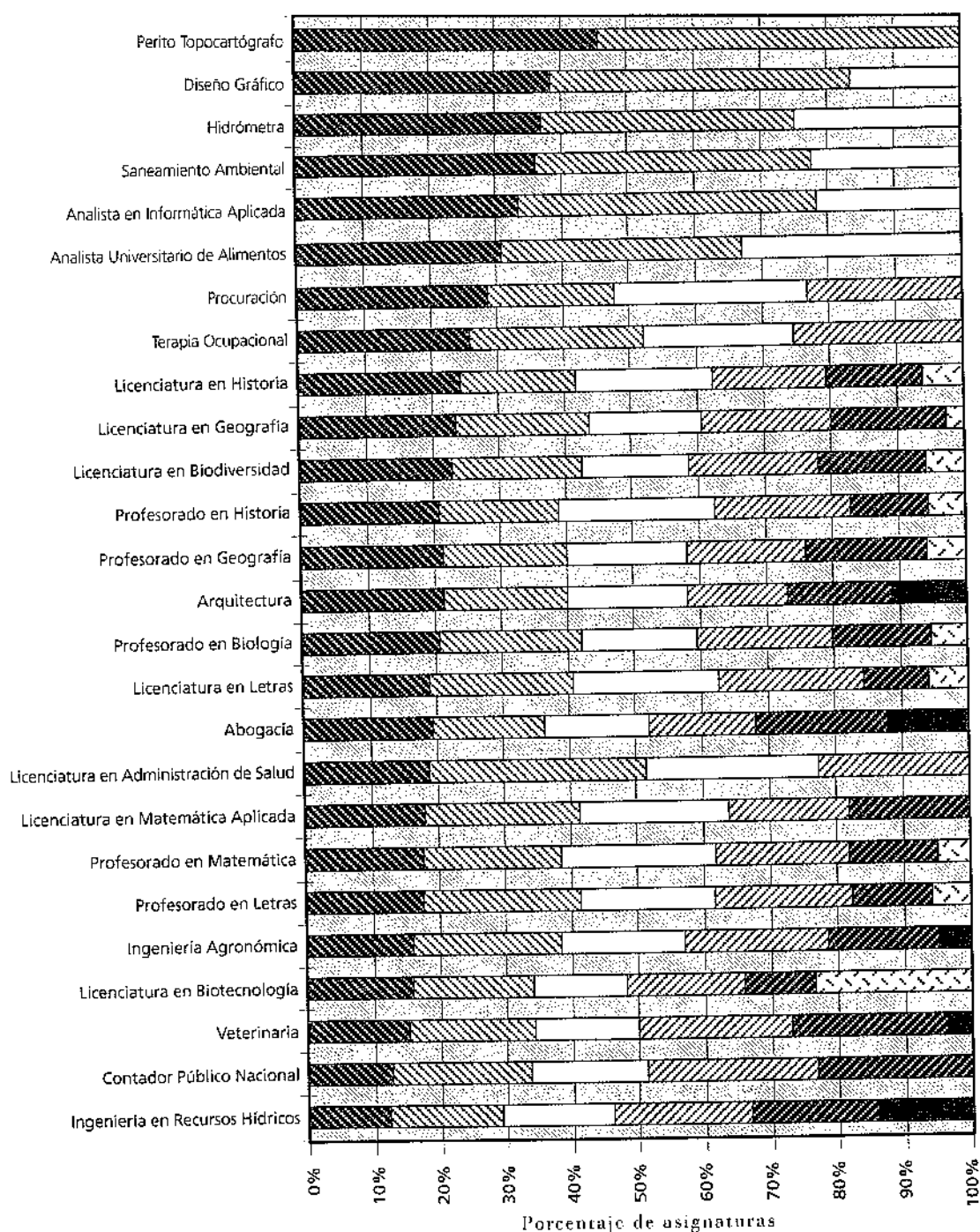
Gráfico 6 U.N.L., 29 carreras,
carga horaria total prevista en el Plan de Estudios, 1995



* Se indica la duración prescripta en los Planes de Estudios de las carreras a fin de poder relacionarla con la carga horaria total.

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 7 U.N.L., 26 carreras, distribución porcentual de asignaturas por año del Plan de Estudios, 1995

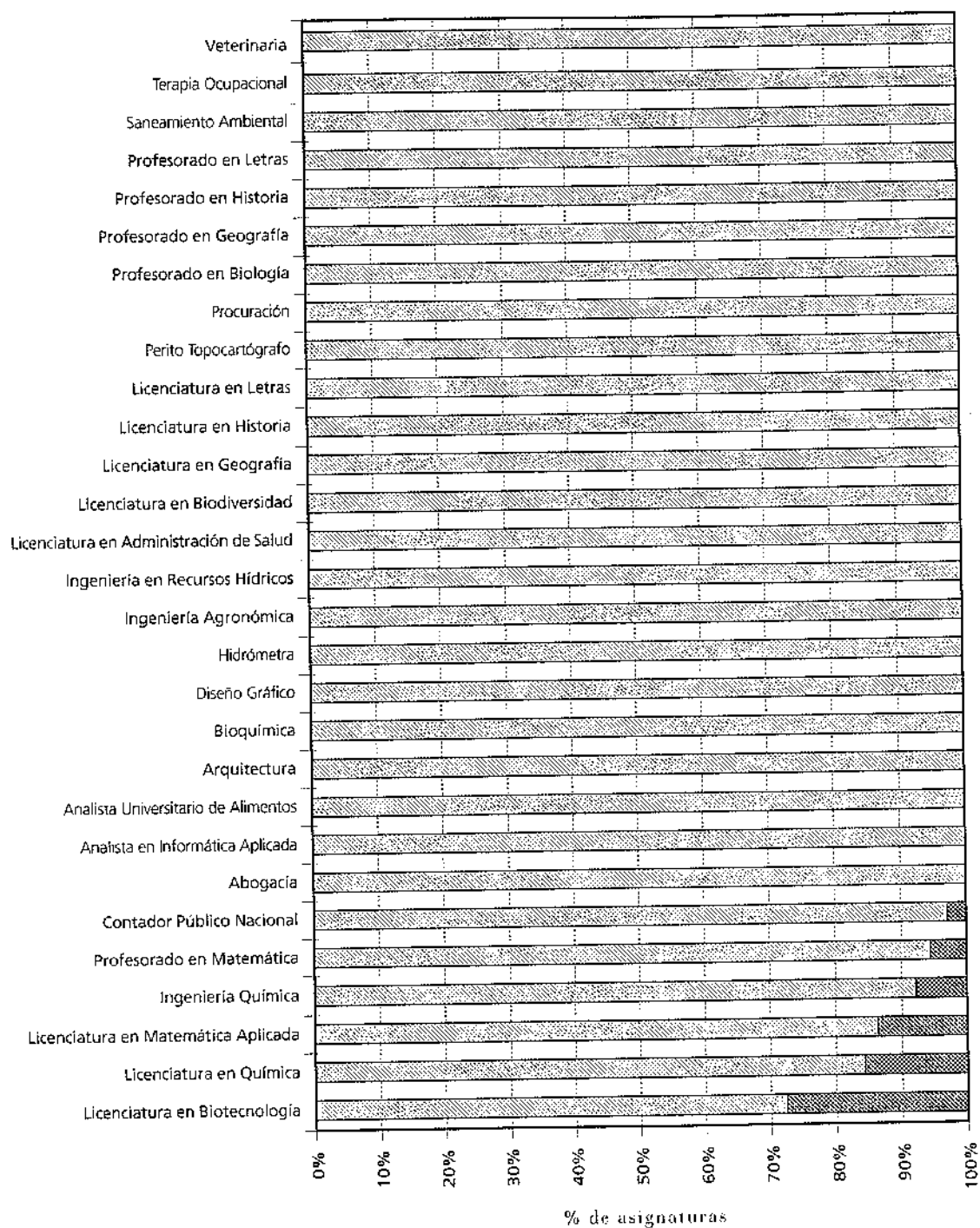


Referencias		
	1º año	4º año
	2º año	5º año
	3º año	6º año
		Sin inserción (*)

Fuente: elaboración propia.

(*) Se trata de asignaturas sin inserción determinada en un año del plan

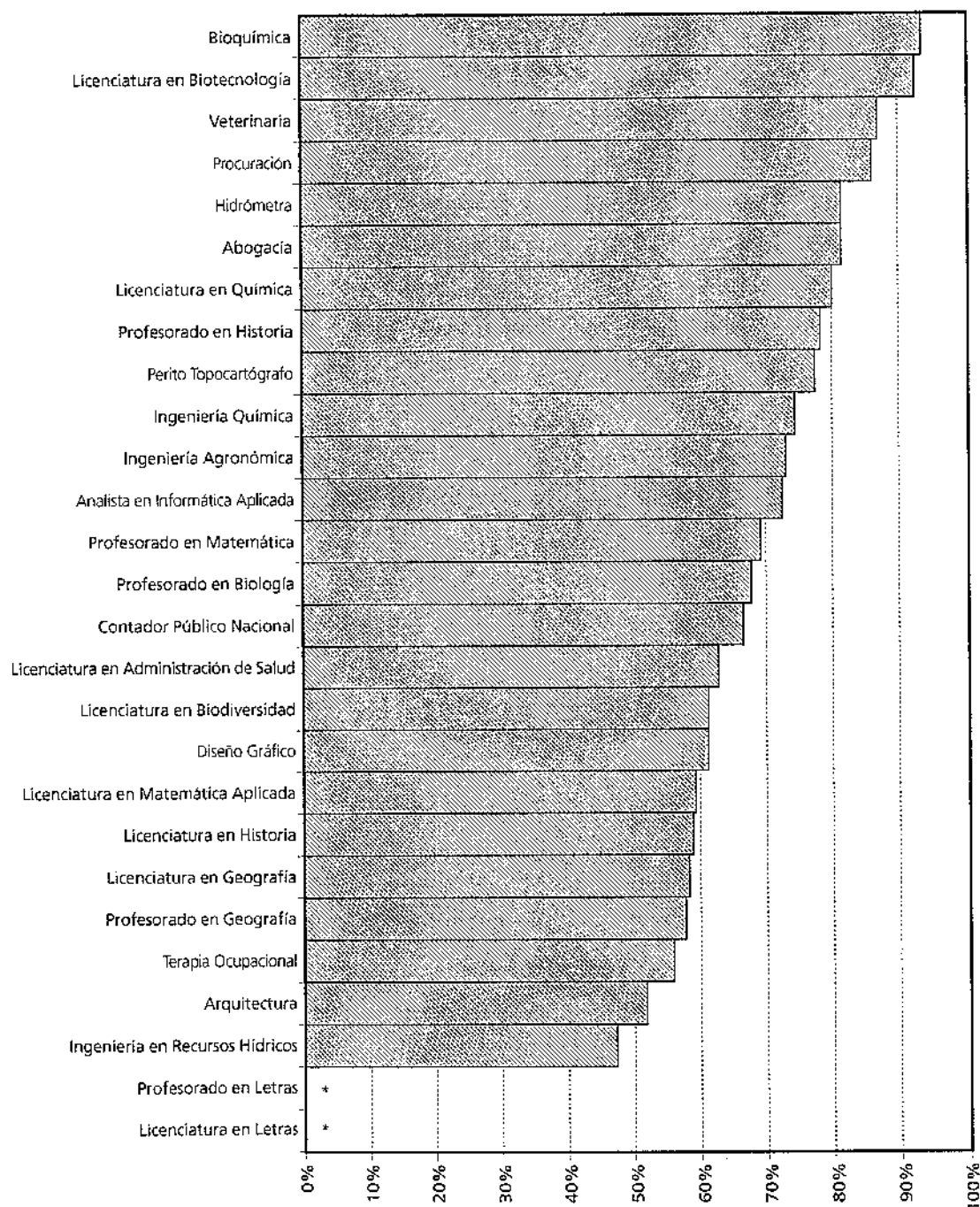
Gráfico 8 U.N.L., 29 carreras,
porcentaje de asignaturas obligatorias, 1995



Referencias	
	Obligatorias
	Optativas

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 9 U.N.L., 27 carreras,
porcentaje de asignaturas con correlatividad pasiva, 1995

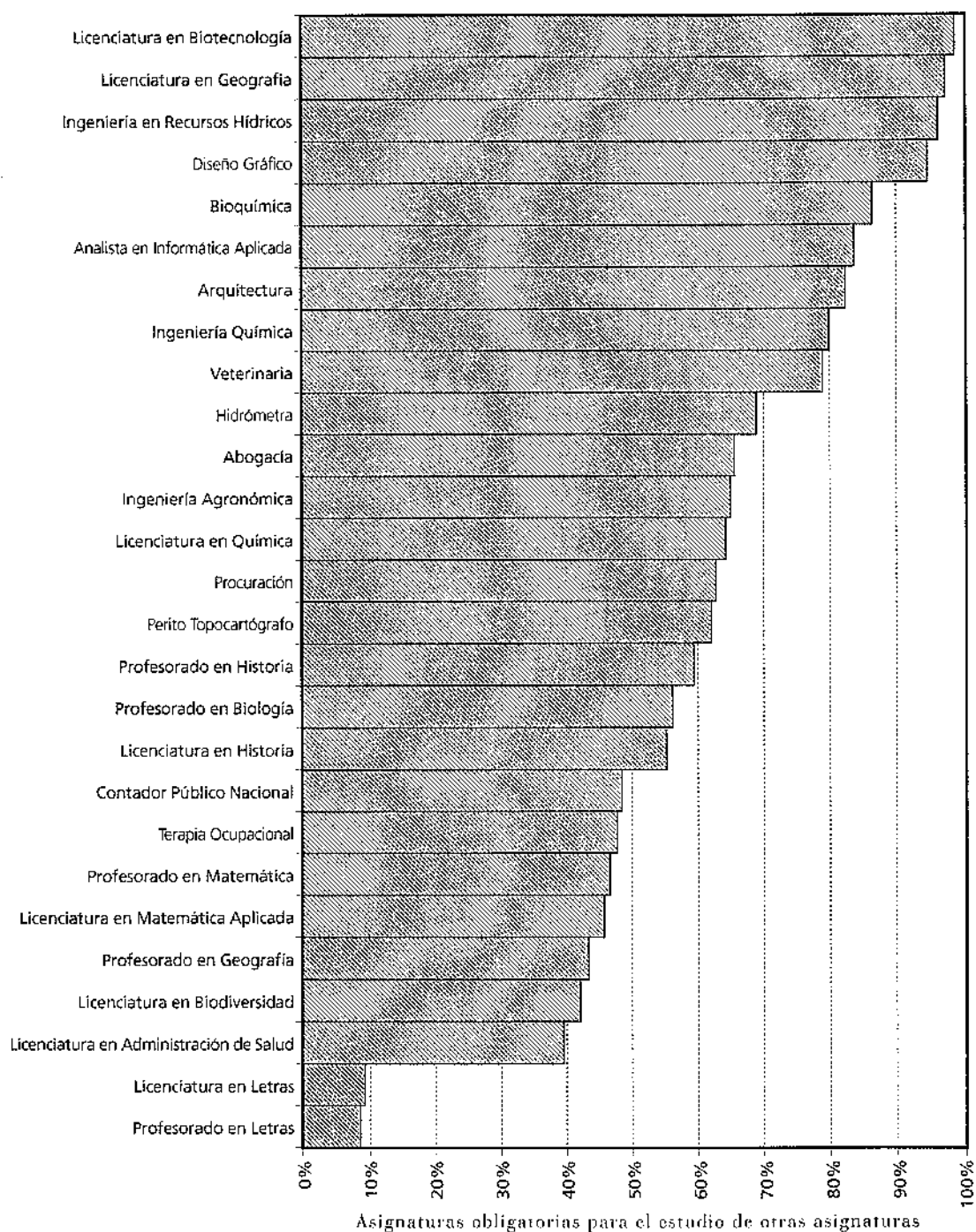


Asignaturas que requieren para su estudio
el tránsito por n asignaturas previas

* En estas carreras existe una correlatividad entre el Primer año y los siguientes: las 3 asignaturas de 1° año deben estar aprobadas para rendir cualquiera de las restantes.

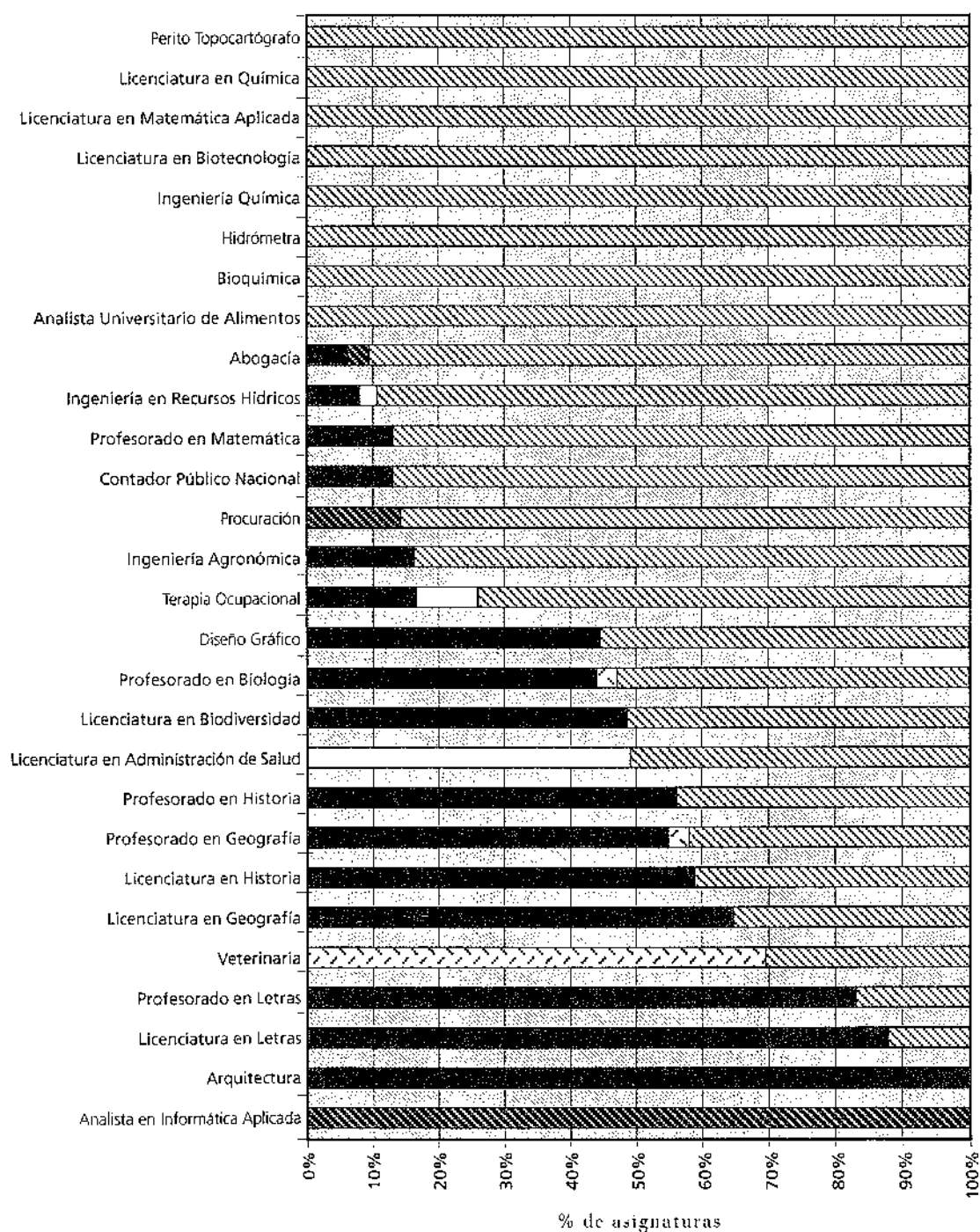
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 10 U.N.L., 27 carreras,
porcentaje de asignaturas con correlatividad activa, 1995



Fuente: elaboración propia.

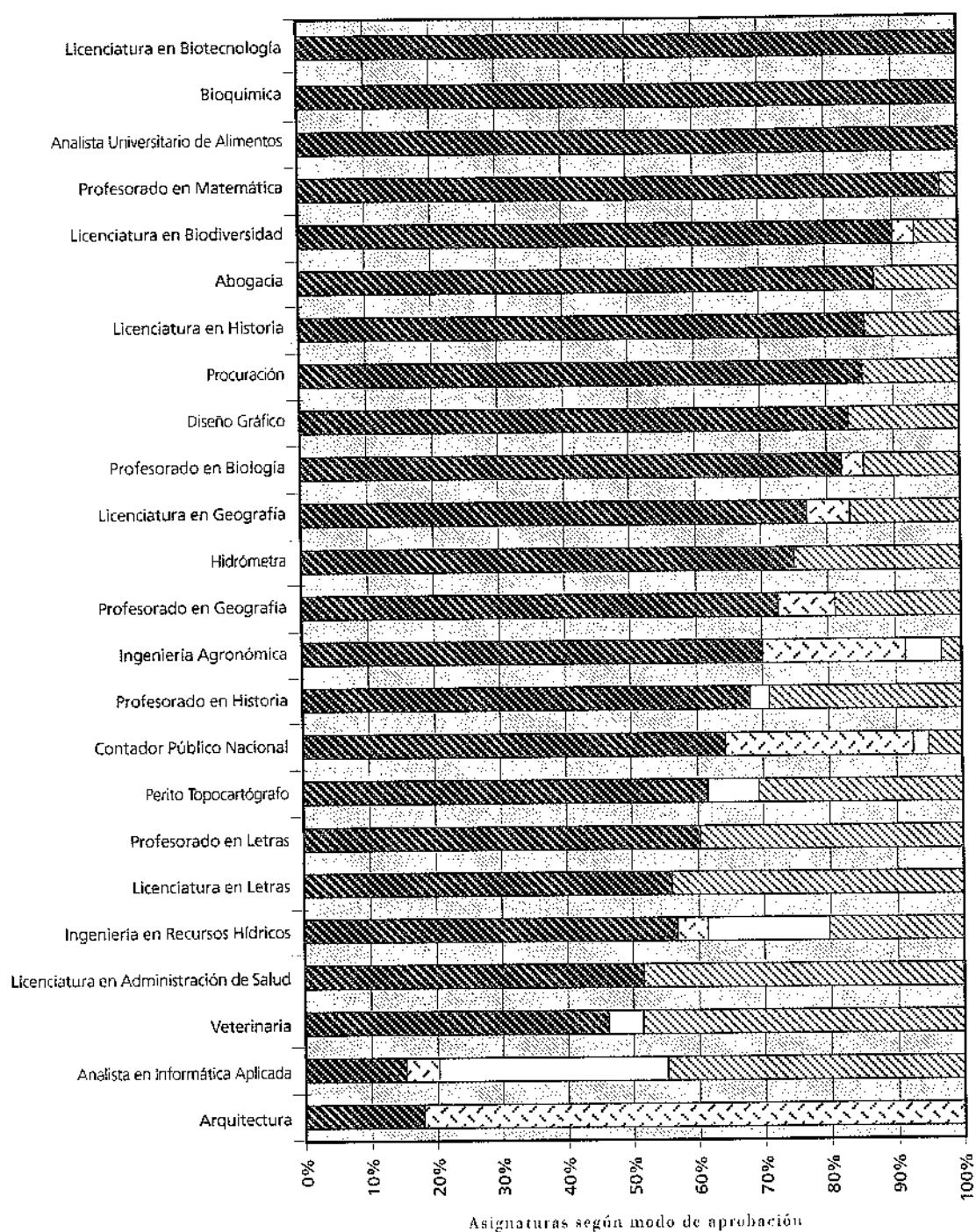
Gráfico 11 U.N.L., 28 carreras, distribución porcentual de asignaturas según régimen temporal de cursado, 1995



Fuente: elaboración propia.

Referencias		Anual
Cuatrimestral		
Semestral		
		Otros
		Sin datos

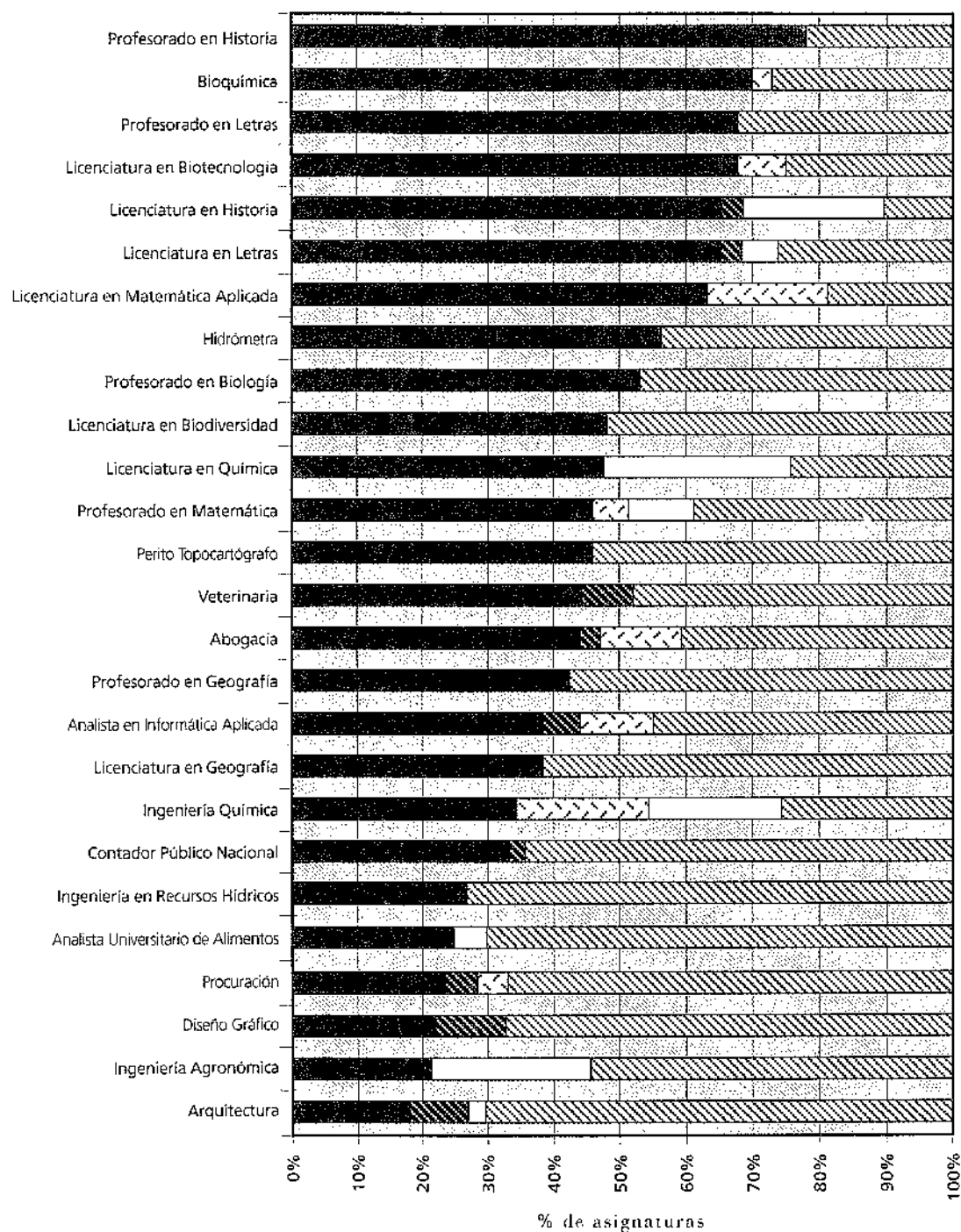
Gráfico 12 U.N.L., 24 carreras, distribución porcentual de asignaturas según régimen de aprobación, 1995



Referencias			
	Con examen		Otros
	Sin examen		Sin datos

Fuente: elaboración propia.

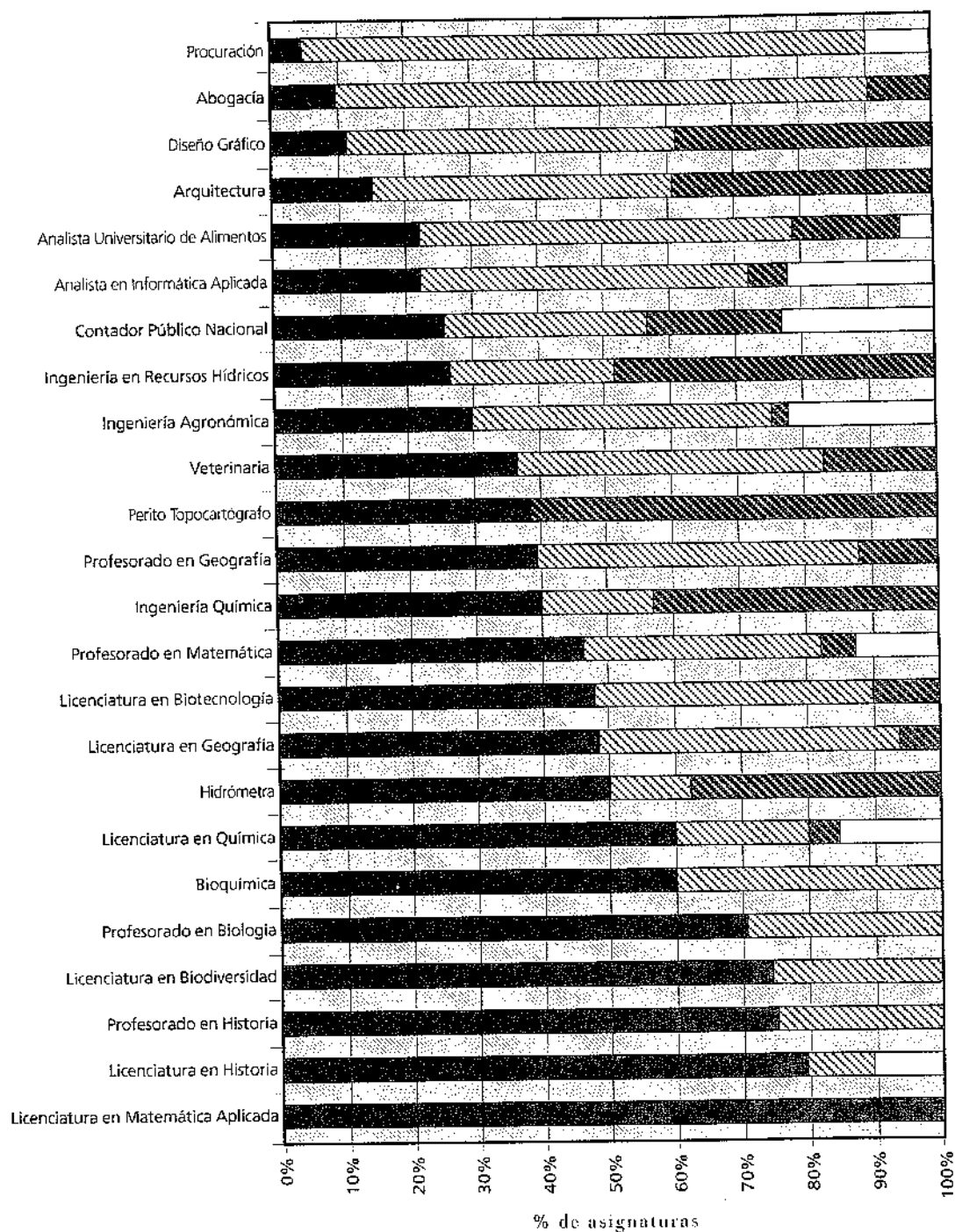
Gráfico 13 U.N.L., 26 carreras, porcentaje de asignaturas según tipo predominante de formación que ofrecen, 1995



Fuente: elaboración propia.

Referencias		
	Básica	General
	Especializada	Complementaria
		Sin discriminar

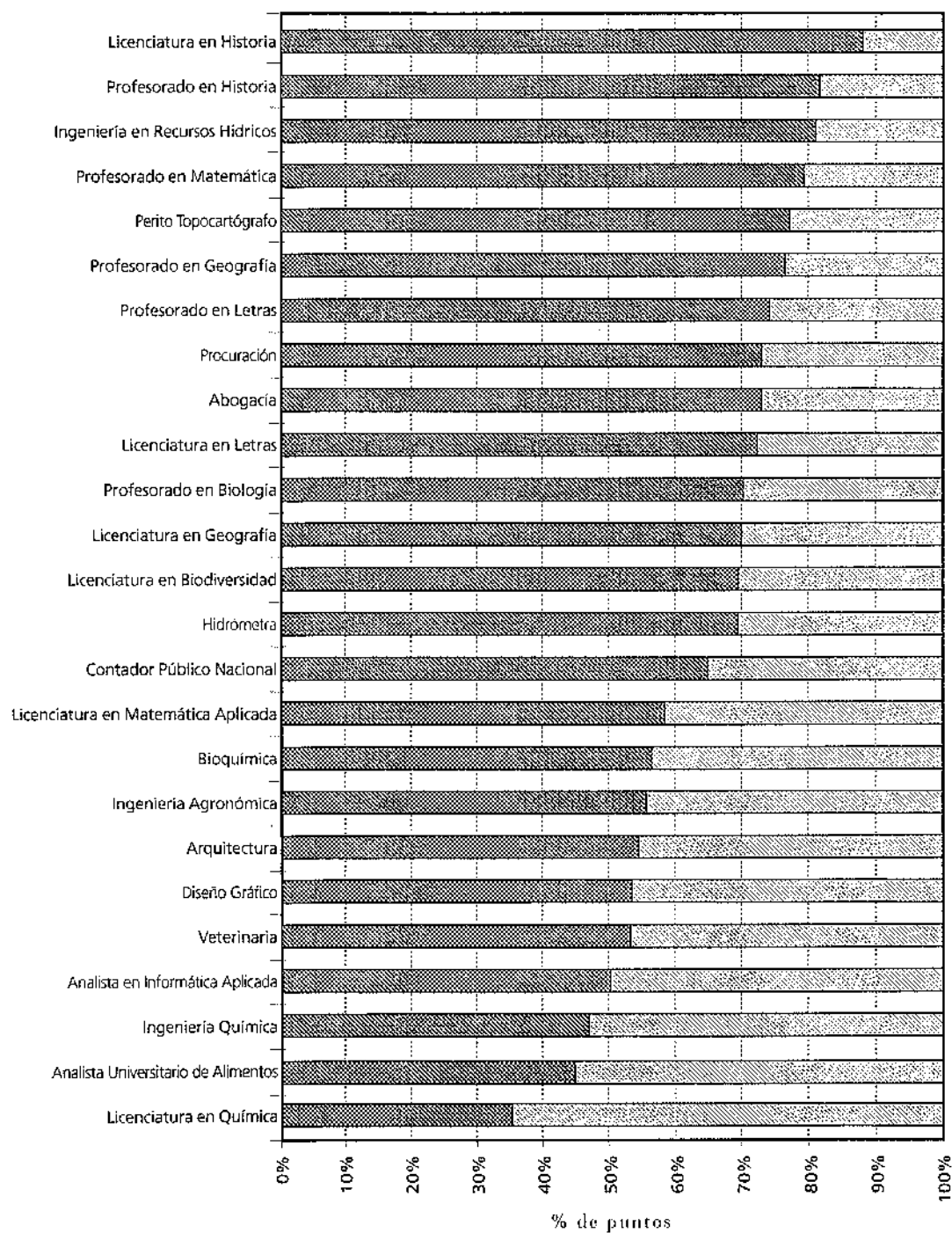
Gráfico 14 U.N.L., 24 carreras, distribución porcentual de asignaturas según tipo predominante de ciencia en el que se encuadran, 1995



Fuente: elaboración propia.

Referencias			
	Básica	Tecnológica	
	Aplicada	Sin discriminar	

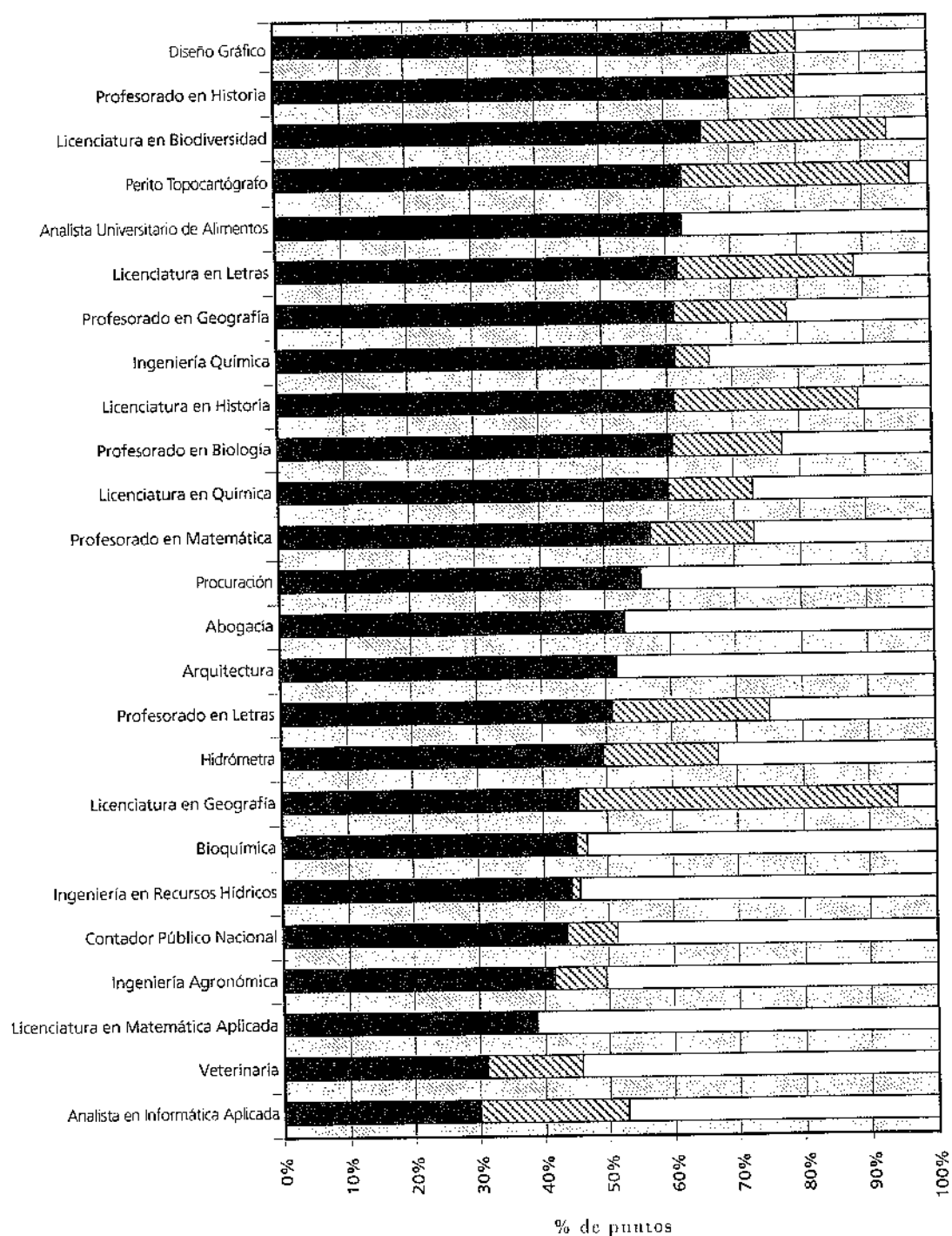
Gráfico 15 U.N.L., 25 carreras, distribución porcentual de puntos docentes de profesores y de auxiliares de docencia, 1995



Fuente: elaboración propia.

Referencias	
	Profesores
	Auxiliares

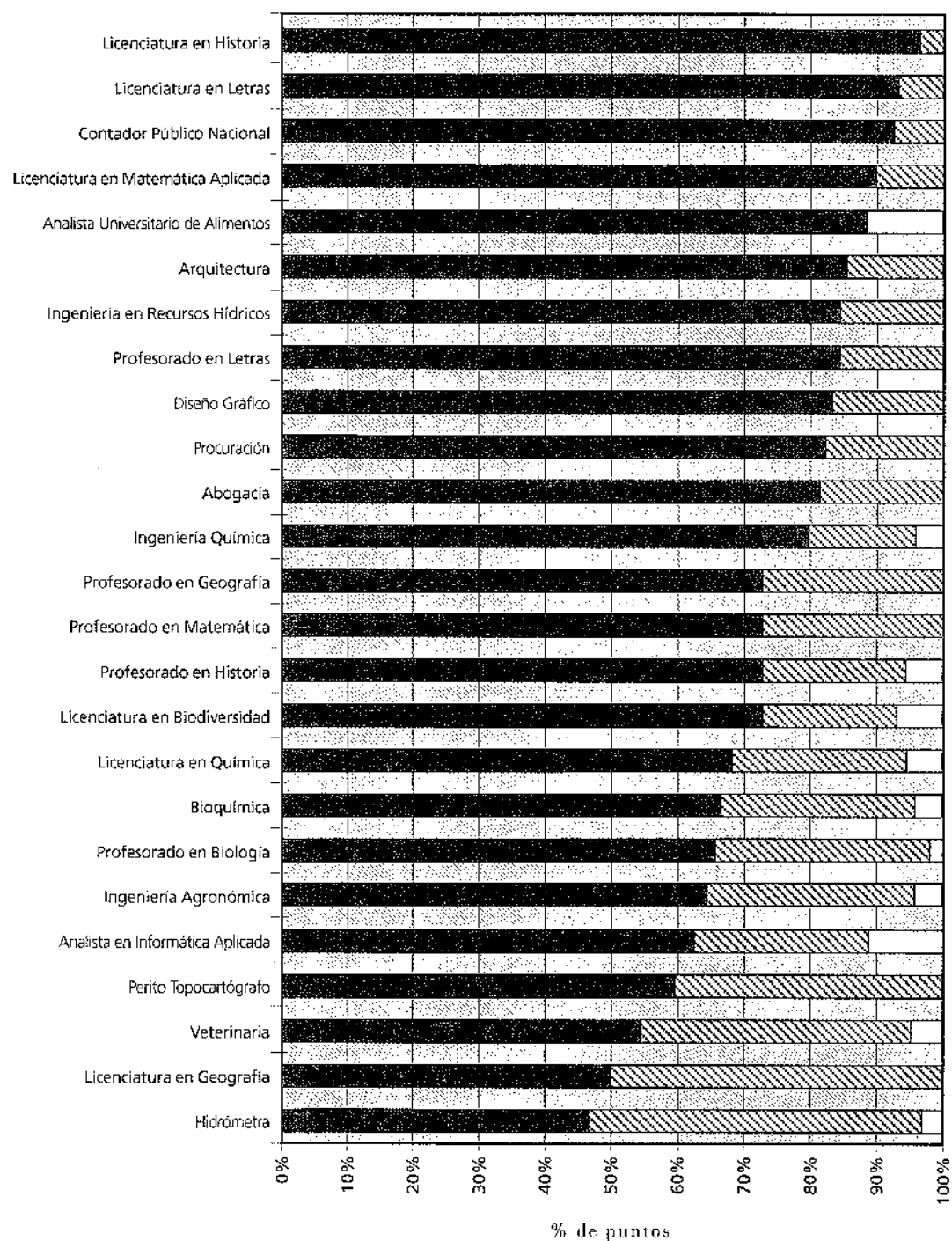
Gráfico 16 U.N.L., 25 carreras, distribución porcentual de puntos docentes entre categorías de profesores, 1995



Referencias	
	Titulares
	Asociados
	Adjuntos

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 17 U.N.L., 25 carreras, distribución porcentual de puntos docentes entre categorías de auxiliares de docencia, 1995



Fuente: elaboración propia.

Referencias	
	J.T.P.
	Auxiliares de 1ª
	Auxiliares de 2ª

Documento 4

Análisis de Planes de Estudios y de Regímenes de Enseñanza: una mirada transversal

INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de los Ateneos descubrimos la complejidad insita en nuestro objeto de estudio, el curriculum. La noción de *objeto* siempre implica tanto la idea de multiplicidad, porque es *analizable*, es decir, se compone de partes que a su vez son objetos, como la idea de unidad porque es uno, es decir, *sintetizable*. La posibilidad de enfrentarnos al objeto supone su no simplicidad y la consecuente aplicación de procedimientos de análisis y síntesis. La simplificación y abstracción que permiten la construcción del objeto de estudio, sería imposible sin la existencia de los elementos que en investigación llamamos *datos*, los cuales cuentan a la vez con componentes que denominamos «unidades de análisis», «variables», «valores» e «indicadores».

Si entendemos al proceso de investigación como productor del discurso científico, las «unidades de análisis» son aquellas cosas (hechos, relaciones, etc.) que se constituyen como referentes del mismo, y las «variables» son «campos semánticos» o «ámbitos finitos de sentido» que pueden adquirir distintos significados y así pasar a ser productos culturales complejos.

En este apartado se eligieron como Unidades de Análisis a los Planes de Estudios y a los Regímenes de Enseñanza. Entendiendo al discurso científico como texto, cuyas partes se organizan produciendo distintos niveles de información y sentido, procedimos al análisis de las estrategias de organización de tal información en diferentes documentos para orientar en la formulación de Planes de Estudios y Regímenes de Enseñanza y proponer sentidos posibles a consensuar.

Este capítulo consta de cuatro apartados, a saber:

4.1. Descripción de los formatos de los documentos Planes de Estudios y Regímenes de Enseñanza.

4.2. Planes de Estudios: nuevas funciones y formatos que los convierten en guía para la acción.

Aquí se adelantan propuestas para la optimización de los Planes de Estudios según una variable presupuesta (esto es, que apunta a un recorte del universo de variables posibles en función de nuestro interés de investigación: «ser guía para la acción»).

4.3. Análisis y propuesta referidos al universo vocabular de Planes de Estudios y Regímenes de Enseñanza.

Destinados a generar un consenso terminológico acerca del vocabulario utilizado por todos los actores al analizar este tipo de documentos. Nuestro registro abarcó, además de los textos Planes de Estudios y Regímenes de Enseñanza a aquellos que circulan como fuente de información sobre el tema en el ámbito académico (textos científicos y textos ministeriales).

4.4. Hacia un acuerdo terminológico relativo al curriculum.

Aquí hay un esfuerzo por sintetizar las propuestas extraídas de las reuniones de Ateneos, socializadas en proceso de comunicación (con sujetos de las diferentes Unidades Académicas, con los miembros de nuestro equipo, con expertos) durante 1995.

Por lo tanto, todas las vertientes de este Documento Básico confluyen en el análisis de nuestro objeto de estudio, a través de una «descripción densa» (ver Documento 1): una descripción-interpretación. Desde allí surgen propuestas tendientes a orientar una praxis académica transformadora.

4.1

DESCRIPCIÓN DE LOS FORMATOS DE LOS DOCUMENTOS PLANES DE ESTUDIOS Y REGÍMENES DE ENSEÑANZA

4.1.1. EXTENSIÓN DE LOS TEXTOS PLANES DE ESTUDIOS

A partir del análisis de 31 carreras sobre un total de 37 con inscripción abierta en la U.N.L. puede observarse que los números de páginas de los documentos escritos disponibles (Plan de Estudios) oscilan entre un mínimo de 3 páginas (2 carreras), 4 páginas (5 carreras), 5 / 6 páginas (7 carreras), 7 / 8 páginas (2 carreras), 10 / 11 páginas (5 carreras) 12 / 13 páginas (3 carreras), entre 27 / 30 páginas (3 carreras), 43 / 44 páginas (2 carreras), 48 páginas (1 carrera) y 55 páginas (1 carrera). (Ver cuadro «Taxonomía de los textos Planes de Estudios según su extensión», pág. 137).

El texto Plan de Estudios de la *Licenciatura en Administración de Salud* es el más extenso (73 páginas). Luego se ubican en una banda que va de las 55 a las 27 páginas de extensión, los textos Plan de Estudios de diversas carreras del campo de las ingenierías y/o tecnologías⁽²⁸⁾, y los de las carreras de *Contador Público Nacional* y de *Licenciatura en Matemática Aplicada* (ambos con 27 páginas).

Veterinaria y *Licenciatura en Química* también se encuentran entre las carreras cuyos Planes se detallan largamente (44 y 55 páginas respectivamente)⁽²⁹⁾.

En algunos Planes de Estudios a la estructura básica se le han anexado modificaciones parciales (*Contador Público*), resoluciones sucesivas (*Abogacía*), incumbencias (*Ingeniería*

28. Corresponden a las carreras de Ingeniería Química (48 páginas), Ingeniería en Recursos Hídricos (43 páginas) y Licenciatura en Biotecnología (30 páginas).

29. El conjunto del texto Plan de Estudios de todas las carreras de la Facultad de Formación Docente en Ciencias comprende 90 páginas.

Agronomía, Bioquímica) o bien programas de las materias (*Tecnología de Alimentos*), objetivos y contenidos de las asignaturas (*Licenciatura en Administración de Salud*), la organización departamental (*Ingeniería en Recursos Hídricos*), o bien aspectos vinculados a la organización en ciclos (*F.A.D.U.*).

Fa.Fo.Do.C. presenta a través de la ubicación general de las carreras en el Proyecto Curricular una serie de fundamentos científico-pedagógicos en que se sustentan los Planes específicos de cada una de las carreras al igual que el *Instituto Superior de Música*.

El listado total de ítems que surge del análisis del corpus documental (31 Planes de Estudios) es el siguiente: duración de la carrera/s; número de asignaturas; fecha del Plan de Estudios vigente; perfil: alcances; incumbencias; correlatividades; objetivos; listado de asignaturas; contenidos mínimos por asignaturas; carácter de las asignaturas; distribución de las asignaturas (áreas, ciclos); carga horaria (total, por asignatura, por año); infraestructura (recursos, equipamiento).

Los textos Planes de Estudios que pueden describirse como «breves» (16 carreras), tienen incorporados a sus textos solamente los siguientes aspectos comunes: cantidad de asignaturas; listado de asignaturas; distribución de asignaturas; objetivos; duración; carga horaria; perfil y alcances, y se agregan incumbencias en 6 de ellos. No presentan, salvo en las *carreras de la Facultad de Ciencias Hídricas* los contenidos mínimos.

Los Planes de Estudios cuyos textos pueden ser considerados «medios» y «largos» por su extensión no difieren en relación a los anteriores en cuanto a los elementos ya mencionados, salvo en las carreras de *Ingeniería Química* y *Licenciatura en Química* donde además de los ítems señalados se hallan incorporados y desarrollados en forma analítica, los siguientes: el marco general (referencia nacional e internacional), análisis del Plan de Estudios anterior, características generales del Plan, correlatividades, contenidos mínimos, caracte-

rísticas generales de los ciclos, etc.

La *Licenciatura en Biotecnología* incluye ítems similares.

La extensión literaria de los Planes de Estudios estaría mostrando en relación a los aspectos que contienen, que no existe un acuerdo general o pautas comunes que sirvan de marco para dicha estructuración. El hecho de la existencia de Planes con mayor o menor extensión, con corpus extensos y analíticos en algunos casos, y mínimos en otros suele ser el resultado de procesos socio-políticos institucionales en los que se acordaron los criterios que quedaron plasmados en los mismos. La extensión puede responder en algunos casos a la mayor o menor incidencia que han tenido en su elaboración los procesos de debate interno, de reflexión o bien de tiempos destinados a su organización. Otro posible factor puede ser atribuido a cuestiones coyunturales que obligaron a una rápida organización del mismo o bien la decisión de inclusión o no de aspectos normativo-administrativos.

Un Plan de Estudios desde su estructuración y organización deviene eje de una estructura académica, por lo que se podría considerar el acordar en el ámbito de la U.N.L., el establecimiento de pautas mínimas y comunes en relación a su formato y contenidos.

U.N.L. Carreras Existentes, 1995
año de implementación
y de la última modificación del Plan de Estudios

UNIDAD ACADÉMICA	CARRERA	IMPLEMENTACIÓN	ÚLTIMA MODIFICACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS
Agronomía y Veterinaria	-Ingeniería Agronómica	1961	1990
	-Veterinaria	1961	1994
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	-Arquitectura	1985	
	-Diseño Gráfico en Comunicación Visual	1993	
Bioquímica y Ciencias Biológicas	-Bioquímica	1966	1981
	-Licenciatura en Biotecnología	1994	
Ciencias Económicas	-Contador Público Nacional	1951	1982
Ciencias Jurídicas y Sociales	-Abogacía	1919	1985
	-Procuración	1919	1985
Escuela Superior de Sanidad	-Licenciatura en Administración de Salud	1993	
	-Técnico en Saneamiento Ambiental	1977	
	-Terapia Ocupacional	1986	
Formación Docente en Ciencias	-Profesorado en Biología	1953	1991
	-Profesorado en Geografía	1953	1991
	-Profesorado en Historia	1953	1991
	-Profesorado en Letras	1953	1991
	-Profesorado en Matemática	1953	1991
	-Licenciatura en Biodiversidad	1993	
	-Licenciatura en Geografía	1993	
	-Licenciatura en Letras	1993	
	-Licenciatura en Historia	1993	
	-Técnico Corrector Periodístico y Editorial	1994	
Ingeniería y Ciencias Hídricas	-Analista en Informática Aplicada	1993	1995
	-Hidrómetra	1974	1988
	-Ingeniería en Recursos Hídricos	1974	1992
	-Perito Topocartógrafo	1974	1974
Ingeniería Química	-Ingeniería Química	1919	1991
	-Licenciatura en Química	1957	1993
	-Licenciatura en Matemática Aplicada	1977	1990
	-Técnico Universitario Asistente Gerencial	1994	
Instituto Superior de Música	-Prof. Nacional de Música, especialidad Canto	1948	1995
	-Prof. Nacional de Música, esp. Composición	1948	1995
	-Prof. Nacional de Música, esp. Dirección Coral	1948	1995
	-Prof. Nacional de Música, esp. Dirección Orquestal	1948	1995
	-Prof. Nacional de Música, esp. Educación Musical	1948	1995
	-Prof. Nacional de Música, esp. Instrumento	1948	1995

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A TEXTOS DE PLANES DE ESTUDIOS Y ENTREVISTAS A INFORMANTES CALIFICADOS.

Taxonomía de los textos Planes de Estudios según su extensión

BREVES (menos de 10 páginas)	Tecnología de Alimentos (3)
	Técnico Universitario Asistente Gerencial (3)
	Ingeniería Agronómica (4)
	Profesorado en Letras (4)
	Profesorado en Geografía (4)
	Profesorado en Matemática (4)
	Técnico Corrector Periodístico y Editorial (4)
	Licenciatura en Geografía (5)
	Perito Topocartógrafo (5)
	Bioquímica (6)
	Licenciatura en Biodiversidad (6)
	Licenciatura en Letras (6)
	Profesorado en Biología (6)
	Profesorado en Historia (6)
	Licenciatura en Historia (7)
	Técnico en Saneamiento Ambiental (8)
MEDIOS (entre 10 y 20 páginas)	Analista en Informática Aplicada (10)
	Arquitectura (10)
	Hidrómetra (10)
	Abogacía (11)
	Procuración (11)
	Diseño Gráfico (12)
	Terapia Ocupacional (12)
LARGOS (más de 20 páginas)	Licenciatura en Matemática Aplicada (27)
	Contador Público Nacional (29)
	Licenciatura en Biotecnología (30)
	Ingeniería en Recursos Hídricos (43)
	Veterinaria (44)
	Ingeniería Química (48)
	Licenciatura en Química (55)
	Licenciatura en Administración de Salud (73)

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A LOS TEXTOS PLANES DE ESTUDIOS.

4.1.2. DESCRIPCIÓN DE LOS DOCUMENTOS RÉGIMENES DE ENSEÑANZA

Los Regímenes de Enseñanza de que se dispone y a los que se hará referencia, corresponden a las *Facultades de Arquitectura, Bioquímica y Ciencias Biológicas, Ingeniería Química, Ciencias Jurídicas y Sociales, y Agronomía y Veterinaria*.

Son ampliatorios, en algunos casos de cuestiones académicas vinculadas a los Planes de Estudios y su desarrollo, y presentan distintos niveles de extensión (de 2 a 24 páginas) y amplitud.

Aspectos que contienen: generalidades; de los alumnos; de los docentes; de los directores de áreas y ciclos; del calendario académico (turnos de exámenes, clases teóricas); coloquios, seminarios, trabajos prácticos; promoción; de las cátedras y departamentos.

A estos puntos que son comunes en algunas de las Unidades Académicas (*ver cuadro «Ítems contenidos y extensión en páginas de Regímenes de Enseñanza vigentes», pág. 142*) se agregan: de las actividades extracurriculares (cátedra libre y extrauniversitaria); de la coordinación de la enseñanza; calificaciones; actas, libretas universitarias, cursos regulares de promoción (*en Ciencias Jurídicas y Sociales*); inscripciones; apelación e intervención a exámenes; exámenes parciales y trabajos prácticos; de la memoria docente; de la docencia libre; de los trabajos de investigación y extensión (estos últimos aspectos están contemplados en el régimen de enseñanza de *Agronomía y Veterinaria*).

No se tiene conocimiento hasta el momento de la existencia en forma orgánica de otros cuerpos de Regímenes de Enseñanza en las restantes Unidades Académicas, si de disposiciones y resoluciones que se han establecido de acuerdo a los requerimientos que se fueron planteando en la implementación de las carreras. En algunas Facultades se está elaborando en base a documen-

tación disponible, un texto estructurado que conformará el documento «Régimen de Enseñanza».

ALGUNAS CUESTIONES QUE SURGEN DE SUS CONTENIDOS

I) De las Generalidades

Un ítem común a las carreras de *Arquitectura y Bioquímica* es el que se refiere a lo que se denomina «Generalidades».

Arquitectura dice en su artículo 1º «que la presente reglamentación fija las normas generales a las que se ajustará la enseñanza en esta Unidad Académica dependiente de la U.N.L. y que (artículo 2º) a los efectos de evaluar el cumplimiento de esta reglamentación y de asesorar al Decanato éste designará una Comisión Asesora de Control de Gestión Académica integrada por Directores de las Áreas y de los Ciclos y el estamento estudiantil, tomando en cuenta el Decanato la recepción de propuestas».

La Facultad de Bioquímica, alude a que el Reglamento denominado «Régimen de Enseñanza tiene por objeto fijar las normas generales a las que se ajustará la enseñanza de grado... y que la dirección, coordinación y supervisión de la Enseñanza será ejercida por el Decano a través de Secretaría Académica».

El artículo 1º del texto de la F.I.Q. establece que «la presente reglamentación fija las normas generales a las que se ajustará la enseñanza de las asignaturas que se cursan en esta Facultad, los exámenes y promociones de los alumnos de la misma, a los fines de lograr la integración de todo el proceso Educativo».

En su artículo 2º se expresa que «el cumplimiento de esta reglamentación será controlado por el Consejo Directivo que será el encargado de realizar las modificaciones y agregados que se requieran».

De lo expuesto puede observarse que el «Régimen de Enseñanza» es considerado

Normativo en relación a la enseñanza. En algunos casos se les asigna a comisiones mixtas, especialmente integradas, tareas de asesoramiento y de control; y en otros, éstas corresponden al Consejo Directivo.

II) De los Docentes

En la *F.B.C.B.* en el Capítulo referido a Generalidades se reconocen dos formas de realizar docencia que no se presentan en otras unidades académicas.

Se las considera desde lo que se denomina Regular y Libre entendiendo a la primera «*como la que se realiza en cumplimiento de Planes de Estudios, estructurados de acuerdo a los objetivos y normas de la Universidad*» y la segunda «*como consistiendo en la creación de cursos libres completos con programas aprobados por el Consejo Directivo*», o bien se dice «*que consiste en completar y ampliar cursos oficiales...*».

Este último tipo de docencia la ejercen los Profesores titulares y adjuntos que son «*personas de reconocida competencia y deben ajustarse al reglamento aprobado por el Consejo Directivo*».

En esta Facultad, completando los aspectos señalados, un capítulo del Régimen de Enseñanza (Capítulo III) está expresamente dedicado a los Docentes y en él se fijan funciones y obligaciones tanto de los Profesores Titulares y Asociados como de los demás integrantes de la cátedra, Adjuntos y Asociados, Jefes de Trabajos Prácticos, Auxiliares de Primera y de Segunda.

En la *F.A.D.U.* (la *F.B.C.B.* también lo plantea inicialmente), el punto dedicado a «*los docentes*» se refiere a que las categorías de los cargos docentes universitarios serán fijadas de acuerdo a lo prescripto por la Ley Universitaria y/o por reglamentaciones emanadas del Rectorado de la U.N.L. o del Ministerio de Educación.

Se establece asimismo, qué responsabilidades les caben a los docentes de cada categoría, poniéndose especial énfasis en el Titular de la materia quien debe coordinar al equi-

po que forma con los demás docentes afectados a la asignatura, a partir de una serie de tareas que comprenden desde la realización de reuniones periódicas con dichos fines hasta la asistencia a las clases que se dictan, planificación e informes de cátedra, supervisión de la enseñanza y realización de informes.

En la *F.A.Ve.* los aspectos vinculados al tema Docencia aparecen integrados en diversos capítulos que tratan asimismo de otras cuestiones. Se considera al mismo tiempo, por ejemplo, la asistencia de alumnos y profesores y, en el Capítulo VII «*De los Planes de Cátedra*», aludiendo a la exigencia de la presentación de las Planificaciones Académicas hay un anexo con puntuaciones de índole más analítica que incluyen aspectos didáctico-pedagógicos.

Tratan también sobre la cuestión el Capítulo VIII dedicado a pautar acerca de la formulación de la Memoria Docente y de los aspectos sobre los que se debe informar y el Capítulo XI que expone sobre las posibilidades de ejercer la Docencia Libre y los requisitos a ser tenidos en cuenta para tal fin. En el Capítulo X se normativiza acerca de las distintas modalidades de dictado de cátedras.

Este último punto también lo plantean *F.A.D.U.* y *F.B.C.B.*. En la *F.I.Q.* en el Capítulo III, «*De los Docentes*», se pone especial énfasis en establecer las funciones de los Jefes de Departamento en primera instancia, y luego las responsabilidades de los Profesores que se hallan a cargo de las cátedras. Se establecen las actividades sobre las cuales deben informar antes del comienzo de cada período (planificaciones) tanto como la especificación de lo que será asumido por cada integrante de la cátedra (nombre, cargo, dedicación, tarea, horas que le insumen) siendo la Secretaría Académica la encargada de convocar a los responsables de las cátedras (art. 17).

Es posible afirmar que las cuestiones planteadas son prescripciones que no difieren demasiado entre sí, pero que no obstante deberían ser analizadas en el marco de su aplicación y desde lo socioinstitucional.

Puede considerarse que el desarrollo curricular y su estructura, la concepción del Plan de Estudios, orientan en gran medida las acciones que se llevan a cabo desde la órbita docente; a pesar de eso lo normativo, o sea la reglamentación escrita no deja de estar incidiendo en las prácticas institucionales cotidianas. Cabe reflexionar sobre estas pautas subyacentes que determinan, en mayor o menor manera, la orientación y aplicación de los Planes de Estudios.

Un tema que merece ser indagado en cuanto a la forma en que se efectiviza la tarea docente tiene que ver con las formas de docencia libre y regular que está suponiendo la existencia de cursos libres y optativos en un cierto marco de curriculum flexible. Cabría investigar en qué medida la docencia libre y/o regular incide en la flexibilidad curricular.

III) De los Alumnos

Capítulos especiales dedicados al tema Alumnos se desarrollan en los Regímenes de Enseñanza de *Arquitectura*, *Bioquímica*, *Ingeniería Química* y *Veterinaria*.

Tratan de las condiciones que convierten a los alumnos en tales y los requisitos de regularidad necesarios. Se establecen dos grandes categorías de alumnos: regulares y libres aunque en la *Facultad de Agronomía y Veterinaria* se incorpora además la de oyente, atendiendo al art. 62 del Estatuto de la U.N.L. y en la *Facultad de Ingeniería Química* también se contempla a este tipo de alumnos. Se plantea en ese sentido que «son alumnos oyentes de la F.I.Q. todas las personas que soliciten ser inscriptas en cualquier cátedra y que habiendo cumplido con las obligaciones para alumnos regulares tendrán derecho a presentarse a examen y solicitar certificado de curso aprobado. Podrán acudir a la cátedra para solicitar el apoyo docente que requieran y los exámenes rendidos no darán derecho a título universitario alguno». Sería importante considerar en qué medida se efectiviza la inscripción de este tipo de alumnos, en qué cátedras, con qué

frecuencia y resultados, con el objeto de considerar si esta categoría es funcional y conviene o no que su aplicación se extienda.

IV) De Evaluación de los Alumnos

Organización de la Evaluación de los Alumnos:

Bajo esta denominación pueden agruparse de acuerdo a lo prescripto en la documentación disponible una serie de temas que incluyen:

- Tribunales Examinadores.
- Tipos de Evaluación.
- Promoción. Examen para alumnos libres y regulares (*Arquitectura*).
- Turnos de examen. Inscripción a Exámenes. Evaluación de los exámenes finales. Actas de exámenes. Parciales y Trabajos Prácticos. (*Veterinaria*).
- Comisiones Examinadoras. Temas sobre Promoción. (*Ingeniería Química*, *Bioquímica* y *Ciencias Biológicas*).

En el caso de la *Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales* se plantea extensamente este tema con un articulado detallado que incluye además de los aspectos señalados las siguientes cuestiones: Calificaciones. Libretas Universitarias. Actas. Cursos regulares intensivos de Promoción.

Vinculada a esta temática, en esta unidad académica, hay una serie de prescripciones y resoluciones destinadas a normativizar la vida institucional. Se establecen desde el calendario académico para los cursos regulares y los fundamentos en que se sustenta, hasta cuestiones vinculadas a las planificaciones a ser realizadas por el Profesor en las cátedras promocionales y los aspectos que éste deberá tener en cuenta.

El que algunas Unidades Académicas carezcan de un cuerpo sistematizado de disposiciones similares reunidas bajo el rubro «*Régimen de Enseñanza*» no lleva a asegurar la inexistencia de las mismas y su vigencia puntual. Hemos observado una tendencia en los últimos Planes de Estudios presentados, a incluir en su normativa a tales disposiciones,

obviando el que aparezcan en un apartado con nombre propio.

Es de suponer, por lo disponible en materia de documentación, que a los documentos originales que se describen se le deben haber ido anexando disposiciones o bien resoluciones que amplían o modifican cuestiones que probablemente no están incorporadas en los Regímenes de Enseñanza.

A partir de lo descripto y dentro de una política de actualización curricular cabe avanzar en una línea referida a Régimen de Enseñanza que pueda dar respuesta a los interrogantes que hoy se plantean:

- ¿Para quién o quiénes es o debe convertirse en guía u orientación?

- ¿Quiénes participan en su elaboración? ¿Qué actores son protagonistas fundamentales?

- Si algunas de sus disposiciones son consuetudinarias o son sometidas a revisión periódica, ¿en qué ocasiones ocurre eso?

- ¿Cuál es el origen de tales cambios o modificaciones? ¿Con qué frecuencia tienen lugar?

- Aún admitiendo la diversidad de la Unidades Académicas de la Universidad, ¿podría plantearse la posibilidad de establecer criterios mínimos compartidos en torno a los puntos tratados hasta aquí y que llevaran a un cuerpo normativo consensuado y común?

Ítems contenidos y extensión en páginas de Regímenes de Enseñanza vigentes

FACULTAD	CONTENIDOS	PÁGINAS
Agronomía y Veterinaria	- del período lectivo - de la inscripción y condiciones de los alumnos - de las libretas universitarias - de los exámenes finales (turnos) - comisiones examinadoras - inscripciones - apelación e intervención a exámenes - promoción de materias - exámenes parciales y trabajos prácticos - de los planes de cátedra - de la memoria docente - de las cátedras - de la docencia libre - de los trabajos de investigación y extensión - situaciones particulares - modificaciones sobre «planificación de las actividades» - control de gestión - actividad de cátedra	9
Arquitectura y Urbanismo	- generalidades - de los alumnos - de los docentes - de los Directores de áreas y ciclos - turnos de exámenes - clases teóricas, coloquios, seminarios, trabajos prácticos - tribunal examinador - de la promoción - ampliación referente al alumnado	29
Bioquímica y Ciencias Biológicas	- generalidades - de las cátedras y departamentos - de los docentes - de los tribunales examinadores - de los alumnos	24
Ciencias Jurídicas y Sociales	- turnos de exámenes - comisiones examinadoras - calificaciones - libretas universitarias - actas - disposiciones generales - cursos regulares de promoción - régimen de inscripción a los cursos regulares	25
Ingeniería Química	- calendario académico - organización de la enseñanza - de los docentes - de la coordinación de la enseñanza - de la comisión examinadora - de los alumnos - de la promoción - de las actividades extracurriculares: - la cátedra libre y la extensión universitaria	15

Nota: El Régimen de Enseñanza de Ingeniería y Ciencias Hídricas fue entregado al finalizar la redacción de este documento.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A RÉGIMENES DE ENSEÑANZA.

4.2

PLANES DE ESTUDIOS: NUEVAS FUNCIONES Y FORMATOS QUE LOS CONVIERTEN EN GUÍA PARA LA ACCIÓN

INTRODUCCIÓN

Los Planes de Estudios⁽³⁰⁾ son elementos de uso no demasiado frecuente en la Universidad. Su elaboración, generalmente, es producto del trabajo minucioso y responsable de Comisiones *ad-hoc*, e incluye, en los casos que se han confeccionado con mayor detenimiento y su redacción ha sido más extensa y analítica, apartados tales como: evaluaciones de Planes anteriores, análisis de antecedentes y de experiencias nacionales e internacionales, consultas a especialistas del Área o Campo de la Carrera, desarrollo de aspectos académicos y pedagógicos, etc. Durante su elaboración, se suceden normalmente procesos de discusión al interior de la comunidad universitaria y posiblemente también en algunos ámbitos externos a ella (Colegios Profesionales, Asociaciones de docentes e investigadores pertenecientes al Campo de conocimientos que abarca la Carrera, etc.)

Sin embargo, una vez que concluye dicho proceso y superadas las instancias formales para su aprobación, su función es bastante limitada en la vida real de las Casas de Estudios y su consulta se realiza en forma relativamente esporádica por parte de los distintos actores universitarios. Los alumnos suelen tomar contacto con este documento durante el período previo al ingreso y algunas veces durante el cursado de la Carrera; algunos docentes también lo manejan en los momentos del inicio de su trabajo en una Facultad o en las

instancias de tener que preparar su presentación a concurso de una cátedra; el personal no-docente, recurre a él cuando debe resolver trámites administrativos (equivalencias, control de correlatividades, emisión de certificaciones de estudio, etc.). Además, las autoridades académicas y los Cuerpos Colegiados de Gobierno, hacen referencia a los respectivos Planes de Estudios cuando así lo requieren sus actividades específicas.

Sin embargo, los Planes de Estudios son (o deberían ser) los documentos que concentran y fundamentan, en gran medida, el *por qué*, el *para qué* y el *cómo* de la existencia de una determinada Carrera y por ende, de la Facultad que la contiene. Por este motivo, su uso debería ser notablemente mayor, en tanto involucra y se refiere, directamente, a aspectos fundamentales de la vida académica de, por lo menos, algunos de los sectores activos de la institución: los directivos, los docentes y los alumnos, más específicamente en lo que hace a la función docencia. Por otra parte, su presencia en la cotidianeidad del trabajo universitario, puede constituirse en uno de los resguardos de la preservación de los espacios comunitarios, supraindividuales de estas instituciones, aumentando la vinculación, coherencia y sentimiento de pertenencia de personas y grupos que en ella trabajan y estudian. Por último, es posible pensar que su consulta en los momentos adecuados puede brindar el conocimiento pertinente para una mejor y más fundamentada toma de decisiones.

En el presente capítulo, se pretende analizar, en primera instancia, quiénes son los sujetos —individuales y/o colectivos— que eventualmente pueden requerir el uso de un documento como el Plan de Estudios de una carrera universitaria y en qué momento o situación. Esto permitirá enunciar, luego, una serie de criterios a incorporar en el debate del Programa de Transformación Curricular de la U.N.L. y los futuros Planes que se elaboren.

30. En este trabajo nos referimos a «Planes de Estudios» en el sentido de documento escrito que contiene información referida a una carrera universitaria. Lo diferenciamos de «curriculum», concepto de mayor amplitud (ver «Vocabulario teórico-técnico» en 2.1).

¿CUÁLES SON LOS POTENCIALES USUARIOS
DE UN PLAN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIO?
¿PARA QUÉ, CUÁNDO, DÓNDE Y CÓMO?

a) Alumnos:

«Potenciales» (estudiantes que, estando en condiciones de ingresar a la Universidad, aún no lo han hecho).

Los Planes de Estudios deberían estar a disposición de las personas que están decidiendo sobre la posibilidad de comenzar a cursar una carrera postsecundaria. Normalmente, la información que reciben es a través de guías o folletos que sintetizan algunos aspectos que se consideran relevantes. Pero la lectura detallada del Plan de Estudios puede contribuir a conocer otras cuestiones de peso para su decisión, como por ejemplo los fundamentos de la selección y estructuración de los contenidos en áreas, ciclos y asignaturas; el tipo de conocimientos al cual remite su estudio; las exigencias y posibilidades del cursado, así como las demandas de su tiempo promedio; el estilo institucional en el proceso de enseñanza y aprendizaje; las opciones que él mismo deberá asumir en el transcurso de la Carrera, los requisitos con que deberá contar para acceder a ellas y el momento en el que se le van a solicitar; las dimensiones del campo ocupacional y las cualidades de los posibles trabajos para los egresados, relacionadas con las habilidades y saberes que suponen su habilitación profesional.

«Reales» (estudiantes que han ingresado a una Unidad Académica y se encuentran realizando actividades de aprendizaje propias de esa institución).

La consulta al Plan de Estudios puede ser decisiva para la instrumentación de decisiones autónomas relacionadas con la secuencia y estructura que un alumno desea darle a sus estudios, dentro del margen de posibilidades y de flexibilidad de las normas que están estipuladas. La lectura de los contenidos mínimos de las asignaturas facilitaría la apropiación

de cierta lógica que subyace al diseño del Plan y puede guiarlo en el itinerario a seguir en la carrera. Asimismo, lo alertará acerca de requisitos ineludibles a cumplimentar que pueden ser un obstáculo en etapas posteriores —con pérdida de tiempo y esfuerzo— y de los desplazamientos verticales y horizontales en los que puede manejarse. En suma: el conocimiento de los compromisos previstos y exigidos en el Plan de Estudios puede, como contrapartida, ser la puerta para diseñar las estrategias para el uso de tiempos y espacios en función de opciones y elecciones personales, autónomas y responsables.

Por otra parte, al brindarle una información institucional de primera mano acerca de ciertas cuestiones, posibilitará la elaboración de su propia postura y juicio crítico al respecto, facilitando su participación tanto en el mantenimiento de lo instituido como en su transformación, según lo considere pertinente.

En el caso de un alumno que esté considerando la posibilidad de no continuar los estudios iniciados, puede encontrar en el documento Plan de Estudios la información acerca de la existencia o no de ciclos comunes, de equivalencia parcial o total con otras carreras, etc.

El interés de un estudiante por profundizar un área de conocimientos y participar en tareas de docencia, extensión y/o investigación, seguramente se llegará a instrumentar con mayores fundamentos y posibilitará el armado de estrategias funcionales si parte de un manejo del Plan de Estudios que le de indicios de cuándo hacerlo, con quién o quiénes, qué necesita para acceder a estas tareas en mejores condiciones, etc.

b) Docentes:

«Potenciales» (son los aspirantes a cubrir algún cargo en una Unidad Académica).

Generalmente en el momento de su posible incorporación como interino o antes de su presentación a concurso, los profesores toman

contacto con el Plan de Estudios de la Carrera. ¿Qué información están buscando? La primera mirada, seguramente, se circunscribe a la(s) asignatura(s) en las que aspira a desempeñarse: tiempo asignado (carga horaria); contenidos mínimos establecidos; ubicación en la secuencia de estudios prevista; área, ciclo y/o departamento en que se incluye; conocimientos, habilidades y destrezas previos y posteriores que deberían manejar los alumnos. Una lectura más detenida y global de este documento, debería permitirle apropiarse de los fundamentos científicos y pedagógicos, así como de los puntos de referencia ideológicos e histórico-sociales que le dieron origen y que pueden diferenciarlo del de otras carreras, aún de igual o semejante especialidad, y que será un punto de referencia necesario para la elaboración de su propia propuesta de cátedra. Un capítulo importante para estos docentes sería aquel que desarrollara los posibles lineamientos de la futura práctica académica, profesional y/o científica de los egresados así como las demandas de la región y sus posibilidades y necesidades de oferta laboral, habida cuenta de su consideración a la hora de seleccionar y organizar las actividades de enseñanza para su materia.

En resumen, la aproximación sistemática al documento Plan de Estudios facilitará a quien se postule como ingresante a los cuerpos docentes de una determinada Carrera obtener una información del contexto —interno y externo— en el cual podría desarrollar su tarea, así como de las posibles coincidencias y discrepancias de concepción y enfoque a tener en cuenta en el momento inicial.

«**Reales**» (los que ya están ejerciendo funciones de docencia en alguna cátedra de la Carrera. En este grupo incluimos a todos los docentes que se desempeñan al frente de una asignatura, sin distinción de jerarquías). Es posible que éste sea uno de los grupos que menos consulta el Plan de Estudios de su Fa-

cultad. Las formas de estructuración de las prácticas de docencia en la mayoría de los casos, se caracterizan por una tendencia al manejo independiente y en cierto modo relativamente aislado de otras cátedras. Por este motivo, resulta poco relevante el conocimiento global y totalizador del Plan, salvo en aquellos aspectos que más directamente afectan el trabajo de esa cátedra. Esto se atenúa, por cierto, en los casos de asignaturas que pertenecen al mismo departamento y en las Facultades en que se promueve y facilita su funcionamiento coordinado.

La lectura del Plan de Estudios permitiría actualizar la reflexión sobre la relación, pertinencia, complementariedad y especificidad de los contenidos y procedimientos de la asignatura a su cargo en relación con las restantes, así como su pertinencia respecto al proyecto educativo total.

Por otra parte, tener una visión de conjunto de la complejidad, amplitud, secuencia y estructura de la propuesta de enseñanza y aprendizaje que significa un determinado Plan de Estudios se constituye en un interesante marco para el análisis sobre la importancia y el valor relativo de lo que se incluye en un Programa de una materia específica.

Asimismo, puede favorecer el estudio tendiente a crear espacios de trabajo multi e interdisciplinarios, prácticas o proyectos compartidos.

Por último, cualquier proceso de evaluación cuyo objeto se refiera a uno o varios de los aspectos de la vida institucional de una Unidad Académica, incorporará la consulta a los Planes de Estudios como un referente imprescindible para su realización.

c) Miembros de órganos de gobierno y gestión universitaria (Decanos, Secretarios, Consejeros, Directores de Departamento):

El planeamiento de muchísimas de las acciones que son objeto de decisión de estas personas y grupos, se realiza en función de posibilitar y favorecer el desarrollo de las tareas

previstas en los Planes de Estudios de las carreras que se cursan en el ámbito de la Universidad. Cuestiones que abarcan diversas problemáticas (distribución de puntos docentes, organización de equipos de cátedra; sistematización de actividades de actualización y perfeccionamiento; establecimiento de líneas prioritarias de investigación; elección de temáticas para Seminarios, Cursos, Congresos; criterios para la evaluación de trabajos finales y tesis; organización de procesos de especialización; establecimiento de criterios para evaluación docente; decisiones en la programación y distribución del presupuesto; etc.) necesitan, para su estudio y resolución, tener en cuenta lo prescripto en los Planes de Estudios de la Facultad como un necesario referente de conjunto.

También las actividades encaradas en vistas a la planificación, evaluación y transformación curriculares deberán basarse en un conocimiento acabado del Plan escrito tanto como de los procesos dinámicos que originó su puesta en práctica. Respecto a lo primero, la relectura de la problemática a la que se pretendía dar respuesta con ese Plan, el análisis de sus fundamentos científicos y pedagógicos, de los recursos disponibles y requeridos para su ejecución, los objetivos establecidos como metas deseables, etc. se constituyen en un paso previo imprescindible antes de considerar posibles cambios en aspectos más parciales y dependientes de aquéllos (denominación, distribución, supresión o incorporación de materias; apertura y/o cierre de especialidades; modificación de las cargas horarias; etc.).

d) Personal no docente (empleados de Sección Alumnado, Personal, Bedelía, Secretaría de Facultad y del Consejo Directivo, etc.):

Estos administrativos deben manejar información contenida en los Planes de Estudios como insumo para sus propias tareas así como para brindársela a otros organismos universitarios y no universitarios que se lo solici-

ten. Temas como Campo ocupacional, incumbencias, certificaciones de trabajo y/o estudios de docentes y alumnos, organización de horarios y mesas de exámenes; trámites de solicitud de equivalencias, de emisión de títulos; control de correlatividades, etc., requieren frecuentemente de la participación de este personal tanto en la búsqueda y sistematización de datos como en la preparación de notas, informes, planillas.

En el ámbito del Rectorado, el itinerario de los Planes de Estudios es fijado desde una oficina administrativa, la de Despacho. Esta tiene atribuciones para decidir sobre su envío a aquellas Secretarías que considera deben asesorar al respecto. Gira estas actuaciones al Consejo Superior y este cuerpo colegiado se lo vuelve a remitir; en caso de haber sido aprobado, para continuar trámites de validación, y en el caso negativo para su reenvío a los organismos involucrados. El Secretario Administrativo tiene, además, atribuciones para hacer indicaciones acerca de la presentación formal ante el M.C.E. de los Planes aprobados.

Cuando las Unidades Académicas envían para validar sus Planes, puede ocurrir que el M.C.E. les solicite modificaciones, las cuales deberían comunicarse a Despacho para reiniciar el proceso comentado. Esto no siempre sucede y puede darse el caso que entre en vigencia un Plan de Estudios diferente al aprobado por la Universidad.

Disponer de un conocimiento no sólo preciso sino sistematizado de forma tal que facilite la consulta ágil y rápida, contribuirá a la calidad y eficiencia del trabajo administrativo.

e) Personal a cargo de tareas de Orientación Vocacional y ocupacional (psicólogos educacionales, psicopedagogos, profesores de enseñanza media, personal perteneciente a organismos encargados de estas tareas):

Los profesionales que realizan estas funciones, disponen de la documentación que le en-

vían las Universidades y otras instituciones a fin de poder llevar a cabo su tarea específica: brindar el apoyo y el asesoramiento adecuado a los requerimientos de los estudiantes en el período de toma de decisiones respecto a la prosecución de estudios postsecundarios o el ingreso al mundo del trabajo.

Generalmente, dicha documentación consiste en folletos informativos y Guías del Estudiante que contienen una síntesis de algunos puntos que, a juicio de sus diseñadores, respondería a las inquietudes y necesidades básicas de los usuarios más frecuentes. Sin embargo, el conocimiento y manejo de los Planes de Estudios por parte de estos profesionales y grupos encargados de las actividades de orientación, facilitará el acceso a razones y fundamentaciones que explican implementaciones particulares en un determinado Plan, estructuras curriculares que dan cuenta de la organización de los conocimientos y contenidos, especificaciones y desarrollos de sistemas de enseñanza, evaluación, prácticas parciales y/o finales, etc.; cuestiones todas que contribuirán a posibilitar un conocimiento no sólo más completo sino más sustancial sobre estos temas, herramienta indispensable para trabajar con los sujetos de la orientación y posibilitar, asimismo, su apropiación por parte de dichos sujetos.

Es posible, también, que un estudio comparativo de diferentes Planes de Estudios, relacionado con variables de tipo histórico, geográfico, político, científico y epistemológico, entre otras, incida favorablemente en la propia formación de los orientadores, y se constituya en base de reflexiones, ideas, interpretaciones, etc. que sustenten sus prácticas en este campo.

f) Organismos que reconocen, validan y acreditan carreras universitarias (Instituciones de nivel nacional e internacional):

Tanto los organismos oficiales de nivel nacional (C.I.N., Co.N.E.A.U., M.C.E., S.P.U., etc.) como internacional (Asociaciones de Universidades por región o interregionales; Asociaciones por rama del saber) requieren, de

las autoridades competentes, información sobre carreras de grado y posgrado. Contar con documentos que reúnan los Planes de Estudios de la Universidad, estructurados de modo tal que permitan su análisis y conocimiento preciso, así como los procesos de comparación a partir de puntos de referencia a elegir; facilitará que los estudios, propuestas y acciones de estos organismos se realicen con un mayor grado de información y sustento.

También los Colegios profesionales y Secretarías públicas que acreditan, validan, registran y/o habilitan para el ejercicio de algunas profesiones, recurren a los Planes de Estudios para fundamentar la resolución de las situaciones particulares y/o generales que se vinculan con esta problemática. En este caso también, la precisión y claridad que presente este documento en lo referido a tipo, extensión, profundización, amplitud, exigencias para la acreditación, etc., de los aprendizajes involucrados en una determinada carrera y testificados en un título en particular o en los emitidos por una Universidad en general, les permitirá operar dentro de las normas vigentes con una mayor eficiencia y justificadamente.

g) Instituciones y grupos sociales pertenecientes a sectores socioeconómicos regionales y nacionales (Entidades empresariales, sindicales, industriales, etc.):

Existen por lo menos dos planos en los cuales estas entidades pueden solicitar información proveniente de documentos como los Planes de Estudios. El primero y más concreto, cuando desarrollan políticas de reclutamiento, selección y jerarquización de su propio personal. En efecto cuando las empresas estatales y/o privadas desarrollan políticas y estructuran procesos de diagnóstico y planificación de sus acciones, definen, generalmente los perfiles de los profesionales que desean incorporar a esa institución. Esto se establece de acuerdo a la especificidad de su producción o área de trabajo, a la complejidad de la organización, a las disponibilidades de los re-

cursos con los que cuentan o los que prevén en un futuro inmediato.

En función de esta problemática y en respuesta a estas necesidades, la información contenida en los Planes de Estudios, —sumada a otras instancias propias de su sistema de selección específico— permitiría conocer a los decisores de esas empresas, en un primer grado de aproximación, el tipo de formación de los egresados de determinadas instituciones candidatos a ocupar puestos de trabajo en la empresa. Es posible que su foco de atención se concentre en el análisis de los contenidos (actualización, amplitud, especificidad, etc.) y de las prácticas institucionalizadas previstas en los años de cursado.

El segundo momento, los informaría, cuando toman postura, como instituciones sociales, en el debate sobre cuestiones educativas del nivel superior, que abarcan desde aquellas de índole más estrictamente económicas (presupuesto, inversiones...) hasta las relacionadas con temas más académicos y con la formación que reciben los estudiantes (promoción de ciertas carreras, apertura de espacios para prácticas y pasantías, desarrollo de acciones de sostenimiento a cursos de actualización de su personal...).

SUGERENCIAS PARA LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA U.N.L. COMO «GUÍAS PARA LA ACCIÓN»

A partir del estudio y análisis de los documentos que contienen los Planes de Estudios de las distintas carreras de la U.N.L., y de las consideraciones explicitadas en el punto anterior que dan cuenta de sus posibles usuarios con sus respectivas demandas potenciales, se proponen algunos lineamientos referidos a su elaboración a fin de potenciar su utilización y posibilitar que se transformen en verdaderas «guías para la acción» de las diferentes personas, grupos e instituciones que así lo requieran.

a. Acordar un mínimo común de capítulos o secciones que deberían integrar todos los

Planes de Estudios de la U.N.L.. Fundamentación general del enfoque y orientación de la carrera, consideraciones acerca de su justificación en la U.N.L., objetivos (generales, específicos), áreas disciplinares, temáticas o problemáticas que comprende y relaciones entre ellas, estructura de ciclos o niveles —si los hubiere—, caracterización fundamentada de los aspectos obligatorios, electivos y optativos para el estudiante, sistemas de evaluación, acreditación y promoción en general, breve descripción de los lineamientos de pasantía, trabajo o práctica final, tesina, etc. según corresponda. Mecanismo previsto para la evaluación y transformación del Plan.

b. Respetar el orden o secuencia de dichos capítulos. Esto facilitaría una cierta rutina en su consulta, así como la realización, con mayor facilidad, de trabajos que comprendan a varios Planes de Estudios.

c. Uso de colores o íconos indicativos para distintos usuarios. Podría ser operativo el uso del color o de íconos que guíen de manera sencilla a los diferentes usuarios en la consulta a las secciones que contienen una información más específica a sus necesidades. Esto significa incluir una página en la que se den indicaciones al lector acerca del significado de cada color o ícono, que mostrarían, por ejemplo, el «camino» de consulta que se sugiere para un estudiante «real», para un docente «potencial», para una institución empresarial, etc.

d. Informatización de todos los Planes de Estudios de la U.N.L.. Usando un sistema común y una misma codificación, se facilitaría en gran medida, no sólo su consulta por personas o grupos motivadas por problemas o inquietudes particulares, sino también el acceso a un conocimiento rápido y sencillo sobre aspectos puntuales o más amplios que involucren a una o más carreras, así como la realización de trabajos o informes que signifiquen una lectura horizontal, acumulativa, com-

parada o diferenciadora de los distintos Planes de Estudios, la obtención de datos estadísticos tomando algunas variables en particular o combinando más de una, etc.. Por otra parte, permitiría distintas ediciones armadas según posibles usos o necesidades.

e. Incluir un espacio «vacio» donde consignar y sistematizar sugerencias, ideas, propuestas y/o problemas que se detecten durante su puesta en marcha. Entre el «dibujo inicial» y la realización concreta de un Plan de Estudios median una serie de hechos y procesos dinámicamente potenciados que los van haciendo más o menos diferentes. Un Plan de Estudios es, entre otras cosas, una hipótesis que deberá ser objeto de reflexión sistemática. Los propios actores universitarios van encontrando, descubriendo y creando alternativas de organización y acción frente a «lo no previsto». La inclusión, quizá en un apartado, de un listado bajo ciertas categorías que permita ir registrando estas observaciones y propuestas, una o dos veces al año si no se las consigna a medida que emergen, podría constituir una base riquísima de información para la evaluación permanente y la transformación ágil del Plan.

f. Itinerario deseado en el orden institucional para aprobación y presentación a validación del Plan de Estudios (ámbitos administrativos y académicos, y secuencias fijadas normativamente).

4.3

ANÁLISIS Y PROPUESTA REFERIDOS AL UNIVERSO VOCABULAR DE PLANES DE ESTUDIOS Y REGÍMENES DE ENSEÑANZA

4.3.1. UNIVERSO VOCABULAR DE PLANES DE ESTUDIOS Y REGÍMENES DE ENSEÑANZA

Teniendo en cuenta un objetivo surgido de las reuniones de Ateneos, a los fines de mostrar las semejanzas y diferencias y de lograr un acuerdo terminológico relativo a la estructura curricular se ha hecho un relevamiento del «*Universo vocabular*» relativo a la currícula de la U.N.L., a partir del análisis de los textos de Planes de Estudios de todas las carreras y los textos de Regímenes de Enseñanza de las carreras de *Abogacía, Agronomía, Ingeniería Química, Procuración y Veterinaria*.

Por «*universo vocabular*» entendemos el registro y ordenamiento del conjunto de expresiones que aluden al curriculum, contenidos en un corpus documental (textos de Planes de Estudios y Regímenes de Enseñanza). Dichas expresiones son asociadas con los significados explícitos y/o implícitos que les otorga cada texto de referencia.

Se presentan en primer término tanto las definiciones *expresas* (*designativas* y *por extensión*) como las *implícitas* que se han encontrado en los documentos mencionados. Se entiende por definiciones *designativas* las que enuncian las notas características del uso de una palabra; y por definiciones *por extensión* aquellas que refieren a todos los elementos abarcados en la aplicación de la palabra o por lo menos a aquellos más representativos (estereotipos). Es de destacar que también se ha observado la existencia de términos y expresiones que no se definen en ningún momento y que en algunos casos registran usos distintos en los diversos Planes de Estudios. El registro de palabras es demostrativo de las

distintas interpretaciones que ellas reciben y que en algunos casos llegan a ser contradictorias.

Las palabras y sus definiciones se exponen agrupadas en cinco categorías:

- I. *Fines e Incumbencias.*
- II. *Organización de los Contenidos.*
- III. *Organización y Administración del Tiempo.*
- IV. *Evaluación.*
- V. *Organización Académica.*

El criterio se ha construido a posteriori a partir de las palabras y definiciones encontradas y tiene una finalidad eminentemente práctica: agrupar palabras de forma tal de favorecer la comparación y la comprensión de las definiciones.

El registro se presenta mencionando en primer lugar las palabras y luego el conjunto de definiciones organizadas conforme a los Planes de Estudios de las diferentes carreras.

El término Plan de Estudios no aparece definido por designación, sí implícitamente por extensión. En general los ítems que abarca el Plan de Estudios son: título; incumbencias; objetivos de la carrera; aspectos organizativos; áreas; listado de materias caracterizadas en optativas y obligatorias; contenidos mínimos de las asignaturas y su distribución por años, por horas semanales, semestrales o anuales.

Hay tratamientos más específicos en los Planes de Estudios de algunas Unidades Académicas. Así por ejemplo, en el *Instituto Superior de Música* se alude a que el Plan de Estudios se halla en correspondencia con el perfil del Instituto.

En la carrera de *Ingeniería Química* la definición por extensión se equipara a las «características formales» del Plan de Estudios y se agregan como «características esenciales»: capacidad docente, medios e infraestructura y ambiente académico.

En las *carreras de la Facultad de Formación Docente en Ciencias* aparecen los Planes de Estudios dentro del marco del diseño curricular.

I. FINES E INCUMBENCIAS

Objetivos

Los objetivos aparecen clasificados de manera diversa:

1. Generales del Plan de Estudios: Hay carreras que definen sus objetivos enumerando las habilidades, capacidades y destrezas que deben adquirir los estudiantes en relación a su salida profesional (*Licenciatura en Administración de Salud, Analista en Informática Aplicada, Ingeniería Agronómica, Veterinaria, Diseño Gráfico y Arquitectura*). En otras, los objetivos generales son las metas concretas y precisas referidas a las transformaciones y cambios esperados en la conducta del alumno desde una triple perspectiva: de conocimiento, psicomotriz y afectiva (*Bioquímica*); consisten en desarrollar los conocimientos generales y específicos que debe reunir un contador de acuerdo a la experiencia académica acumulada y las actuales exigencias profesionales (*Contador Público*); son objetivos que se imponen desde la sociedad (exigencia profesional y social), la Universidad (alto nivel académico) y la ciencia (trabajos en cualquier área de la química) (*Licenciatura en Química*).

Para las *carreras de Fa.Fo.Do.C.*, los objetivos generales se plantean en relación a la Facultad como institución y a los alumnos.

Los objetivos generales suelen subdividirse en:

- Específicos, en relación a cada carrera (*Fa.Fo.Do.C.*)
- Institucionales, se plantean en relación al Instituto (*I.S.M.*)
- Con relación a los alumnos, a la docencia, a la creatividad (*I.S.M.*)
- De cada carrera que serían asimilables a los específicos (*I.S.M.*)
- De máxima, que aluden a la formación integral y al desarrollo ético social (*Ingeniería Química*).

2. Objetivos de Área: los que se refieren a

la formación técnica profesional del contador: contable, administrativa y tributaria y de aplicación jurídica (*Contador Público*).

En la misma carrera se especifican objetivos de área en relación a aptitudes como el conjunto de habilidades y destrezas específicas que se requieren para lograr los objetivos de cada área.

3. Objetivos de asignatura: los logros a alcanzar a través del desarrollo de una asignatura (*Licenciatura en Administración de Salud*).

Perfil del egresado-graduado-profesional

En la mayoría de los Planes de Estudios existe un apartado dedicado a este aspecto a excepción de las carreras de Abogacía y Arquitectura, no obstante lo cual no hay una definición unívoca. Así se enuncia el perfil del egresado en relación a las capacidades a lograr (*Diseño Gráfico*); el perfil se relaciona con la formación y desarrollo de capacidades y competencias para desenvolverse en el respectivo campo profesional; se refiere a conocimientos, actitudes y habilidades del futuro egresado (*Hidrómetra*); se define en términos de los objetivos referidos a las características de los individuos relacionados con las ciencias que involucran a la ingeniería química y a su aplicación (*Ingeniería Química*); se da en relación a la situación actual y a las posibles transformaciones de la educación y de la práctica artística en el medio en el que se desenvuelve profesionalmente el egresado (*carreras del I.S.M.*); se define en relación con las incumbencias profesionales (*Licenciatura en Administración de Salud*); se define en relación a los requerimientos de planificación, diseño y gestión en una empresa industrial (*Técnico Universitario Asistente Gerencial*); se define en términos del egresado como la persona que posee bases científicas, habilidades necesarias, actitudes morales y creativas para procurar el bien común en los más diversos campos de aplicación de la carrera (*Veterinaria*).

Incumbencias profesionales

En la totalidad de los Planes de Estudios **no** se define qué es incumbencia profesional, sino que se procede por extensión señalando los ámbitos y tipos de actividades propias de cada profesión. Únicamente en el Plan de Estudios de *Ingeniería Química*, se hace mención a los contenidos de las normas ministeriales al respecto.

Alcances profesionales

Este término aparece en las carreras de *Ingeniería Agronómica* y *Técnico Superior en Tecnología de Alimentos*, donde se busca definir por extensión actividades, ámbitos y capacidades del profesional (cabe analizar comparativamente con las definiciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación sobre Alcances del Título y Perfil del Título). Así, los alcances se integran con valoraciones, estimaciones, peritajes, arbitrajes e inventarios relativos a la especialidad; asesoramiento técnico económico en el orden agropecuario; organización técnico administrativa y estudios, proyectos y dirección de obras en la materia (*Ingeniería Química*), o se detallan los alcances del título: intervenir, ejecutar, conducir, etc. (*Técnico Superior en Tecnología de Alimentos*).

II. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Ciclos

Esta palabra es definida desde distintos criterios en los Planes de Estudios en que se menciona, pero siempre desde una perspectiva longitudinal en relación al cursado de las carreras. Así, no hay definición explícita.

Los ciclos, según las carreras, consisten en: la agrupación de niveles (años de cursado) en tres bandas: *ciclos globalizante, medio y superior (Arquitectura)*; una forma de estructurar la carrera para facilitar la coordinación horizontal de la misma, es decir, el trabajo interdisciplinario: *ciclos básico, de integración y profesional (Bioquímica)*; la delimitación temporal de la carrera en relación con los primeros o

últimos años de cursado: *ciclos básico y profesional (Contador Público)*; metas intermedias a lograr en el contexto general de la carrera que permiten la estructuración de conocimientos, habilidades y actitudes de manera sincrónica: *ciclos básico, de formación y profesional (Diseño Gráfico)*.

Áreas

Son verdaderas unidades epistemológicas que configuran los distintos sectores del saber de la carrera. En ellas se agrupan conocimientos, habilidades y destrezas heterogéneos con distinto grado de complejidad y articulando el conjunto de manera diacrónica.

Las áreas son: de diseño, de ciencias sociales y de tecnología (*Arquitectura y Diseño Gráfico*); no se definen explícitamente.

Las áreas se dividen en todas las carreras de acuerdo a 2 ejes: a) formación científica en la especialidad, b) formación científica en el área educativa (*carreras de Fa.Fo.Do.C.*). El primer eje da lugar a la formación de distintas áreas según las distintas carreras; el segundo se divide en dos áreas comunes a todas las carreras: un área de formación básica y un área de especialización.

Son agrupaciones de asignaturas o cátedras afines. Las áreas son: básica y de especialización (alimentos, petroquímica y electroquímica) (*Ingeniería Química*).

En el *I.S.M.* área es sinónimo de eje. Se mencionan los siguientes: eje de formación musical general, de formación específica y de formación docente-pedagógica; no se definen explícitamente pero agrupan a las asignaturas por afinidades (básica, de apoyo y específicas). Estos tres grupos de áreas funcionan como ejes estructurales.

Cada área es definida por los objetivos en función del Plan (*Licenciatura en Administración de Salud*): se mencionan áreas principales y área auxiliar pero sin definirlas; las primeras se dividen en área química y área industrial; la segunda está compuesta por las materias no consideradas como principales.

El criterio de agrupación es según el perfil y los objetivos de la carrera (*Técnico Superior en Tecnología de Alimentos*).

Materias - asignaturas

En todos los Planes de Estudios «materia» y «asignatura» se usan indistintamente. Se clasifican de las siguientes formas respondiendo a criterios múltiples:

- **Optativas:** son las que se dictan en los Centros de Enseñanza de Pregrado y que canalizan las inclinaciones de los estudiantes, es decir, se vinculan al área de especialización (*Ingeniería Química*).

- **Cuello de botella:** materias cuyos contenidos son requeridos como correlatividades por varias materias posteriores (*Ingeniería Química*).

- **Básicas:** sirven para introducir a los alumnos en el universo científico (*Licenciatura en Administración de Salud*).

- **de Ciencias Básicas:** son las materias introductorias (*Ingeniería Agronómica*).

- **de Formación Básica Profesional:** son materias con contenidos específicos para la profesión (*Ingeniería Agronómica*).

- **de Apoyo:** son para completar la formación profesional (*Licenciatura en Administración de Salud*).

- **Instrumentales:** se definen como las que imparten conocimientos técnicos (*Contador Público*).

- **Formación Humanística:** son las que tienden a proporcionar conocimientos relativos a los fenómenos sociales y a la vida de relación a partir del individuo (*Contador Público*).

- **Específicas:** son las que entrenan en la práctica de las diversas técnicas correspondientes a esa área profesional (*Licenciatura en Administración de Salud*).

- **Compartidas:** son las comunes a varias carreras (*Diseño Gráfico*).

- **Intensivas:** se mencionan pero no se definen (*Veterinaria*).

- **Cuatrimestrales:** son las que se dictan en un cuatrimestre.

- **Anuales:** las que se dictan durante un año académico (*Veterinaria*).

Régimen de Correlatividad

A excepción de las carreras que a continuación se mencionan, el régimen aparece a través del esquema de correlatividades, de lo cual se puede inferir un concepto de relación vertical entre las asignaturas. La correlatividad se define como articulación vertical entre las asignaturas del Plan de Estudios (*Analista en Informática Aplicada*); como orientación para el cursado del estudiante en la carrera que supone recorrer niveles de abstracción creciente y pasar de conocimientos básicos a especializados (*Ingeniería Química*); y por la inscripción del estudiante en otra asignatura y la regularización o aprobación de la misma (*Veterinaria*).

La correlatividad aparece caracterizada como:

- **Dura:** cuando se tiene que tener aprobada la materia correlativa para poder cursar la materia siguiente (*Ingeniería Química*).

- **Blanda:** cuando se debe tener por cursada la materia correlativa para poder cursar la siguiente (*Ingeniería Química*).

- **De cursado paralelo:** cuando se realiza el cursado simultáneo de materias correlativas (*Ingeniería Química*).

Contenidos mínimos

En las carreras de *Diseño Gráfico*, *Licenciatura en Administración de Salud*, *Ingeniería Química*, *Contador Público Nacional*, *Analista en Informática Aplicada* y en aquellas que se cursan en la *Fa.Fo.Do.C.*, se enuncian los contenidos mínimos de las asignaturas pero no se define el concepto. Se podría inferir que son los conocimientos indispensables de los que deben apropiarse los estudiantes en cada asignatura.

Régimen de cursado

En la carrera de *Bioquímica* se refiere al período de tiempo ocupado para el desarrollo de la asignatura (semestral). En *Diseño Gráfico* alude al tiempo de duración del cursado de cada

asignatura (cuatrimestral y anual), y en la *Licenciatura en Química* remite a una clasificación del cursado a partir del período de tiempo mensual de su duración (cuatrimestral o anual).

III. ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO

Extensión o duración de la carrera o del cursado o longitud de la carrera

- **extensión real:** se define como cantidad de años promedio que los alumnos emplean en graduarse (*Ingeniería Química*).

- **extensión excesiva:** es la duración que excede ese promedio, y se produce por «deficiencias en el Régimen de Enseñanza» (*Ingeniería Química*).

- **duración teórica:** es la extensión estipulada en el Plan de Estudios de la carrera (*Contador Público*).

- **carrera corta o de corta duración:** la definición de *Diseño Gráfico* como carrera corta resulta de comparar su extensión con la carrera de *Arquitectura*. Su duración es de 5 cuatrimestres. Las carreras de *Hidrómetra* y de *Analista en Informática Aplicada* se definen en relación a *Ingeniería en Recursos Hídricos*, ambas se consideran como de duración intermedia.

Carga horaria

Esta expresión es definida por extensión teniendo en cuenta dos dimensiones: asignatura y carrera.

1. **Por asignatura:** las carreras de *Analista en Informática Aplicada*, *Licenciatura en Administración de Salud* y las carreras que se cursan en el *Instituto Superior de Música* indican la carga horaria total de cada una de las asignaturas; se define indicando la cantidad de horas que corresponde a teoría y práctica por asignatura y en algunos casos la carga horaria asignada por unidad a desarrollar (*Técnico Superior en Tecnología de Alimentos*); se define indicando la carga horaria de cada asignatura y del cuatrimestre (*Veterinaria*).

2. **Por carrera:** se define detallando el total de las horas de la carrera por año y por

semestre (*Bioquímica*); se define enunciando la carga horaria total de la carrera, y la carga horaria semanal de cada asignatura y de cada cuatrimestre.

Presupuesto de tiempo

Esta expresión es definida en el Plan de Estudios de *Contador Público Nacional* como la cantidad de horas establecidas en el Plan de Estudios conforme a la carga horaria asignada a cada materia.

Crédito horario

En la carrera de *Contador Público Nacional* se define como la cantidad de horas semanales y cuatrimestrales asignadas a cada materia.

Año

En la carrera de *Veterinaria* se distingue entre primer y segundo cuatrimestre por año sin explicitarse otra definición al respecto.

Calendario Académico

En la carrera de *Veterinaria* se lo define como el periodo en el que se desarrollan las clases.

Horas Obligatorias pasivas

En la carrera de *Ingeniería Química* se las define como equivalentes a clases teóricas.

Horas de clase activa

En la carrera de *Ingeniería Química* se las define como las horas en las cuales el alumno trabaja junto al personal docente.

Horas de consulta

En la carrera de *Arquitectura* se las define como horas extraclase que se ofrecen a los alumnos para aclarar dudas y brindar orientación metodológica.

IV. EVALUACIÓN

Examen

- **final:** se dice que es el que se toma a alumnos regulares o libres sobre el total de la asignatura

conforme a sus objetivos (*Ingeniería Química*) o se refiere a la evaluación de alumnos regulares y libres, o se lo define como el procedimiento que requiere de turnos, mesas examinadoras, inscripción, y que se distingue de los exámenes parciales y trabajos prácticos (*Veterinaria*).

- **parcial:** el que no requiere de los procedimientos administrativos de los exámenes finales (*Veterinaria*).

- **oral:** es aquel que se inicia con una presentación oral del estudiante y se continúa con una interrogación al alumno por parte del tribunal (*Arquitectura*).

Trabajos prácticos

Se los define como las actividades en los talleres y aquellas que sirven para ejemplificar temas teóricos (*Arquitectura*); no los definen aunque se los menciona (*Ingeniería Química* y *Veterinaria*).

Aprobación inmediata

Es la que se realiza luego de cursar una materia (*Ingeniería Química*).

Niveles de promoción

Se definen como los distintos grados de comprensión que se exigen para aprobar una asignatura (*Ingeniería Química*).

Evaluación continuada

o promocional continua

Es la que tiene lugar durante el cursado de la materia (*Ingeniería Química*).

Trabajo final de laboratorio.

trabajo práctico de laboratorio

y proyecto y diseño de laboratorio

Estas expresiones que aparecen en los documentos de la carrera de *Ingeniería Química* no tienen definición.

Escala de calificación

En la carrera de *Ingeniería Química* se establece de acuerdo a la reglamentación vigente en la U.N.L.

Coloquio

Los coloquios se definen como reunión de discusión sobre temas que fueron dados en las clases teóricas o conocidos de antemano por los alumnos (*Arquitectura*); es la actividad dirigida a evaluar la aptitud profesional del o los alumnos con referencia a la capacidad para articular la trama del asunto elegido; el enfoque analítico y conceptual en el manejo de los conocimientos adquiridos en el proceso formativo y las indagaciones realizadas durante su desarrollo (*Hidrómetra*).

Trabajo de formación profesional

En la carrera de *Hidrómetra* se define como la elaboración de una monografía destinada al tratamiento especial de un tema relacionado con las incumbencias profesionales de esa carrera.

Comisión examinadora

En el Régimen de Enseñanza de la carrera de *Abogacía* se describe minuciosamente su integración y competencia aún cuando no se la define expresamente.

Evaluación del curriculum

En las carreras de la *Facultad de Formación Docente en Ciencias* se dice de la tarea de la comisión de evaluación permanente del nuevo Plan de Estudios integrada por representantes de los claustros. Para la carreras del *Instituto Superior de Música* se señala como un estado de evaluación permanente del Plan de Estudios a fin de obtener respuestas válidas para necesidades en continua mutación.

Evaluación diagnóstica no eliminatoria de carácter obligatorio

En las carreras de la *Facultad de Formación Docente en Ciencias* se considera que es finalidad de un curso que pretende detectar dificultades en los alumnos que ingresan.

V. ORGANIZACIÓN ACADÉMICA

Profesor coordinador

En la carrera de *Ingeniería Química* es el que debe propender a la integración de las cátedras en sus actividades comunes.

Comisión de Evaluación Permanente del Plan de Estudios

En el *Instituto Superior de Música* y en la *Facultad de Formación Docente en Ciencias* se la define como la organización integrada por representantes de los distintos claustros encargados de llevar adelante el proceso de evaluación permanente del Plan de Estudios.

Comisión coordinadora de la enseñanza

En el Plan de Estudios de *Ingeniería Química* se la define como el mecanismo institucional destinado a supervisar el cumplimiento del Plan de Estudios.

Comisión asesora de control de gestión académica

En la *Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo* es la comisión encargada de evaluar el cumplimiento del Régimen de Enseñanza y de asesorar al Decanato.

Comisión de Reforma Curricular

En la carrera de *Contador Público Nacional* es la encargada de realizar las reformas parciales del Plan de Estudios.

Comisión

En la carrera de *Abogacía* se entiende por tal cada división de la cátedra, que permite la institución de la cátedra paralela.

En *Ingeniería Química* implícitamente se la define como el espacio de aprendizaje que resulta de la división de una misma asignatura conforme a necesidades y horarios de alumnos y docentes.

Centros de Enseñanza de Pregrado

En la *Facultad de Ingeniería Química* se definen por extensión incluyendo en el concepto

a Institutos, Centros y Departamentos.

Departamentos

En la carrera de *Ingeniería Química* es el agrupamiento de recursos humanos para docencia que se realiza conforme a las distintas áreas.

4.3.2. VOCABULARIO TEÓRICO-TÉCNICO

A partir del punto anterior en el que se realizó un relevamiento del Universo vocabular contenido en los Planes de Estudios y Regímenes de Enseñanza de la Universidad Nacional del Litoral, se consideró necesario incluir en los Documentos Básicos Orientadores para un Diagnóstico Curricular, una presentación sintética del tratamiento de aquellos conceptos referidos a esta temática que se hallan presentes en la bibliografía actual. Como es propio de este campo científico, dichos conceptos no poseen una interpretación unívoca, sino que por el contrario, definen desde distintos marcos teóricos y asumen diferentes significados al interior de los principios y teorías que los contienen.

El equipo del Proyecto de la U.N.L. realizó una selección de aquellas acepciones que gozan de mayor aceptación por parte de la comunidad científica y académica, en nuestro país.

Al final de este punto se consignará la Bibliografía General consultada para su selección y organización.

Curriculum

El concepto de curriculum es probablemente uno de los más controvertidos de todos los que se encuentran en cualquier análisis disciplinar de la educación desde que en 1918 apareció dando el nombre al libro de *Bobbitt* «The Curriculum».

El término proviene de la palabra latina «currere» que hace referencia a «carrera», «recorrido que debe ser realizado» y, por derivación, a su representación o presentación.

A modo de orientación para su análisis, se presentan posturas y concepciones de algunos estudiosos del tema:

- Hay diferentes puntos de vista acerca del curriculum. Una, sería considerarlo como una intención o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las instituciones educativas.

También se lo define como el estado de cosas existentes, lo que de hecho sucede en estas instituciones.

El estudio del curriculum se interesa por la relación entre estas dos acepciones: como intención y como realidad. El curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica, pueda ser trasladado efectivamente a la práctica e incluya el análisis reflexivo y su puesta en acción (*L. Stenhouse*).

- En su configuración intervienen ideas y prácticas que adquieren sentido en un contexto real, con unas determinadas condiciones ya que todo él es una construcción social (*S. Grundy*).

- Otro autor (*J. Félix Ángulo Rasco*) agrupa las concepciones de curriculum en tres apartados fundamentales:

Curriculum como contenido: hace referencia al conocimiento disciplinar que ha de ser estudiado, a la experiencia educativa que aporta la institución educativa o más simplemente a las materias de aprendizaje.

Curriculum como planificación educativa: hace referencia a las intenciones educativas, el marco dentro del cual se desarrollan las acciones o actividades, materiales, métodos de enseñanza, evaluación, etc. En síntesis, un programa de actividades para que los alumnos a través del aprendizaje alcancen ciertos fines educativos.

Curriculum como realidad interactiva: alude básicamente a lo que le sucede a los alumnos como resultado de las acciones de

enseñanza de los docentes. Apunta a los procesos sociales y de comunicación e interacción, a las actividades mutuas que se dan en el campo educativo. Aceptar la idea de curriculum como contenido y como planificación es ubicar el curriculum en la dimensión de la representación. Adoptar la idea de curriculum como realidad interactiva significa colocarlo en la acción misma y en la práctica docente. Ambas acepciones son legítimas y su consideración es justificada.

Otros expertos adjetivizan así al sustantivo curriculum:

Curriculum en acción: reelaboración en la práctica, transformación en el pensamiento y diseño de los profesores en las tareas académicas (*J. G. Sacristán*).

Curriculum flexible:

- forma que adopta un curriculum a fin de permitir su adecuación y transformación en función de las demandas del rol profesional y de los avances científicos y tecnológicos. Permite una mayor libertad en su cursado, manifestándose, por ejemplo, en la presencia de un determinado número de materias obligatorias y otro de materias optativas. La existencia de estas últimas, hace posible al estudiante construir su propio curriculum en relación con sus necesidades sin descuidar la formación común que otorgan las materias obligatorias.

- es aquel que consiste en un tronco común de materias obligatorias al que le suceden varias orientaciones o especializaciones (*Evaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad en la U.N.L.*).

Curriculum real: conjunto de procedimientos y mediaciones a través de los cuales el «conocimiento erudito se convierte en conocimiento aprendido» (*Chevallard*).

Curriculum oculto: es la dimensión no evi-

dente del curriculum. El alumno, además de aprender conocimientos, habilidades, aprende a sentir, a adaptarse, a sobrevivir, a pensar, a valorar. Asigna importancia al «ambiente» de las instituciones educativas, las relaciones sociales, la distribución del tiempo y del espacio, las relaciones de su autoridad; el uso de premios y castigos, el clima de evaluación... que el alumno debe aprender a superar si quiere avanzar con éxito en una institución educativa.

Son «mensajes» no ajenos al tema del poder, la ideología, las concepciones políticas religiosas, etc., que se asimilan «por ósmosis»; inadvertidamente pero generan aprendizaje. Tiene que ver con lo que se hace y no solamente con lo que se dice (*J. Torres Santomé, Giroux*).

Otras expresiones que aparecen con la adjetivación «curricular» son las siguientes:

Campo de investigación curricular: el campo del curriculum presenta una gran complejidad y amplitud. En él se pueden destacar como temas de investigación:

a) los objetivos y metas de la enseñanza en función de las diferentes situaciones institucionales;

b) la selección de los contenidos de la enseñanza;

c) la articulación de los contenidos;

d) la utilización del tiempo y la temporalización de las actividades y tareas;

e) las actividades y tareas de aprendizaje;

f) la organización del aula como unidad de interacción (organización, comunicación control, etc.);

g) el profesorado, estilos de enseñanza, toma de decisiones, teorías implícitas y explícitas sobre enseñanza;

h) el alumnado, estilos de aprendizaje expectativas, etc.;

i) impacto del medio ambiente;

j) el curriculum oculto en todas las acepciones;

k) la evaluación del alumnado, del profesorado, del propio curriculum.

Hay dificultades para consensuar entre los estudiosos del campo una aproximación de investigación que conjugue el rigor con la relevancia para ordenar y generalizar el conocimiento elaborado (*Hernández - Sancho*).

Diseño curricular: confección de un apunte, boceto, bosquejo, esbozo, esquema que representa una acción o sucesión de acciones, un proyecto que sirve como guía para ordenar la actividad de producirlo efectivamente. Abarca desde concepciones amplias y dinámicas (a semejanza del diseño artístico) hasta otras que detallan pasos y acciones para lograr un producto (algoritmo).

Estructura curricular:

- alude al modo de relación e interrelación que adoptan los distintos componentes del curriculum (qué, cómo, por qué y para qué) y a la red de significados que esa particular totalidad o conjunto otorga a cada uno de esos elementos.

- manera en que se organiza y se pone en acción el curriculum (por materias, módulos, áreas, relación teoría-práctica, etc.).

Evaluación curricular: la evaluación no es considerada del mismo modo, no juega el mismo papel en las distintas acepciones curriculares. Si el curriculum es concebido como un producto acabado que debe ser ejecutado, la evaluación asume el poder de controlar su cumplimiento o ejecución. Si el curriculum es concebido como una práctica, fruto de la deliberación y el acuerdo de docentes y alumnos, la evaluación se entiende como un proceso facilitador de la comprensión de dichas prácticas.

Si el curriculum es entendido como praxis, como un lugar de reflexiones de análisis de acciones y elaboración de teorías, la evaluación se concibe como un proceso interactivo en el cual se analizan críticamente los distintos elementos que conforman el curriculum en su concepción y puesta en práctica; con una

franca intención inicial y formativa para llegar a una comprensión en profundidad de su funcionamiento.

Oferta curricular: conjunto de opciones, de cursos, carreras de grado y posgrado que ofrece una institución educativa.

Plan de Estudios

Organización espacio temporal del curriculum. Instrumento que organiza los tiempos de aprendizaje considerando las potencialidades de un sujeto (*M. Saleme en su disertación del 1º Ateneo sobre Problemática Curricular*).

Carrera

Es la organización y estructura curricular que se establece en función de la formación académica y profesional de los estudiantes en vistas a su posible área de desempeño.

Contenidos mínimos

Son conocimientos indispensables, fundamentales propios de cada asignatura o área que se consideran necesarios en el aprendizaje de los alumnos. Su vigencia es temporal, científica y académicamente determinada de acuerdo a las transformaciones del campo disciplinar.

Carga horaria

- Cantidad de tiempo distribuida para el cumplimiento de los objetivos de un actividad académica.

- Cantidad de tiempo semanal, mensual, anual (horas) que disponen docentes y alumnos para trabajar en asignaturas determinadas. Su distribución dentro del curriculum puede ser un indicador del poder, importancia, status, que poseen dichas asignaturas dentro del Plan de Estudios.

Ciclo

- Forma de estructurar una carrera con metas intermedias a lograr en el contexto general de la misma.

- Conjunto de contenidos culturales y de procesos de enseñanza y aprendizaje (asignatura) que suponen una finalidad integrada o conformada en sí misma, con relativa independencia de su relación o articulación con otro conjunto anterior o posterior. Se realiza a través de determinadas etapas (tiempo).

Área

Agrupación de asignaturas y/o cátedras que por su afinidad disciplinaria tienden al logro de finalidades propias.

Orientación

Supone el desarrollo de alguna(s) línea(s) curricular(es) o áreas sin llegar a la especialización.

Especialidad

Conocimientos, habilidades, destrezas, etc., particulares y diferenciadas que se desarrollan a partir de una formación básica o fundamental.

Curso

- Fragmentación de un área o línea curricular en parcelas plausibles de ser enseñadas y aprendidas en una duración y sucesión de tiempo determinada (ej.: curso de Inglés I, curso de Inglés II, Química Orgánica, Química Inorgánica).

- Grupo real de pertenencia del alumno.

Carga académica

- Tiempo necesario y suficiente para que los estudiantes arriben al perfil deseado a través de un saber y un saber hacer.

- Asignación horaria prevista para la construcción de los conocimientos que el estudiante realiza orientado por sus docentes en las diversas instancias que la universidad organice para esa construcción.

4.3.3. VOCABULARIO SEGÚN DOCUMENTOS NORMATIVOS DEL M.C.E.

Los siguientes son los elementos que deben estar presentes en las propuestas de validación

de títulos y de determinación de alcances (de acuerdo con el Decreto N° 256/94):

1. Características de los títulos y grados académicos

1.1. Nivel: pre-grado, grado, post-grado.

Pre-grado: son los títulos de nivel técnico-instrumental, también denominados antiguamente, de carreras de corta duración.

Grado: son los títulos de nivel de licenciatura, profesorado y de profesiones liberales (abogado, ingeniero, arquitecto, etc.).

Post-grado: son los títulos o grados académicos de Especialista, Magister o Doctor.

1.2. Acreditación: denominación del título o grado académico que se otorgará.

1.3. Perfil del título: es la descripción de las características en términos de conocimientos y capacidades que acredita el título.

1.4. Alcances del título: son aquellas actividades para las que resulta competente un profesional en función del perfil del título y de los contenidos curriculares de la carrera. Estos deben estar presentes sólo cuando se trata de títulos profesionales de pregrado o de grado.

2. Carrera

2.1. Copia de todos los antecedentes que hagan a la creación de la carrera, grado o título que se gestione (sólo para las Universidades Privadas según Art. 28 del Decreto Reglamentario N° 2330/93).

2.2. Requisitos de ingreso a la carrera: son las condiciones que deben reunir quienes deseen incorporarse a una carrera. En el caso de los posgrados, estos requisitos son los títulos de grado, con indicación de la especialidad.

3. Organización del Plan de Estudios

3.1. Ciclos⁽³¹⁾ y áreas⁽³²⁾: enumeración de

31. *Ciclo:* se entiende por ciclo un conjunto de asignaturas que constituyen una etapa del Plan de Estudios, con objetivos particulares dentro de su desarrollo.

32. *Área:* se entiende por área un conjunto de asignaturas que, por su afinidad disciplinaria, tienden al cumplimiento de objetivos comunes.

los ciclos en que se divide el Plan o de las áreas que comprende (según la opción elegida), precisando para cada una las asignaturas que incluyen.

3.2. Asignaturas: enumeración total de las asignaturas que comprende el Plan con su correspondiente asignación horaria semanal y total (se debe incluir el crédito horario teórico y teórico-práctico).

3.3. Dedicación Horaria: régimen de cursado cuatrimestral o anual. Estimación de la duración total que demanda la carrera, en horas y años.

3.4. Contenidos mínimos: descripción de los contenidos temáticos que abarca cada asignatura.

3.5. Régimen de correlatividades: articulación vertical con otras asignaturas u otro tipo de actividad.

3.6. Otros requisitos que hayan sido establecidos para acceder al título: niveles de idioma, computación, trabajos de campo, prácticas profesionales, residencias, etc., especificando duración en horas o producción.

(En las maestrías y doctorados es condición *sine que non* el requisito de la tesis).

3.7. Articulación con otros Planes de Estudios: especificación del régimen de equivalencias con Planes anteriores o con Planes de otras carreras que se dicten en la Universidad.

3.8. Análisis de congruencia interna de carrera: elaboración de un cuadro que evidencie la relación entre los alcances y el perfil del título y los contenidos y actividades que conforman el Plan de Estudios.

4.4

HACIA UN ACUERDO TERMINOLÓGICO RELATIVO AL CURRICULUM

REFLEXIONES TEÓRICO-CRÍTICAS SOBRE EL ACUERDO TERMINOLÓGICO

Los insumos ya recopilados nos han llevado finalmente a plantearnos algunas opciones conceptuales que, sin pretender transformarse en imposiciones que desconozcan las «tradiciones vocabulares» que acabamos de exhibir, están encaminadas a generar una discusión académica que va más allá del uso o no de algunas expresiones.

Aparecen aquí aquellas que consideramos como claves para la inteligibilidad de las políticas curriculares propuestas siguiendo un orden alfabético. No están ordenadas para conformar un diccionario de sinónimos, sino que su exposición es más semejante a la del despliegue enciclopédico como remisión a una serie ilimitada de significaciones. Aún así, esta continuidad infinita se detiene privilegiadamente en el segmento del «aquí y ahora» que contextualiza a nuestro proyecto.

Actualizado/a

Propiedad del curriculum y/o de la oferta curricular en relación con los cambios: a) en las tecnologías productivas, de mercados, de gestión, de comercialización; etc.; b) en el desarrollo de las ciencias básicas y aplicadas; c) en los temas relevantes que surgen de la realidad socio-política, en tanto éstos tienen implicaciones en los conocimientos a requerir de los graduados universitarios.

Actualización curricular

Adecuación del modelo curricular universitario al mundo de hoy, signado por el cambio social acelerado y abrupto. Proceso dialéctico por el cual se actualiza el potencial de apropiación del conocimiento según el movimiento de

«conservación», «eliminación» y «concreción en un nivel cualitativamente superior». Puesta al día de la oferta curricular en relación a demandas y necesidades académicas y profesionales, que culmina con momentos de innovación y renovación curriculares.

Armonización de la oferta curricular

A partir de un proceso de diversificación de la oferta, implementar una política tal que se produzca una aproximación hacia una relación equilibrada entre distintos perfiles de estudios (por ejemplo, ciencias exactas-humanidades; estudios profesionales-estudios científicos, etc.). En el caso de la U.N.L. esta urgencia surge a partir de las modificaciones bruscas en la oferta, vinculadas con procesos de división de la Universidad.

Básica, general, complementaria, especializada

Valores atribuibles a una asignatura según el tipo de formación que se les adjudica a sus contenidos en el itinerario curricular de apropiación de conocimientos que realiza el alumno a través de la carrera. En cada caso de atribución pertinente de valor, éste depende de un reconocimiento consensuado en la comunidad académica, basado en creencias y valores compartidos acerca de: qué se enseña, para qué se enseña y por qué razones.

Básica (formación)

Valor relativo en un tiempo determinado, con respecto a algo para lo cual sirve de fundamento; abarca áreas y problemas que la comunidad académica considera indispensables para la formación disciplinar en el grado; implica un debate sobre lo «central» en cada campo disciplinar, es lo que da cuentas del modo de pensar de la disciplina y de su modo de resolución de problemas.

General (formación)

Valor que se considera absoluto en un tiempo determinado para el nivel universitario y que

comprende contenidos pertenecientes a diferentes campos del saber. Se puede referir a elementos cognitivos y/o instrumentales. Implica un debate en torno a los contenidos, que debe estar guiado por el objetivo de promover destrezas cognitivas que favorezcan el pensamiento crítico antes que por criterios de acumulación de información. Depende del consenso de la comunidad académica acerca de cuáles son los insumos científico-culturales imprescindibles para el proceso de apropiación de conocimientos durante el grado universitario.

Especializada (formación)

Valor relativo a la perspectiva teórico disciplinar de la comunidad académica y a su grado de adecuación a los desarrollos científicos actuales de su área. Puede referir también a contenidos que están en las «fronteras» del conocimiento disciplinar.

En casi todas las carreras incluye todo tema y actividad relativos a la práctica profesional.

La taxonomía de las asignaturas en «de formación básica, general y especializada», corresponde a un enfoque desde los actores curriculares: docentes, alumnos, gestores. Esta taxonomía no es aconsejable para la estructuración de las carreras en tramos (Ciclo de Formación Básica, etc.); antes bien, en todo tramo de la carrera deben aparecer asignaturas que conllevan tipos distintos de formación.

Básica, aplicada, tecnológica

Valores atribuibles a una asignatura en función del tipo de ciencia que representan sus contenidos. La distinción de las ciencias en los siguientes tipos (básica, aplicada y tecnológica) aparece en la bibliografía epistemológica alrededor de los años '60. La taxonomía surge en íntima relación con las discusiones sobre «política de desarrollo científico y técnico, en particular cuando se discute la distribución de fondos entre una y otra» (Bunge, M., «Ciencia y desarrollo», S.XX. Buenos Aires, 1982). Es pues una taxonomía nacida en el cruce entre discusiones sobre filosofía de la ciencia y de la techno-

logía, y convenciones adoptadas por organismos internacionales de I + D (Investigación y Desarrollo). A ella aluden, además del citado M. Bunge, otros autores latinoamericanos y argentinos como Risieri Frondizi, Bernardo Houssay, Amílcar Herrera y Jorge Sabato. Este último compuso una serie de ensayos sobre el tema en «El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia, tecnología, desarrollo y dependencia». (Paidós. Buenos Aires, 1975).

En un artículo pionero de 1961, James K. Feibleman intenta algunas definiciones acerca de cada categoría («Pure Science, Applied Science and Technology: an attempt at Definitions», en C. Mitcham y R. Mackey, eds., «Philosophy and technology Readings in the Philosophical Problems of Technology». The Free Press. New York; London, 1983). Así, por «ciencia pura o investigativa básica» entiende «un método para investigar a la naturaleza experimentalmente para intentar satisfacer las ansias de saber». Por «ciencia aplicada», «el uso de la ciencia pura para algún propósito humano práctico». La «tecnología» ha sido siempre un soporte para el desarrollo de la ciencia experimental, pero en este siglo el crecimiento del sector industrial le ha dado impulso económico y justificación social.

Estas definiciones han ido variando en algo a través de las últimas décadas, pero permanece un consenso de base acerca de la tríada en las comunidades de investigadores (es mayor en las de las así llamadas «ciencias duras»). En el libro citado, Mario Bunge dice que estas categorías (a las cuales él añade una cuarta, la de «economía») «son diferentes pero interactúan vigorosamente (si no fueran diferentes no podrían interactuar). Por esto es tan equivocado negar las diferencias como exagerarlas. Puesto que los cuatro sectores (de actividades) son distintos, no hay que separarlos. (Analogía: el distinguir al marido de la esposa no equivale a divorciarlos; y el elogiar la solidez de su unión no equivale a confundirlos)» (Bunge, M., op.cit. pág. 31).

Configuración curricular

Aquello que tradicionalmente se ha entendido como estructura curricular (organización del curriculum en tramos curriculares que responde a diferentes modelos didáctico-pedagógicos) junto con elementos interpretativos que hacen a la comprensión simbólica de tal cultura organizacional (estilo). Campo de conformación curricular como conjunto estructurado de contenidos culturales (conocimientos, tecnologías, valores, creencias, hábitos) que se articulan en torno a un tipo de formación o capacitación que se pretende obtengan los alumnos (Ver «Línea de estructura curricular» en «La evaluación institucional», págs. 112-120).

Diversificación de la oferta curricular

Abrir el juego de la diferencia y el concurso de lo distinto en la oferta universitaria en lo referido a perfiles y títulos, académicos y profesionales, en respuesta a las demandas del aparato productivo y a las necesidades más generales de la sociedad y de los individuos, así como a los actuales desarrollos científico-tecnológicos. La diversificación difiere de la acumulación y/o yuxtaposición de tipos de estudios y titulaciones, desde el punto de vista de una lógica cognitiva insertada en la sociogénesis de las carreras de esta Universidad. La idea de diversificación de la oferta alude a cubrir un déficit sentido en relación con un ámbito de demanda que la Universidad debe acordar como pertinente: urbano, provincial, microrregional, regional, nacional, internacional.

La política de diversificación de la oferta no puede ser independiente de las de restructuración y de actualización curriculares. Todas ellas se posibilitan dentro del marco más amplio de la flexibilización⁽³³⁾.

33. El término «diversificación» es usado aquí en la acepción de Burton Clark, (aunque sin entrar a detallar las diversas formas de diversificación intrainstitucional, interinstitucional, horizontal, vertical y sus diferentes combinaciones). Los aportes de Clark han sido objeto de reconocimiento por su virtud clarificadora, pero también de crítica por un cierto apego implícito o explícito a enfoques estructural-funcionalistas.

Duración de la carrera

Magnitud expresable en términos temporales (años, horas, cuatrimestres) asignada al cursado de una carrera universitaria. Suelen distinguirse:

- **duración prescripta:** dicha magnitud tal como aparece consignada en el texto del Plan de Estudios de la carrera y/o en la normativa vigente;

- **duración real:** dicha magnitud obtenida como resultado de un análisis estadístico y que da cuentas del tiempo promedio habitualmente empleado para culminar los estudios por los estudiantes objetos de la indagación.

Como tema de análisis es imposible de dilucidarlo separadamente de la estructura curricular de la oferta global de la U.N.L.

Optimización de la duración de la carrera

La optimización de la duración de la carrera implica la reorganización de los procesos de apropiación del conocimiento, intensificando el uso del tiempo y garantizando que no habrá pérdidas relativas a: calidad, pertinencia, retención, titulación e inserción laboral. En relación con los actores, tal medida garantiza a los futuros graduados igual nivel universitario, validez y alcances del título; a los docentes, la retención e incluso el mejoramiento de sus condiciones laborales. Esto último se logrará a partir de una adecuada tipificación de las horas de trabajo docente en: horas de clases, de preparación, de evaluación, de orientación, de consulta, etc.. Tales tipos de horas deben lograr su acreditación, para que el planteo de reducción temporal de la duración contemple desde ya el reconocimiento de diferentes tipos de horas de trabajo docente.

Acortamiento de la Duración de la carrera de Grado

Tendencia registrada mundialmente a la reducción en años de la duración del grado, como posible solución de la «paradoja de la formación científica en el grado»: obsolescencia de dicha formación para el momento del ejer-

cicio profesional y, a la vez, carencia en su transcurso de conocimientos que serán fundamentales durante tal ejercicio.

Como movimiento inverso de aquellos procesos de «actualización del curriculum» que han operado en los Planes de Estudios agregando contenidos (materias, temas, etc.) y, por lo tanto, prolongando la duración real del cursado, el acortamiento suele verse también como un proceso mecánico de «recorte» (materias, temas, etc.) para lograr una reducción temporal del mismo.

Esta visión mecanicista ha operado en el pasado produciendo un defasaje entre duración prescripta - duración real; las políticas de acortamiento de la duración prescripta han dejado inmodificable la duración real, en parte, por la falta de consenso de los actores involucrados respecto a tal «recorte».

Desde un punto de vista de «reducción de la complejidad» curricular, el acortamiento puede verse no como «recorte fragmentario» sino bajo un enfoque de «reorganización curricular más optimización del tiempo». Esto implicaría una reducción de la duración en años junto con una optimización de tal duración.

El acortamiento de la duración del grado se plantea, a nivel mundial, en un contexto de prolongación de los estudios universitarios, a través de carreras de posgrado y en un continuo de educación permanente. El reclamo por la reducción en años del grado, en el contexto antedicho, se fundamenta en el logro de una temprana inserción laboral del posgraduado en condiciones de competitividad.

Prolongación de la duración prescripta de la carrera de Grado

Tendencia que ha dominado la duración de algunas carreras de grado en el país, bajo el supuesto espúreo de que «a mayor duración del grado, mayor habilitación», sin ninguna evidencia a favor en el mundo académico y en el profesional. Esta tendencia y su supuesto subyacente se ven particularmente ejemplarizados en el afán de conversión de carreras «cor-

tas» en «largas» (la distinción actual es entre carreras y/o títulos de pregrado y de grado) para mejorar el destino profesional del graduado. No puede confundirse esta tendencia espúrea con la prolongación de los estudios para la formación de cuadros de alto nivel; esta última suele darse a través del incremento en número de niveles y ciclos, por ejemplo: estudios de grado, maestrías, doctorados.

La duración de la carrera está, desde el punto de vista de los actores, en relación con su «dedicación» a la misma.

Dedicación del alumno

Tiempo real (expresado en horas semanales) que el alumno dispone para destinar a la apropiación del conocimiento según distintas modalidades. Es una magnitud que generalmente no aparece en documentos curriculares, que se relaciona con el concepto de «carga académica», y que es de fundamental importancia para determinar la duración de la carrera.

Nivel (categoría, rango o tipo) de dedicación del alumno

Expresión clasificatoria que refiere a la ubicación del alumno de acuerdo al tiempo que realmente destina a la apropiación del conocimiento durante el cursado de la carrera. En una transformación curricular que contemple un rango plural de modalidades de estudio o de cursado (con diferentes intensidades en cuanto a dedicación) pueden reconocerse formalmente en la normativa por lo menos dos diferentes niveles (categorías, rangos o tipos) de dedicación del alumnado. A cada una de ellas le corresponderá una estimación de la duración de la carrera. Los dos niveles propuestos son: a) dedicación tiempo completo; b) dedicación de tiempo parcial.

Para todos los casos, cuando en el Plan de Estudios se prescriba una cifra única para la duración, debe explicitarse claramente el nivel de dedicación del alumnado que le corresponde.

Duración de la carrera y titulación

Asociación válida hasta hoy entre la duración prescripta de los estudios y el nivel de titulación post-secundaria a lograr, que ha llevado a identificar «carrera corta» con «título de pre-grado», y «carrera larga» con «título de grado».

Desde el punto de vista normativo, tal asociación tiene sustento en disposiciones universitarias y ministeriales, siendo la más reciente en el último sentido el Decreto N° 256/94.

Carrera corta, origen y evolución en la Universidad Pública

Desde el punto de vista del imaginario social, se ha vislumbrado a la «carrera corta» como «lo que está antes de» la carrera larga; también se la suele identificar con la visión credencialista que la hace conducente al «título intermedio».

Las hasta hace poco llamadas «carreras de corta duración» por oposición a las que otorgan diferentes «grados» universitarios (que son aquellas originadas ya en la Edad Media y cuyos títulos han evolucionado hacia las actuales Licenciaturas, Maestrías, Doctorados, etc.) son de diferentes tipos, de acuerdo a su origen y a la evolución de sus títulos. En general, a través de ellas la Universidad otorga diplomas post-secundarios o secundarios especializados.

En un primer corte temporal, aparecieron aquellas de las que egresaron auxiliares calificados, «asistentes de...», en general asociados con las Ciencias de la Salud (técnicos y/o auxiliares paramédicos, enfermeros, etc.). En un segundo momento histórico, estas carreras apuntaron a facilitar una salida prematura del cursado universitario por problemas de masificación (asociados a pérdida de eficiencia en estas últimas décadas). Pero aún antes del primado de esta visión eficientista, el «título intermedio» fue visto como respuesta de la Universidad al medio social. La carrera corta aparece como proveyendo una certificación para ayudar al entorno social en momentos difíciles, antes que como certificación para preser-

var la eficiencia del sistema.

En un tercer momento se produjo, en las carreras tradicionales, un desplazamiento de la matrícula, con caída de la demanda en algunas Unidades Académicas, hacia estudios cortos y novedosos, cuya institucionalización permitió a la Universidad recuperar presencia y/o legitimidad. En general, fueron estudios «de moda», con poca base epistemológica y de escasa formación básica. Su fin fue certificar para el mercado de corto plazo y, en muchos casos, justificar la existencia del cuerpo docente.

Podría vislumbrarse hoy una cuarta tendencia respecto a la implementación de «carreras de corta duración»: en algunas Universidades públicas, se ofrecen carreras cortas aranceladas, de alta especialización, que ofertan una formación rápida en algún área laboral de gran demanda de mercado. Si fuera así, la orientación mercantilista predomina en su creación.

En resumen, se debe reflexionar sobre esta idea de lo post-secundario y su relación con los grados universitarios, relación que se ha vuelto a veces asimétrica a favor del primer sector. Si los grados universitarios connotan momentos orientados hacia el logro de una autonomía científica e intelectual cada vez mayor, el sector menor de lo post-secundario es el de la adquisición de destrezas y habilidades vinculadas con profesiones que no requieren un grado elevado de autonomía científica. El mercado laboral, aunque en grave depresión actualmente, requiere el segmento más altamente calificado que es el de titulación de grado.

La anterior descripción propone, para el debate sobre transformación curricular de la U.N.L., los siguientes interrogantes:

¿Son legítimas las carreras cortas en la Universidad en contextos de «acortamiento» de la duración del grado? ¿Tienen hoy vigencia las lógicas que dieron origen a las carreras cortas? ¿Es la carrera corta un instrumento ineludible para la estabilidad docente en la actual situación universitaria? ¿Corresponde discutir globalmente el tema, o contemplar por sepa-

rado la especificidad de cada carrera corta atendiendo a su función social?

¿Puede la Universidad mantener carreras sin fundamento epistemológico?

En el orden de la organización administrativa, ¿cuál sería hoy el lugar en la Universidad para los estudios post-secundarios?

Estructura curricular

La palabra «estructura», en este uso y en otros similares en el ámbito de las ciencias sociales, tiende a ser asociada con:

- la noción cercana de tipo. En este sentido, elaborar una tipología implica:

1) establecer una lista de variables pertinentes;

2) mostrar que se caracterizan por interrelaciones más o menos fuertes, distribuidas no aleatoriamente;

3) usar las correlaciones para distribuir objetos en tipos o clases. Es así que hablamos, por ejemplo, de estructuras curriculares similares o diferentes.

- de lo anterior, se sigue su proximidad con la noción de distribución (en el sentido estadístico). Así, por ejemplo, se habla de la distribución de contenidos de tal o cual tipo de formación en ciclos o niveles;

- en sociología, por su cercanía con «organización», lleva a oposiciones como la de *Gurvitch* entre grupos «organizados» (constituídos en base a intereses) y grupos «nominales» (que corresponden a simples categorías estadísticas). En un uso peyorativo, se habla de la estructura curricular como encorsetamiento formal de lo prescripto frente a la organización de lo real.

También se asocia con:

- la idea de elementos y relaciones estables de un sistema por oposición a sus elementos variables; derivadamente, la estructura diferencia lo fundamental frente a lo secundario. Por ejemplo, la concepción que pretende identificar «flexibilidad» con cambios más o menos frecuentes en contenidos o asignaturas (lo más efímero) frente a estructuras que dan sustento a un recorrido y a una acreditación estables;

- finalmente, hay un sentido en que «lo estructural» refiere primariamente al análisis de un sistema (operación cognitiva) que permite explicitarlo mejor que una simple descripción.

Cualquier totalidad producida culturalmente tiende a una conformación coherente (articulada) o estructurada, excluyendo numerosas combinaciones posibles (en el caso que nos ocupa, desde una lógica curricular determinada). Un conjunto de elementos (items, objetos de conocimiento) curriculares constituye una estructura en tanto que, para su inteligibilidad, ese conjunto debe ser analizado como combinación no aleatoria de elementos. Tal análisis puede ser sincrónico o diacrónico. El privilegio de lo sincrónico produce un deslizamiento ontológico: se jerarquizan las tipologías simplificadas, reduciendo la complejidad de los sistemas de interdependencia e interacción a algunas pocas variables. Ejemplos al respecto serían tipologías como «alumno de primer año», «docente del ciclo de especialización» tomadas como centrales en el análisis curricular.

«Tramos» de la estructura curricular

En el sentido de «etapas» acarrea una metáfora mecánica que alude a «estaciones en un cierto camino». La metáfora mecánica puede desplazarse, por asociación, a «recorrido curricular». Juan Samaja (op.cit.) propone «fases» en relación a otra metáfora referida al desarrollo embriológico, más próxima a la complejidad real, en nuestro caso de las relaciones en la secuencia de apropiación del conocimiento.

Desde el punto de vista embriológico (epigenético), la estructura es un cierto mapa de predeterminación: señala en las fases iniciales cuáles son las tareas en las que se prefijan operaciones ulteriores.

Descripción estructural del curriculum

Re-descripción o re-elaboración de la experiencia espontánea en términos de una síntesis construida, que orienta a una indagación

sobre sus posibles rasgos esenciales y sus posibles claves de funcionamiento. Es una condición para identificar hechos y sus atributos y relaciones, y así poder volver sobre ellos para constatar cambios o transformaciones. La descripción de una estructura depende de la experticia del observador: es una reducción de lo real a su sintaxis, que siempre implica empobrecimiento del plenum experimentado.

Análisis estructural del curriculum

Está orientado a pensar sus componentes en función de cómo preservar las vinculaciones y transiciones entre sus fases.

Análisis diacrónico de la estructura curricular

Particularmente apto para pensarla en diversas configuraciones que admiten el «antes/después».

Análisis sincrónico de la estructura curricular

Orientado a pensar componentes «diferentes pero inseparables». Metáfora del comportamiento de anverso/reverso de la hoja de papel (Saussure).

Análisis guiado por la metáfora de «una vuelta de hélice de espiral»

(Bateson, G., «Espíritu y naturaleza». Amorrotu, 1980)

Representa tanto relaciones diacrónicas como oposiciones del tipo «anverso/reverso». Para Bateson (citado por Samaja), «la espiral es una figura que conserva su forma a medida que crece en una de sus dimensiones por adecuación en el extremo abierto». Implica a la vez:

- un movimiento de crecimiento o expansión;
- un movimiento de recorrido circular o retorno;
- un movimiento de ascenso;
- un movimiento de configuración de planos jerárquicos;
- un movimiento de ensimismamiento o

profundización.

Este tipo de análisis parece adecuado para la estructura curricular, que presenta tramos (llámense «ciclos» o «niveles») como fases tan íntimamente relacionadas que el detalle de su orden es una pobre expresión de la riqueza del proceso.

Flexibilidad curricular

Atributo del curriculum definido a partir de indicadores espacio temporales sobre una escala ordinal (curriculum más o menos flexible).

Propiedad asociada semánticamente a las de «elasticidad» (que cede sin romperse) y «versatilidad» (que puede darse vuelta) así como a la de «adaptabilidad» (que se adecua a cambios). En la investigación del curriculum, tal propiedad puede ser analizada desde el punto de vista de los actores (docentes, alumnos, actores de la gestión) como refiriendo a «opcionalidad».

Opcionalidad curricular

Desde el punto de vista de los actores curriculares, potencialidad para ejercitar la autonomía y/o ampliar los grados de libertad en los itinerarios curriculares.

a) Desde el punto de vista de los alumnos, capacitación para la libre elección de diferentes perfiles de formación y entrenamiento para el ejercicio futuro de la profesión, con apertura para enfrentar frecuentes cambios en los puestos de trabajo o hasta en la misma profesión. Puede entenderse como «individualización» en tanto los estudiantes puedan circular con ritmos y caminos diferentes y con redistribución del «pensum» en cuanto a la diversificación de perfiles.

b) Desde el punto de vista de los docentes, capacidad en el ejercicio de opciones académicas, asumiendo la libertad de introducir debates sobre temas relacionados a los estudios y de investigar y publicar resultados en el cumplimiento de sus tareas.

c) Desde el punto de vista de los gestores curriculares, en tanto responsables de la cali-

dad del perfil del egresado y del prestigio de la institución, autonomía para organizar la oferta curricular manteniendo vigente el principio de libertad de cátedra, hoy plasmado en estructuras con materias optativas y/o electivas junto a las obligatorias.

Flexibilidad de organización de la estructura académica

Característica que permite la libre circulación, en cumplimiento de sus roles específicos, de estudiantes y docentes por una estructura curricular de carrera y/o de diferentes Unidades Académicas.

Flexibilidad

(déficits atribuibles a su carencia)

- dificultad en la circulación horizontal y vertical en las carreras;
- prematura especialización, falta de formación básica sólida y lagunas en la formación general;
- segmentación de la educación superior con subsiguientes oportunidades diferenciadas para los diferentes sectores sociales;
- centrifugación de la cultura organizacional de la Universidad en unidades menores con intereses atomizados;
- solidificación de un sistema que privilegia las rutinas óptimas frente a otro que permitiría la constante modificación de los recursos humanos como respuesta al cambio.

Flexibilidad de la oferta curricular

(ver *Gómez Ocampo, Víctor M., Tenti Fanfani, Emilio*. «Universidad y profesiones. Crisis y alternativas». Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1985).

Flexibilidad de la oferta curricular como estrategia frente a la incertidumbre

Atributo deseable de la oferta curricular como respuesta a una situación futura a mediano plazo en la que es dable prever:

- a) la existencia de nuevos campos disciplinares;

b) el surgimiento de nuevos problemas científicos;

c) la apertura de nuevas áreas profesionales y la desaparición de otras;

d) la aparición de nuevos modos de trabajo y de formas diferentes de organización laboral;

e) el desarrollo de nuevas formas de vida social.

Desde el punto de vista de la teoría de la decisiones, debe distinguirse la decisión bajo riesgo (en la cual se pueden asignar, a las respuestas para la pregunta «¿qué sucederá?», probabilidades numéricas) de la decisión bajo incertidumbre (en la cual sólo se pueden enumerar algunas respuestas posibles a tal pregunta). Los teóricos de la decisión racional aconsejan, en el segundo caso, actuar como si lo peor que pudiera suceder, fuera a suceder. Esto es, seguir la regla que prescribe elegir la alternativa que tenga la «mejor peor consecuencia».

Oferta curricular

Conjunto de carreras y cursos que se ofrecen en la Universidad, que responden a fines específicos y que se concretan a través de Planes de Estudios y/o aquello que constituye la configuración curricular de la Universidad.

Oferta curricular integral

Aquella cuyos ámbitos disciplinares responden proporcionalmente a la diversidad de los campos científicos en desarrollo, logrando una articulación entre los mismos suficientemente ponderada.

Oferta curricular responsiva

Constituida en función de las demandas del aparato productivo y de las necesidades más generales de la sociedad.

Oferta curricular propositiva

Constituida en función de los imperativos del desarrollo científico y tecnológico, pro-

poniendo su mejor adecuación a las necesidades vigentes de la sociedad y de los individuos.

Oferta curricular

(algunos indicadores de calidad)

- demanda del alumnado;
- estrategias de cambio y revisión de Plan de Estudios;
- existencia de un sistema de seguimiento de cambios curriculares;
- vinculación de las carreras con las asociaciones profesionales;
- reconocimiento social de la enseñanza y de los títulos;
- prestigio del profesorado;
- posibilidad de homologación de títulos según propuestas de MERCOSUR;
- modos de articulación entre enseñanza polimodal y superior;
- modos de articulación entre enseñanza de grado y de posgrado;
- modos de articulación entre la orientación y la especialización.

Oferta curricular actualizada

(en un contexto de incertidumbre)

Aquella que promueve los desplazamientos horizontales que cambien las líneas de formación clásica de los profesionales, para ofrecer respuestas que reflejen la realidad de las fronteras disciplinarias hoy y que permitan anticipar desarrollos futuros.

Pluralidad de modalidades de cursado

Conjunto de alternativas de cursado a aparecer en la propuesta curricular, con mayor (o menor) intensidad horaria o a ritmos más (o menos) acelerados, que puede acompañarse con una diversidad de formas de cursado (más allá de la clásica dualidad «regular-libre»). La propuesta conlleva el ofrecimiento de otras modalidades de instancias de enseñanza-aprendizaje: cursos de verano, cursos a distancia, seminarios intensivos, etc.

CONCLUSIÓN

El análisis realizado en el **Documento 4** cobra sentido en el contexto de las reuniones de Ateneos (**Documento 1**) y adquiere densidad empírica a través del **Documento 2**: «Análisis de planillas y entrevistas». El «Atlas curricular» (**Documento 3**) permite visualizar datos espacio-temporales que contribuyen a profundizar el análisis de la complejidad.

El recorte del universo de posibles variables provino siempre de algunos conceptos rectores que sustentan nuestra versión sobre la política y las políticas en relación al tema «Transformación curricular», que procedemos a exponer.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁNGULO, F. y BLANCO, N. EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM. EDITORIAL ALJIBE, MÁLAGA, 1994.
- AUBERDIAC, E. y ETCHEVERRY, E. «ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LOS TÍTULOS QUE OTORGAN NUESTRAS UNIVERSIDADES». EN: INVESTIGACIONES. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA, 1995.
- BATESON, G. ESPÍRITU Y NATURALEZA. AMORRORTU BUENOS AIRES, 1980.
- BERTONI, ALICIA ET AL. EVALUACIÓN: NUEVOS SIGNIFICADOS PARA UNA PRÁCTICA COMPLEJA. KAPELUSZ. BUENOS AIRES, 1995; CAPÍTULO 4.
- BOLETÍN DE LA UNL. AÑO I, TOMO I. LEY 10.681, DE CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL.
- BOLETÍN ESTADÍSTICO. DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO Y PROGRAMACIÓN, SECRETARÍA GENERAL, U.N.L. SANTA FE, 1994.
- BOLETÍN OFICIAL. LEY 17.987, DE CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO, 1968.
- BOLETÍN OFICIAL. LEY 20.286, DE CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES, 1993.
- BOLETÍN OFICIAL. LEY 20.366, DE CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS, 1973.
- BUNGE, M. CIENCIA Y DESARROLLO. SIGLO XX. BUENOS AIRES, 1982.
- CENSO DE ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES NACIONALES. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS. BUENOS AIRES, 1994.
- CLARK, BURTON. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. ED. NUEVA IMAGEN, U.N.A.M. MÉXICO, 1991.
- FEIBLEMAN, J. K. «PURE SCIENCE, APPLIED SCIENCE AND TECHNOLOGY: AND ATTEMPT AT DEFINITIONS». EN: MITCHAM, C. Y MACKEY, R. (EDS.). PHILOSOPHY AND TECHNOLOGY READINGS IN THE PHILOSOPHICAL PROBLEMS OF TECHNOLOGY. THE FREE PRESS. NEW YORK-LONDON, 1983.
- GEERTZ, C. LA INTERPRETACIÓN DE LAS CULTURAS. GEDISA. BARCELONA, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, J. EL CURRÍCULUM: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA. EDITORIAL MORATA. MADRID, 1994.
- GIROUX, H. LOS PROFESORES COMO INTELLECTUALES. HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA DEL APRENDIZAJE. EDITORIAL PAIDÓS. BARCELONA, 1990.
- GÓMEZ OCAMPO, V. y TENI FANFANI, E. UNIVERSIDAD Y PROFESIONES. CRISIS Y ALTERNATIVAS. ED. DE NIÑO Y DÁVILA. BUENOS AIRES, 1985.
- GRUNDY, SHIRLEY. PRODUCTO O PRAXIS DEL CURRÍCULUM. EDITORIAL MORATA. MADRID, 1987.
- GUÍA DE CARRERAS DE GRADO DE UNIVERSIDADES NACIONALES, PROVINCIALES Y PRIVADAS. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS. BUENOS AIRES, 1995.
- HERNÁNDEZ, F. y SAUCHO, J. PARA ENSEÑAR NO BASTA CON SABER LA ASIGNATURA. EDITORIAL PAIDÓS. BARCELONA, 1993.
- INFORME INSTITUCIONAL. DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO Y PROGRAMACIÓN, SECRETARÍA GENERAL, U.N.L., 1995.
- LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR N° 24.521.
- SÁBATO, J. EL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO EN LA PROBLEMÁTICA CIENCIA, TECNOLOGÍA, DESARROLLO Y DEPENDENCIA. EDITORIAL PAIDÓS. BUENOS AIRES, 1975.
- SAMAJA, J. EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA. EDITORIAL EUDEBA. BUENOS AIRES, 1993.
- SECRETARÍA ACADÉMICA, U.N.L. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. CENTRO DE PUBLICACIONES DE LA U.N.L. SANTA FE, 1995.
- STENHOUSE, L. INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM. EDITORIAL MORATA. MADRID, 1984.
- TORRES, J. EL CURRÍCULUM OCULTO. EDITORIAL MORATA. MADRID, 1991.

Programa «MILLENIUM»

Propuestas en el marco de la Actualización y Diversificación de la Oferta Curricular

INTRODUCCIÓN

La propuesta que a continuación se presenta es el resultado del estudio y de la reflexión surgida a partir del diagnóstico preliminar contenido en los capítulos precedentes, llevado a cabo durante 1995 y 1996 por el equipo de Programación Académica de la Secretaría Académica de la U.N.L.. El mismo no es integral, abarca sólo algunos aspectos del curriculum y, por ello, debe ser complementado por procesos de evaluación curricular diagnóstica a nivel de las carreras y unidades académicas sobre todo en lo que refiere a los contenidos de los Planes de Estudios, regímenes de enseñanza, evaluación y cursado y a la gestión académica del curriculum. La preocupación central, como puede observarse en las páginas precedentes, ha estado en el diagnóstico de algunos problemas comunes del curriculum de grado de la Universidad. En un futuro inmediato se integrará a este diagnóstico la cuestión del posgrado que deberá relacionarse sistemáticamente con la programación que se ofrece.

A partir de los problemas y carencias allí caracterizados resulta plausible proponer ahora una serie de lineamientos y mecanismos para el mejoramiento de la estructura de los procesos curriculares. Estos constituyen una continuidad de los principios y criterios rectores que se presentaron oportunamente al H. Consejo Superior con motivo de la propuesta de Evaluación Institucional, así como de planeamiento estratégico, y apelan fundamentalmente al protagonismo de la Universidad Nacional del Litoral en la concreción de su transformación curricular. De la misma forma que en ocasión de la presentación de la evaluación institucional remitíamos a la legitimidad del gobierno de la Universidad, expresado en su estructura política democrática, para llevar adelante procesos de evaluación institucional endógenos⁽³⁴⁾, sos-

34. «...el establecimiento de una evaluación institucional universitaria de carácter endógeno requiere y hasta cierto punto puede promover la existencia de estos procesos evaluativos exógenos, bajo distintas modalidades». (SECRETARÍA ACADÉMICA, U.N.L. *La Evaluación Institucional*. Centro de Publicaciones de la U.N.L. Santa Fe, 1995. Capítulo 3).

tenemos que los procesos de transformación curricular son originariamente patrimonio de la universidad nacional en el ejercicio de su autonomía más allá de coincidencias o divergencias con propuestas que surjan de otros ámbitos de la sociedad o del estado.

EL «PROGRAMA MILLENIUM»

Los lineamientos y mecanismos que se presentan aspiran a configurar un *programa*, dicho esto en términos de la exposición previa y escrita de un plan de distribución y ordenamiento de la totalidad de acciones para la transformación curricular. En tal sentido y dado que se trata, entre otras cosas, de aprontar a la U.N.L. para que pueda enfrentar el viraje del siglo en nuevas y mejores condiciones, proponemos aquí la denominación de «Programa MILLENIUM» para identificar este proceso de cambios en la oferta curricular.

El Programa MILLENIUM representa la concreción y profundización de lo enunciado por el Sr. Rector de la U.N.L. respecto de la Actualización y Diversificación de la Oferta Curricular de la U.N.L.⁽³⁵⁾

De manera condensada, es posible definir al Programa MILLENIUM como un proyecto integral que se apoya en cuatro ejes de política⁽³⁶⁾ (activación, innovación, diversificación, superación); articula distintos niveles de políticas (política, políticas operacionales y políti-

cas de fortalecimiento de capacidades institucionales), abarca distintos ámbitos de estructuración (la Universidad, los espacios sectoriales, intersectoriales y de las unidades académicas y carreras), integra los diversos planos del orden institucional (orgánico, programático y regulativo) y supone criterios de implementación (programaticidad, cobertura total, gradualidad, organicidad, temporalidad diferenciada, intensidad inicial, interrelación de las políticas) y de organización (instancias de conducción y de desarrollo del Programa).

35. *Memoria de la U.N.L. 1994. En el año del 75º Aniversario*. Centro de Publicaciones de la U.N.L., Santa Fe, 1995. Pág.168.

36. Recordamos las definiciones de *Política* y *Políticas* que señalamos en la propuesta de Evaluación Institucional: «...**Bajo el término Política**, se entiende aquí el conjunto de los principios, los lineamientos generales, que deben regir a los objetivos, a las estructuras, a los procesos y a las acciones en materia de evaluación institucional universitaria. En cierto modo, se trata de la presentación explícita de la *filosofía* que sustenta y gobierna a la evaluación..... Por **Políticas** entendemos esencialmente *cursos de acción* (algoritmos específicos, conjuntos sistemáticos de operaciones.....), adoptados y perseguidos por las instancias depositarias de la soberanía evaluativa de la Universidad, en particular, por los cuerpos colegiados de gobierno de la misma».
(SECRETARÍA ACADÉMICA, U.N.L. op.cit. Pág. 54).

1.

LOS EJES DE POLÍTICA

Veamos ahora con cierto detalle, qué se entiende por cada uno de los ejes de política dirigidos a la oferta curricular de grado y que hemos denominado activación, innovación, diversificación y superación.

ACTIVACIÓN:

El concepto de *activar* según la definición lexicográfica remite a la noción de «hacer que una cosa se haga, se mueva o funcione con más rapidez, intensidad o energía»³⁷. Se trata, pues, de proponer una dinamización de la oferta curricular, movilizando para ello cualquier recurso disponible, de manera deliberada y condensada, en un lapso relativamente breve de tiempo. También cabe recordar que una acepción de *activo-a*, dice que se aplica a personas o grupos que trabajan mucho «desarrollando sus propias iniciativas». Así también, la palabra *activación* de la oferta curricular evoca y convoca a la intervención autónoma y consciente de los distintos actores de la comunidad universitaria.

INNOVACIÓN:

Este término remite a una de las acepciones de *novedad* o «cosa recién aparecida... que ocurre de manera distinta de como antes ocurría». También alude a la noción de «suceso reciente... que altera la marcha normal de las cosas». En estos sentidos, los cambios generales del entorno exterior a la Universidad (económicos, sociales, políticos, culturales, científicos, socioprofesionales, etc.) constituyen *novedades* ante las cuales sólo es posible reaccionar apropiadamente mediante innovaciones curriculares. O sea, el curriculum debería acontecer, tener lugar, de manera distinta a como antes ocurrió. Esta *novedad curricular* puede

darse en diversas dimensiones, que serán analizadas en el plano de las políticas operacionales del Programa MILLENIUM.

DIVERSIFICACIÓN:

El concepto de *diversificación curricular*, por analogía con el de *diversificación institucional* aplicado por *Burton Clark* y otros autores, alude a la posibilidad de «hacer distintas» tanto la composición como la estructura de la oferta curricular. Ello implica movimientos de creación y/o supresión de carreras, así como la organización o reorganización de ciclos y niveles dentro de la oferta de la U.N.L.. Ahora bien, se postula aquí una diversificación previsora, meditada y autónoma, en base a una idiosincrasia y a proyectos propios, al contrario de una diversificación responsiva y mecánica, movida por el mero «ajuste» a cambios externos o por lógicas extrauniversitarias.

SUPERACIÓN:

Lexicográficamente este término remite a la «acción de superar[se]» o a la «circunstancia de hacer mejor las cosas, a ser mejor o a ocupar una mejor situación». El mejoramiento de la calidad sustantiva académica, la precisión de la relevancia científica y el aumento de la pertinencia social de la oferta curricular son el norte del Programa MILLENIUM. Ahora bien, la superación es también entendida en el mismo como un vínculo dialéctico entre continuidades y rupturas, entre tradiciones e innovaciones. Usando los términos del filósofo alemán *G. W. Hegel*, la *superación de la oferta curricular* de la U.N.L. debería representar una «*Aufhebung*», proceso dialéctico que implica el triple y simultáneo sentido de: a) la conservación de los aspectos positivos de la actual oferta y el respeto por las tradiciones curriculares y académicas idiosincráticas de la U.N.L.; b) la supresión, abolición o derogación de los aspectos perimidos o contraproducentes de dicha oferta; y c) la consecución de un nuevo equilibrio, el llegar a un nuevo, más complejo y elevado nivel en materia de la composición por carreras y de la estructura de la oferta curricular.

37. Salvo manifestación expresa en otro sentido, las definiciones lexicográficas de este capítulo se tomaron de: MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*. Tomos I-II. Gredos. Madrid, 1994 (19ª impresión).

2.

UN TRIÁNGULO INTEGRADO POR NIVELES DE POLÍTICAS

Es posible visualizar al Programa MILLENIUM como una totalidad de niveles de política y políticas bajo la forma de un trípode o triángulo, compuesto por lineamientos y cursos de acción referidos a:

- **Política:** grandes lineamientos, que remiten al mencionado proceso de activación, innovación, diversificación y superación curricular.

- **Políticas operacionales:** direcciones o cursos de acción del cambio curricular, surgidos en base al diagnóstico preliminar y a los futuros estudios específicos por carreras y por unidades académicas.

- **Políticas de fortalecimiento de capacidades institucionales:** refuerzo o creación de condiciones, procesos, mecanismos, recursos, etc. para las tareas cotidianas y especiales de gestión e innovación curriculares (destinadas a gestores individuales y colegiados, a docentes y a alumnos, etc.)

La elección de esta imagen de triangulación, no obstante, se apoya en las ideas de dinámica que supone la interrelación entre las políticas. Todo resultado surgido de la consecución de alguno de los ejes de política, supone un conjunto de subprogramas y proyectos que encuentran su lugar en los distintos ámbitos de vigencia del programa. Por ejemplo, supongamos que a partir de los lineamientos del programa se define una política operacional de flexibilización de la oferta curricular fundada en la detección de altos niveles de rigidez en las carreras de la U.N.L.. En este caso se deberían vertebrar subprogramas dirigidos a operar cursos de acción orientados a establecer ámbitos y condiciones de optatividad, reducción de las correlatividades, incremento de las posibilidades de circulación de estudiantes y docentes. Estos subprogramas se podrían concretar a través de distintos proyectos complementarios a nivel de las Unidades Centra-

les del Rectorado, tanto como a nivel de las diversas facultades, o entre carreras afines o entre nuevos espacios intersectoriales. Pero, sin duda van a necesitar de políticas de fortalecimiento institucional dirigidas a gestores académicos y agentes universitarios, que también deberían concretarse en proyectos dentro de cada subprograma. En el caso al que nos referimos son impensables políticas de activación, superación, innovación y diversificación de la oferta curricular en relación a la flexibilidad sin proyectos de investigación educativa, formación de docentes, articulación con otros niveles de la enseñanza, desarrollo de capacidades de gestión académica a nivel de las facultades y de las oficinas del Rectorado. Las cuales pueden dar lugar a proyectos comunes o correlacionados entre los distintos ámbitos de acción universitaria.

3.

UNA CONCERTACIÓN DE POLÍTICAS EN DISTINTOS ÁMBITOS DE VIGENCIA Y ESTRUCTURACIÓN

La transformación curricular propuesta en el Programa MILLENIUM es integral, es decir, pretende abarcar los distintos espacios curriculares de la U.N.L.. No se la concibe como una mera sumatoria de cambios inconexos en distintas carreras o unidades académicas. Tampoco se la entiende como «uniformización» impuesta de arriba hacia abajo, ni desde afuera hacia adentro. El Programa MILLENIUM propone una «unidad en la diversidad», es decir, impulsa el pleno desarrollo de las iniciativas curriculares basadas en peculiaridades científicas y socioprofesionales (de cada carrera o grupo de carreras), a la par que promueve el refuerzo (o la gestación) de un *perfil o estilo curricular común* para la U.N.L.

Habrán entonces políticas de cambio curricular con distintos ámbitos de vigencia y estructuración:

- **Políticas relativas a la oferta curricular global:** en la esfera de los espacios comunes de la Universidad (H.C.S., Rectorado, organismos por claustro, etc.).

- **Políticas relativas a los contenidos y procesos al interior de una oferta específica:** espacios propios de una carrera y/o unidad académica.

- **Políticas relativas a la oferta sectorial o por sectores de la oferta global:** espacios compartidos en el ámbito de articulaciones «clásicas» entre carreras y disciplinas (según tipos de ciencia y/o agrupamientos socioprofesionales: exactas y naturales, ingenierías, sociales y/o humanas, etc.).

- **Políticas relativas a la oferta intersectorial:** espacios compartidos menos desarrollados, correspondientes a nuevos cruces disciplinares y socioprofesionales y a innovaciones institucionales (cursos compartidos entre unidades académicas y otros).

La relación entre las políticas de estos diversos ámbitos de vigencia y estructuración debe ser la **CONCERTACIÓN**, entendida como la acción de coordinar, de «colocar o relacionar cosas de modo que cooperen todas convenientemente a un resultado o al buen efecto del conjunto».

4.

SU ORGANIZACIÓN EN TRES PLANOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN

La propuesta supone un alto nivel de institucionalización expresado a través de los distintos tipos de normas que integran el sistema jurídico interno de la Universidad.

Plano orgánico: implica la definición de los rasgos básicos de la estructura curricular (niveles, ciclos, etc.) y de las transformaciones propuestas, en tanto un todo «constituido por partes que desempeñan funciones coordinadas o constituyen un conjunto coordinado». Incluye la distribución de competencias y el trazado de procedimientos para la toma de decisiones. Se expresa a través de las Ordenanzas del H. Consejo Superior.

Plano programático: se refiere a los lineamientos y a las políticas concretas, a los proyectos de transformación curriculares, vistos como un conjunto articulado tendiente a la transformación positiva de la realidad. Se expresa a través de Resoluciones del H. Consejo Superior.

Plano regulativo: corresponde a la regulación más permanente, a la elaboración, sanción y puesta en vigencia de normas relativamente perennes, que regulan el funcionamiento curricular, incluyendo la propia posibilidad de modificación permanente del curriculum. Se vincula a las prácticas cotidianas que se articulan alrededor del curriculum. Se expresa a través de Resoluciones del H. Consejo Superior y de los Consejos Directivos.

5.

PRINCIPALES CRITERIOS DE IMPLEMENTACIÓN

El Programa MILLENIUM contemplará, entre otros, los siguientes criterios para su implementación:

- **Programaticidad:** estará estructurado en Subprogramas y en Proyectos, articulados entre sí pero con relativa autonomía operacional.

- **Cobertura total:** busca abarcar la totalidad de la oferta curricular de la U.N.L., aunque el inicio desacompañado y el desarrollo en distintos ritmos pueden ser deseables dentro de ciertos límites, a fin de permitir una adecuada participación de todos los agentes de la comunidad universitaria y de dar cuentas de la diversidad de situaciones según carreras y unidades académicas.

- **Gradualidad:** se procurarán cambios escalonados en el tiempo, con adecuados procesos de evaluación intermedia.

- **Organicidad:** debe apoyarse en lo existente, en las estructuras orgánicas a nivel de los cuerpos colegiados y las Secretarías académicas; además deben sumarse apoyos y dotaciones específicos (fortalecimiento institucional para la transformación curricular).

- **Temporalidad diferenciada:** se prevé la definición de tres tiempos,

- a) largo plazo;
- b) mediano plazo;
- c) año de lanzamiento.

- **Intensidad inicial:** se espera una intervención «fuerte» al inicio, acompañada luego de plazos y ritmos diferenciados; ello implica:

1) Impulso «fuerte» inicial: aprobación de la normativa para el Programa, impulso desde el H.C.S. y el Rectorado. Comienzo de la participación activa de las Unidades Académicas.

2) Procesos y mecanismos para obtención de consenso, para construcción de viabilidad, para implementación.

3) Procesos y mecanismos para la continuidad y permanencia del dinamismo curri-

cular:

- **Interrelación de las políticas:** se asegurará la integración mediante la articulación en ámbitos de decisión, acompañamiento y evaluación (instancias *ad-hoc* a nivel central, por Unidades Académicas, por carreras).

6.

ORGANISMOS ESPECIALES Y ORIGINALIDAD PRE-EXISTENTE

La calidad e intensidad de operaciones vinculadas con el Programa MILLENIUM tornan aconsejable la creación de instancias especiales para su implementación y seguimiento. Dichas instancias deberán, no obstante, guardar estrecha relación con las estructuras y organismos regulares, apuntando a fortalecer la capacidad de estos últimos para la gestión y evaluación curricular. La perspectiva sería que, una vez pasada la fase de intensa transformación curricular representada por la vigencia del Programa MILLENIUM, los procesos y mecanismos de innovación permanecieran en manos de las estructuras y organismos regulares de la U.N.L. (Consejos, Rectorado, Decanatos, Secretarías, etc.).

El mantenimiento de estas instancias, así como el funcionamiento general del Programa MILLENIUM, implica lógicamente la asignación de recursos específicos, tanto materiales como humanos. El monto y los modos de financiamiento de dichos recursos deberán ser oportunamente discutidos por el H.C.S. de la Universidad y presupuestariamente programados.

En principio, se proponen las siguientes instancias de conducción y de desarrollo del Programa MILLENIUM:

Comité del programa

El Comité del Programa asumirá el carácter de una comisión especial o *ad-hoc* acorde con la normativa vigente. Será la máxima instancia del Programa y estará integrado por el Rector, por el conjunto de Decanos, por los miembros de la Comisión de Enseñanza y por las Secretarías General y Académica de la Universidad. Este Comité estará en estrecha relación con el Rectorado y con el H.C.S.

Secretaría Ejecutiva

del Comité del Programa

A cargo del Secretario Académico a través

de la Dirección de Programación Académica.

Comité Ejecutivo del Programa

Será designado por el Comité del programa y tendrá un número no mayor de 7 miembros. Tendrá a su cargo la gestión permanente del Programa.

Comisiones del programa

Se organizarán en el ámbito de las unidades académicas y/o de los espacios sectoriales o intersectoriales ya mencionados. Estarán integradas por miembros de los Consejos Directivos respetando la representación de estudiantes, docentes y graduados, Decanos, Secretarios Académicos, de Posgrado, Coordinadores o Directores de Carreras. Serán creadas gradualmente por unidades académicas o por otros ámbitos e institucionalizados por el Comité del Programa, tendrán un término de vigencia y reportarán ante el mismo.

Seminario MILLENIUM

Estará integrado por el conjunto de los Secretarios Académicos y otros gestores curriculares. Se define como un espacio de estudio y debate, continuador de los «Ateneos sobre Problemática Curricular» organizados durante 1995 por la Secretaría Académica de la U.N.L.. Se realizarán lecturas, debates con expertos, investigaciones exploratorias, estudios y todas aquellas actividades de estudio e indagación que permitan una profundización en el conocimiento de la dinámica curricular, a fin de complementar la gestión cotidiana con una reflexión sustantiva.

Grupos de expertos

Se constituirán con especialistas internos y externos, con el objeto de realizar evaluaciones curriculares a nivel de carreras y grupos de carreras y de proporcionar pronósticos fundados acerca de las futuras formas de desempeño académico y profesional. Serán convocados por el Comité del Programa expertos que se caractericen por desempeñarse en al-

guna de estas condiciones: a) en la vanguardia de las actividades de docencia, b) en la frontera de las actividades de producción de conocimientos, c) en la vanguardia de las actividades socioprofesionales. Los expertos contribuirán también al desarrollo del Seminario MILLENIUM.

7.

ALGUNAS POLÍTICAS OPERACIONALES

A continuación se enuncian algunas de las políticas a desarrollar dentro del Programa MILLENIUM. La organización de las mismas en Subprogramas y Proyectos, así como la presentación de algoritmos más o menos detallados, depende del grado de desarrollo de nuestro conocimiento sobre la realidad curricular de la U.N.L. Este conocimiento difiere según el status evaluativo y diagnóstico surgido de las actividades descritas en los documentos precedentes.

No obstante, es posible enunciar para el ámbito común de la U.N.L., el siguiente listado de políticas:

7.1. ACTUALIZACIÓN

- **de contenidos:** Puesta al día de los conocimientos curriculares en función de demandas científico-profesionales.

Supone un proceso de conservación de conocimientos básicos, de eliminación de aquellos que hoy se consideran obsoletos y la producción de una propuesta de innovación de contenidos que implique un cambio cualitativo y no una mera acumulación de novedades.

- **de tipos de formación:** La actualización de contenidos implica también cambios en los procesos de formación de alumnos y docentes, que deben pensarse en función de la incorporación de nuevas tecnologías, nuevas estrategias de formación de los profesores, adecuación de los sistemas de enseñanza aprendizaje y de evaluación acordes con estas exigencias.

- **de propuestas de formación:** Los ejes *superación e innovación* orientan esta política operacional en la búsqueda de propuestas novedosas de carreras de grado. Entre estas posibilidades cabe pensar en la definición de carreras a término, la constitución de carreras transversales que aprovechen los recursos

de carreras existentes, y la definición o redefinición de ciclos y niveles en relación a nuevas ofertas curriculares.

- **de títulos:** Es una política ligada a la evaluación institucional permanente que requieren los currícula de las carreras a fin de verificar la necesidad de la continuidad de los títulos que ellas otorgan. Supone una evaluación diagnóstica que incluya aspectos cognoscitivos, de inserción profesional y de calidad académica. La idea de actualización de títulos implica aceptar que éstos no tienen por qué ser permanentes. Ello conlleva mirar la estructuración de las carreras de forma distinta y replantearse la organización de los tramos curriculares.

7.2. ADECUACIÓN DE LA OFERTA

Esta política operacional es una respuesta adaptativa a cambios en:

a) tecnologías productivas, de mercado, de gestión, de comercialización;

b) el desarrollo de las ciencias básicas y aplicadas;

c) los temas relevantes que surgen de la realidad sociopolítica.

7.3. PROYECCIÓN DE LA OFERTA

Es una respuesta propositiva desde la Universidad para desarrollar carreras y contenidos en función de un previsible avance científico y/o de previsiones hechas por la Universidad en relación a necesidades sociales. Desde esta perspectiva la Universidad se anticipa con la oferta a muy probables demandas a mediano plazo.

7.4. COMPATIBILIZACIÓN

Esta política operacional alude a la articulación vertical entre carreras en cuanto se puede facilitar el acceso desde una a otra habiendo cumplido algunos requisitos referidos a ciclos o niveles.

7.5. INTEGRACIÓN

Alude a la articulación horizontal entre carreras, en tanto permite un flujo transversal de alumnos, docentes y hasta de contenidos entre diferentes Planes de Estudios más allá de su pertenencia institucional.

7.6. DESPLIEGUE DE LA OFERTA

Alude a perfiles y títulos académicos y profesionales como adecuación y/o proyección relativas a demandas/necesidades productivas y sociales y/o actuales desarrollos científico-tecnológicos. Difiere de la acumulación y/o yuxtaposición de tipos de estudios y titulaciones.

7.7. RECOMPOSICIÓN DE LA INTEGRALIDAD DE LA OFERTA

Implica atender a la diversificación de la oferta en relación con el restablecimiento de formas de equilibrio disciplinar más apropiadas para un crecimiento universitario, tratando de superar las divisiones o pérdidas abruptas ocurridas en la sociogénesis de la Universidad como institución.

7.8. FLEXIBILIZACIÓN

Busca brindar itinerarios curriculares que ofrezcan una mayor autonomía a los alumnos en la consecución de sus estudios universitarios, incluyendo pasajes intra e inter carreras. Esto conlleva un incremento, en los Planes de Estudios, de la proporción de asignaturas electivas y optativas, y una disminución de la proporción de asignaturas con correlatividad activa o pasiva. En general apunta a romper con la solidificación de un sistema universitario en el cual se privilegian las rutinas óptimas a favor de otro que posibilite la constante modificación de sus recursos frente al cambio. Por ello, incluye la característica aludida que permite la libre circulación entre carreras pero,

también cubre sistemas de promoción y de evaluación y regímenes de cursado. Es una estrategia que la Universidad debe darse frente a la incertidumbre de un entorno rápidamente en cambio en relación a: campos disciplinares, problemas científicos, áreas profesionales, modos de trabajo y organización laboral y formas de vida social.

En el Documento 2 de esta publicación, al analizarse los Cuadros 10 y 11, se mencionan algunos componentes que deberían incluirse en un Proyecto de Flexibilización curricular.

7.9. OPTIMIZACIÓN DE LA DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS

Implica la reorganización de los procesos de enseñanza aprendizaje intensificando el uso del tiempo y garantizando que no habrá pérdidas relativas a calidad, pertinencia, retención, titulación e inserción laboral. La duración de los estudios se presenta como uno de los problemas que debe ser abordado con urgencia a través de un curso de acción del Comité del programa y que involucra proyectos a nivel de las carreras de revisión de los calendarios académicos, de los sistemas de regularización y promoción, de los regímenes de correlatividades, de los recursos humanos y de infraestructura disponibles a los fines de su utilización óptima. La revisión de la duración de las carreras no está ligada solamente a la necesidad de acortamiento que aparece como una fuerte presión externa ligada a modelos universitarios extraños a las prácticas de la universidad nacional. La optimización supone una mirada más compleja que concibe la duración como una variable dependiente de un conjunto de procesos relacionados a la estructura y la flexibilidad del curriculum como así también a prácticas de gestión del curriculum anteriores a la masividad y que se han convertido en verdaderos obstáculos para el tránsito de los estudiantes por el mismo.

También aparece como una necesidad en relación a esta cuestión la definición de los

tiempos que se requieren para la adquisición de los aprendizajes necesarios en cada carrera. Aquí remitimos a lo sostenido en el comentario del *Cuadro 14 del Documento 2*.

7.10. RESTRUCTURACIÓN DE CICLOS Y NIVELES

Apunta a la búsqueda de criterios comunes para establecer la definición de niveles y ciclos en la universidad. La concepción de la configuración del curriculum en tramos que responden a diferentes modelos didáctico-pedagógicos debe complementarse con elementos interpretativos de la cultura organizacional, que comprende contenidos tales como conocimientos, tecnologías, valores, creencias y hábitos. La Universidad debería contar con acuerdos básicos plasmados en una normativa orgánica y que luego se operacionalice a nivel de los ámbitos de vigencia y estructuración que estén involucrados.

TRANSFORMACIÓN CURRICULAR Y CULTURA ORGANIZACIONAL

El propósito de las siguientes consideraciones es el de orientar a los actores en el diseño de estrategias para implementación de las políticas expuestas. Fueron el resultado de una reflexión que se dio en el equipo³⁸, a posteriori de la presentación del Programa MILLENIUM ante el H.C.S.

A) La Universidad como organización

La generación de estrategias para la puesta en marcha del proceso programático que acabamos de describir debe tomar en cuenta la estructura organizacional existente en la U.N.L.

La estrategia funcional de la organización implica operacionalizar las decisiones adoptadas en general por el Honorable Consejo Superior en términos de sus unidades institucionales y en relación a las grandes líneas de acción de transformación curricular mencionadas como políticas. Entre otras cosas, cabe averiguar quiénes son los responsables de poner en marcha los proyectos que se derivan del Programa propuesto y cuáles son, en general, los contenidos de los mismos.

Vemos, a partir de autorizadas opiniones al respecto, a la Universidad como organización específica y diferente de la organización empresarial. La dimensión administrativa de la Universidad no es justamente la que mejor nos hace pensarla. La administración no es una ciencia, sino un arte: el de lograr que las cosas se hagan. No alumbra sobre qué decidir y qué hacer; no aclara sobre la intencionalidad de las acciones que se ejecutan ni sobre la toma de decisiones y sus responsables últimos.

38. La Directora del Proyecto realizó el *Curso Latinoamericano para la Gestión y el Liderazgo Universitario (IGLU Cono Sur)*, en el mes de julio de 1996. El tema de su trabajo profesional *«Transformación Curricular: políticas operativas»*, fue socializado en el seno del equipo. El mismo tema fue objeto de discusión en grupos internacionales, durante la pasantía que la Directora realizó en la sede de la OUI (Organización Universitaria Internacional), Quebec-Montreal, Canadá (octubre 1996).

En toda toma de decisiones hay valores en juego. En una estructura con base en el conocimiento, como lo es la Universidad, los valores en tanto bienes en sí mismos, se constituyen desde el interior de las unidades de base de la organización (Departamentos, Facultades o cátedras) y se externalizan a través de las discusiones en los cuerpos colegiados en tanto éstos puedan concertar metas para producir, reproducir y criticar al conocimiento humano.

Los valores se definen desde el interior de las disciplinas y se fijan bajo la forma de programas (o proyectos) que hacen patente la naturaleza del quehacer académico. Lo que aquí está en juego es cómo implementar estrategias para encarar esos valores así plasmados y desde allí definir cursos de acción. Si hemos declarado que en la base están las unidades organizativas del Departamento o Facultad, es imprescindible su análisis en cuanto son estructuras atómicas universitarias al servicio de lo académico.

El organigrama de estas unidades de base es casi siempre plano, horizontal, ya que el poder emana de lo que conocemos como autoridad académica.

En ellas el proceso de toma de decisiones es más o menos anárquico; como su característica central es que la materia prima de su quehacer es el conocimiento, constituyen organizaciones en las que se debe pensar el cambio de manera distinta a la de otras. Cuando en ellas hablamos de «lealtad» a la organización, debemos recordar que las filiaciones centrales son a las disciplinas.

En el documento sobre «Administración Universitaria en América Latina. Una perspectiva estratégica», CINDA, 1992; se intenta conceptualizar a la gestión estratégica para la toma de decisiones en la Universidad de hoy en términos de «*estrategia corporativa*»: «*patrón de decisiones en una organización, que determina y explicita sus objetivos, intenciones o metas, genera las principales políticas y planes para lograr dichas metas y define el espec-*

tro de actividades que la organización debe perseguir, el tipo de organización económica, académica y humana que intenta ser y la naturaleza de la contribución educacional, social y económica que pretende integrar a sus audiencias» (pág. 16).

En el nivel más general es donde se definen la misión y los valores de la institución y es el de la Universidad como un todo; el segundo nivel es el de cada unidad dentro del todo (Facultades, Departamentos, Escuelas), que puede estar más interesada en «*cuáles son las modificaciones curriculares que debe introducir... para que sus egresados compitan efectivamente en el mercado ocupacional de la próxima década*» (ibid). La estrategia funcional, por último, es la operacionalización de las decisiones que darán respuesta a las grandes líneas de acción diseñadas en los niveles apuntados.

Las estrategias corporativas deben concebirse a largo plazo, ser compatibles con la cultura organizacional de la Universidad, que requiere de continuidad histórica y se opone a saltos violentos que pueden llegar a tornar muy vulnerable a la institución en relación a las presiones ambientales. Nos detendremos a analizar algunos rasgos de las organizaciones, en tanto pueden ser mejor comprendidas bajo la «metáfora de la cultura», según apunta G. Morgan.

Según las pautas de la etnometodología, todo tipo de vida puede entenderse como una cultura que se comporta de acuerdo a un código no escrito, cuya disrupción provoca un trastocamiento en el orden vital (H. Garfinkel). Es por ello que las reglas que invocamos como rigiendo nuestras acciones deben definirse por nuestra comprensión del contexto.

La cultura se ve como un proceso continuo de construcción (estructuración) de la realidad; como el modo a través del cual cada individuo en sociedad crea y recrea el mundo en que vive. Si queremos entender a la organización Universidad como cultura que produce «significados compartidos», debemos

analizar las estructuras de la realidad social tal como aparecen en la interpretación de los actores, quienes las hacen patentes en reglas y relaciones entre sí. Son artefactos culturales de la organización: las misiones, fines y objetivos de la Universidad, las descripciones de tareas y de procedimientos normalizadores de sus operaciones y, lo más importante para nosotros, las políticas operativas que llevan a la conformación continua de la realidad.

Dado que los aspectos rutinarios son muy importantes para comprender el modo de trabajo en una organización, cabe indagar en esta modalidad en tanto predomine la asignación de recursos dirigida a tareas o puestos de trabajo específicos. Esto no hace fundamentalmente a las acciones que del Programa deriven para la gestión académica, aunque no deben descuidarse aquellos aspectos que afecten a la capacidad instalada (infraestructura), y que pueden convertirse en impedimentos insalvables para cualquier cambio. Dentro de la estructura «funcional» de la institución, el área de producción interna (que hace al propio consumo de la organización, su gasto) deber ser sometida a un análisis de criticidad: áreas que hacen a logística, mantenimiento, coordinación, manejo informático, recursos humanos y productos externos, sometidas generalmente a estructuras de Planificación General, Relaciones Institucionales y/o Auditoría. En cada lugar de la estructura funcional se detectarán aquellos problemas que adquieran criticidad por los perjuicios a ocasionar en la implementación de las políticas. Entendemos que hay compuestos funcionales que son (cualitativa y cuantitativamente) mejores que otros y que continuamente deben darse ajustes para acercar a las estructuras a un punto óptimo. Debe evitarse el grave riesgo de producir muy escasos productos organizacionales, y de que la organización Universidad crezca colocando la mayor cantidad de recursos internos en un nivel muy bajo y rutinario, descuidando la generación de recursos más calificados.

Desde el enfoque cultural, todo aspecto del

colectivo es rico en significaciones simbólicas y un elemento clave para nosotros será el del lenguaje, a través del cual sabemos que la organización crea sus características burocráticas. Nuestra insistencia en la formación de un consenso vocabular alrededor del tema «transformación curricular» se continuará en las acciones referidas a «seminarios talleres» de transferencia de los documentos básicos; la aproximación a un lenguaje de entendimiento mutuo debe quedar plasmada en documentos «Planes de Estudios» y «Regímenes de Enseñanza», cuya estructura común será acordada en el corto plazo.

Sabemos de la importancia comunicacional que tiene la implementación de consignas alrededor de las cuales se aglutina la operatividad organizacional, aunque ellas sean sólo expresiones iniciales de un sistema de significaciones más profundo. Un ejemplo claro es el de «Plan de Estudios: guía para la acción».

La metáfora de la cultura dirige la atención hacia éste y otros aspectos racionales de la vida de la organización Universidad, mostrando que ésta reposa sobre un sistema de creación y recreación de significaciones y, por ende, de toda la actividad organizada: lenguajes, normas y prácticas sociales en general, que comunican ideas y valores claves. Ayuda a re-interpretar la naturaleza de la relación «organización Universidad - entorno», en tanto las organizaciones eligen y estructuran su entorno a través de múltiples decisiones interpretativas. Llegamos a conocer nuestro entorno y a relacionarnos con él a través de sistemas de creencias que guían nuestras interpretaciones y acciones. Es así que nuestro entorno es una prolongación de nosotros mismos, ya que operamos en los distintos ámbitos de acuerdo a cómo construimos concepciones de «lo que es» y de lo que intentamos hacer. «Ser los mejores en tal área disciplinar», «mejorar los posgrados en tal otra», «optimizar recursos en tal línea de investigación»: actuamos en los diferentes dominios en relación con las definiciones que les imponemos. Como hay

otras organizaciones (públicas, privadas, empresariales, educativas, etc.) que también habitan esos dominios y también modelan sus acciones de acuerdo a sus esquemas preferidos, la turbulencia y el cambio del entorno se perciben como productos de ese cúmulo representacional.

¿Qué significa implementar estrategias en este escenario cultural?

Es proceder a la «representación» de un elemento futuro (situación problema) con el cual tendrá que habérselas la organización. Se aclara así la falsa opción entre «adaptarse» o «seleccionar» algo de un mundo totalmente independiente de la creación de la propia institución. En esta misma línea debe entenderse que todo cambio o «transformación» depende, en gran medida, de un cambio en las imágenes y en los valores que guían toda acción.

Mucho se ha dicho sobre la atención a los cambios en la cultura corporativa que faciliten nuevas formas de actividad organizada, pero vale la pena insistir en un punto: la actividad de este tipo se extiende de forma tal que es ilusorio pretender que un grupo de individuos pueda mantener su control. Se suele hablar de «procesos de gestión sutil» para referir a actitudes y modos de comportamientos que inciden sobre los procesos afectivos de los miembros de la organización; son procesos que se relacionan con la interacción social en el interior de la organización. Estos procesos no se oponen, sino que son el complemento indispensable de los «procesos de gestión formal», que corresponden a las organizaciones en tanto sistemas de los cuales pueden derivarse indicadores de eficiencia y eficacia en horizontes previamente definidos. Mientras que los procesos de gestión formal son procesos racionales que permiten anticipar consecuencias evaluables en lo organizacional, los de gestión sutil están destinados a influir en los comportamientos organizacionales de manera más intuitiva y global. Los modos de uso de la gestión formal y la sutil, y su interacción con

la cultura organizacional, se van aprendiendo desde las respuestas que la corporación ha desarrollado en el tiempo a modo de evaluación de su inserción en el suprasistema social.

Los procesos de gestión sutil están ligados al tipo de liderazgo informal que suelen detentar los científicos en las cercanías de las fronteras del conocimiento.

B) Transformación y «tribus» disciplinares

Todo diagnóstico, como el apuntado por nuestros documentos básicos, implica una adopción de alternativas para instalar decisiones. La pregunta «¿qué modificar?» se dirige a las fuentes legítimas de consulta, es decir, a aquellos que tienen derecho a ser consultados y entre ellos privilegia, en lo que atañe a resoluciones técnicas, a los expertos. En todo diseño de transformación curricular son ineludibles dos grandes fuentes (que luego serán ejes a conjugar): la de lo disciplinar y la de lo profesional. Cualquier definición de «disciplina» remite a la de «comunidad disciplinar», como bien lo ha mostrado *Kuhn* con «paradigma» y «comunidad científica»; lo mismo vale para la definición de «profesión», trascendiendo los límites institucionales y hasta temporales. La transformación curricular seguirá idealmente tanto la lógica de las disciplinas como la lógica de las profesiones pero, mediatizándolas a través de una lógica de la formación.

La práctica profesional puede ser, en el horizonte actual, decadente (como, por ejemplo, la ingeniería ligada exclusivamente a la producción), emergente (como, por ejemplo, la deslocalización del trabajo por efectos del teletrabajo) o dominante, que es la práctica reflejada en el «perfil profesional» tal como aparece en un Plan de Estudios. En el mismo se define un «núcleo duro» de lo que ha de considerarse «la profesión», pero faltan casi siempre las diferencias posibles y la incesante variabilidad que hacen al surgimiento de nuevas profesiones.

Lo profesional y/o lo disciplinar tienen su

mayor o menor impronta según el modelo de diseño curricular que se adopte: el más clásico es el de curriculum por disciplinas. En éste tiene que haber alguna decisión con respecto a las secuencias de presentación de los contenidos (secuencia lineal, concéntrica o en espiral). También con respecto a la relación que habrá entre las asignaturas, a menos que se opte por una total independencia entre las mismas. En el primer caso, las asignaturas están correlacionadas, lo que permite a cada profesor voluntariamente relacionar su materia con otras; o hay una concentración de materias subsidiarias alrededor de alguna materia eje, lo que ya implica una decisión de diseño; o hay globalización, esto es, el curriculum se construye alrededor de ejes temáticos o problemas. En el segundo caso, habrá un curriculum mosaico.

Si entendemos, como *B. Berstein*, que curriculum es conocimiento legítimo (siendo la pedagogía el conjunto de sus modos de transmisión y la evaluación el conjunto de los modos legítimos de manifestación de esos conocimientos), cobrará gran importancia la diferencia entre curriculum integrado y curriculum por yuxtaposición (mosaico).

La clasificación que se haga de disciplinas fuertes o débiles en el primer caso, es paralela a la mayor o menor posibilidad de recuperación de pautas significativas («huellas de la memoria») para lograr un aprendizaje autónomo. Estas y otras diferencias en la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo, marcan tanto la distribución del poder en la institución educativa como los principios de control social vigentes en la misma.

Al pensar, como hace *Tony Becher*, a las disciplinas en términos espaciales, apreciamos más claramente el modo en que las comunidades disciplinares más cohesionadas en términos de ideologías y valores fundamentales, que comparten criterios de calidad y pertenecen a una misma tradición, suelen ocupar territorios intelectuales con límites externos bien definidos, mientras que otras mucho más

débiles apenas si reconocen fronteras totalmente abiertas a tráficos de entrada-salida. La conexión que existe entre estos aspectos sociales y cognitivos del conocimiento, introduce una visión más clara en el momento de seleccionar estrategias para operar con políticas de transformación curricular. La existencia de comunidades convergentes indica estabilidad y coherencia de ciertos núcleos disciplinares de tejido denso y fronteras impenetrables. La permeabilidad de fronteras (sobre todo en las ciencias sociales) apunta a grupos disciplinares divergentes cuyos miembros carecen de sentido de cohesión e identidad, sin núcleo central aparente que controle límites ni reputación intelectuales. Las especializaciones conllevan una visión bajo microscopio de la vida disciplinar, más profunda para el tratamiento de áreas cognitivas de larga tradición. Sea la unidad de análisis la disciplina o la especialidad, es insoslayable su apreciación sociológica para emprender cualquier cambio en la vida académica.

A lo anterior debemos añadir, siguiendo a *R. Middlehurst* y *R. Barnett*, los cambios que se introducen en la organización del conocimiento y en la vida académica por presiones económicas (por ej., los efectos de la globalización), innovaciones tecnológicas, etc. y que traen aparejados nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y/o de investigación que ponen en cuestión el encuadre de conocimiento basado en disciplinas (o en temas). También los distintos modelos de relación «estado-educación superior-sociedad» apuntan a cambios, hasta revolucionarios, en la organización de la vida académica; éstos pueden abarcar diferentes niveles: desde lo conceptual (la idea misma de Universidad) hasta lo normativo (valores, actitudes, creencias, cultura) a través de lo operativo (políticas, estructuras, sistemas, actividades). Es en este último en el que cabe nuestra reflexión a mediano y largo plazos, al mismo tiempo que «operamos» el futuro a medida que implementamos transformaciones en el presente.

BIBLIOGRAFÍA

- *ADMINISTRACIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA. UNA PERSPECTIVA ESTRATÉGICA*. CINDA, PROGRAMA GESTIÓN DE POLÍTICAS Y GESTIÓN UNIVERSITARIA, 1992.
- BECHER, TONY. *ACADEMIC TRIBES AND TERRITORIES*. THE SOCIETY FOR RESEARCH INTO HIGHER EDUCATION.
- BERNSTEIN, B. «CLASIFICACIÓN Y ENMARCACIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO». *REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN*, 1º SEMESTRE, 1985.
- BOCOCK, Y. y WATSON, D. *MANAGING THE UNIVERSITY CURRICULUM*. THE SOCIETY FOR RESEARCH INTO HIGHER EDUCATION.
- CLARK, B. *EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR*. U.N.A.M., ED. PATRIA. MÉXICO, 1983.
- CONRAD, C. *THE UNDERGRADUATE CURRICULUM*. WESTVIEW PRESS. COLORADO.
- GARCÍA GUADILLA, C. «GLOBALIZACIÓN Y CONOCIMIENTO EN TRES TIPOS DE ESCENARIOS». EN: *EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD*, VOL. 6, Nº 1, 1995.
- HINTZE, J. «NOTAS SOBRE LOS MODELOS DE ORGANIZACIÓN JERÁRQUICOS Y HORIZONTALES»; «NOTAS SOBRE EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL EN ORGANIZACIONES PÚBLICAS»; «NOTAS SOBRE LAS MODALIDADES DE TRABAJO EN LAS ORGANIZACIONES». MAESTRÍA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, U.B.A. BUENOS AIRES, 1993.
- MORGAN, G. *IMÁGENES DE LA ORGANIZACIÓN*. ALFAOMEGA. MÉXICO, 1993.
- UNESCO. «DOCUMENTO DE POLÍTICA PARA EL CAMBIO Y EL DESARROLLO EN EDUCACIÓN SUPERIOR». UNESCO, FRANCIA, 1995.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. «DOCUMENTOS BÁSICOS ORIENTADOS PARA LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR». U.N.L. SANTA FE, 1996.
- WASSER, H. «SHORT-CYCLE HIGHER EDUCATION». EN: *TERTIARY EDUCATION AND MANAGEMENT*. VOL. 2, Nº 1, 1996.