

## La problemática curricular en las carreras de Ciencias de la Educación(1)

Alicia Camilloni

### Resumen

La solución de los problemas en educación no es, no podría ser, monodisciplinar. Se trata de un campo, por fuerza pluridisciplinar y, por lo general, interdisciplinar y, en ocasiones, multiprofesional. Por otra parte, las relaciones son difíciles, y con frecuencia inexistentes, entre la investigación académica sobre cuestiones educativas y la práctica de la enseñanza, la cual debería tener en cuenta los resultados de esos estudios, los que deberían servir como uno de los fundamentos en materia de adopción de políticas y decisiones administrativas en el terreno de la educación. Se debe responder, igualmente, a la necesidad de facilitar la transferibilidad de los saberes a una gran cantidad y variedad de situaciones siempre nuevas, lo cual es una importante característica de carreras configurativas como las que pertenecen a nuestras áreas de conocimiento.

### Summary

The solution of the problems in education is not, could not be, monodisciplinary. It is a field, by force multidisciplinary and, in general, interdisciplinary and, sometimes, multiprofessional. On the other hand, relationships are difficult, and often non-existent, between academic research on educational issues and the practice of teaching, which should take into account the results of those studies, which should serve as one of the foundations in matter of policy adoption and administrative decisions in the field of education. It must also respond to the need to facilitate the transferability of knowledge to a large number and variety of always new situations, which is an important characteristic of configurative careers such as those that belong to our areas of knowledge.

Satisfying adequately and effectively this enormous multiplicity of training demands can be considered, although necessary,

Satisfacer adecuada y efectivamente esta enorme multiplicidad de demandas de formación puede ser considerado, aunque necesario, imposible. Se trata, seguramente, de un problema abierto. No tiene una única solución sino muchas. Varias opciones diferentes se abren ante esta complejísima problemática, que presenta, como ocurre siempre con los temas curriculares, tanto aristas teóricas cuanto dimensiones prácticas.

Presentaré algunas de las alternativas de diseño curricular en las que se procura sentar las bases de trayectos formativos que estén en condiciones de satisfacer solicitudes tan diversas.

**Palabras clave:** educación; investigación académica; práctica de la enseñanza; formación

impossible. It is, surely, an open problem. It does not have a single solution but many. Several different options are open to this very complex problem, which presents, as always happens with curricular topics, both theoretical edges and practical dimensions.

I will present some of the curricular design alternatives in which we try to lay the foundations of training paths that are able to satisfy such diverse demands.

**Keywords:** education; academic research; practice of teaching; training

Fecha de recepción: 13/06/2018 Primera Evaluación: 27/07/2018 Segunda Evaluación: 01/08/2018 Fecha de aceptación: 20/08/2018
---

## Introducción

El campo de estudios de la educación es muy amplio y se caracteriza por su complejidad epistemológica, su interdisciplinariedad interna y externa y su alto impacto sobre las prácticas académicas y profesionales, en múltiples y muy variadas profesiones, contextos sociales, culturales, económicos y políticos y entornos organizacionales.

Es complejo desde una perspectiva epistemológica porque las disciplinas que conforman el campo, la Filosofía de la Educación y las Ciencias de la Educación, e incluso la Didáctica entre las Ciencias de la Educación, las múltiples interacciones que entablan entre sí y con otros campos del conocimiento, plantean fuertes exigencias teóricas, metodológicas y prácticas para el logro de trabajos sólidamente fundamentados y rigurosamente desarrollados. En éstos se pone en juego conocimiento disciplinario e interdisciplinario. No hay disciplina, científica o no científica que, en relación con fines determinados, quede totalmente afuera del establecimiento de vinculaciones con las disciplinas educativas. Lo mismo ocurre con las profesiones. Todas, cualquiera sea su naturaleza hacen una apelación a cuestiones pedagógicas cuando se trata de crear, transmitir y aprender conocimientos y prácticas. Éstas se instalan y se desempeñan en variadísimas áreas de trabajo profesional. Cada contexto presenta desafíos y problemas propios. Cada uno exige conocimiento, comprensión de significados y decisiones enderezadas a conocer mejor o a actuar con propósito

deliberado. La solución de los problemas en educación no es, no podría ser, monodisciplinar. Se trata de un campo, por fuerza pluridisciplinar y, por lo general, interdisciplinar y, en ocasiones, multiprofesional. Por otra parte, las relaciones son difíciles, y con frecuencia inexistentes, entre la investigación académica sobre cuestiones educativas y la práctica de la enseñanza, la cual debería tener en cuenta los resultados de esos estudios, los que deberían servir como uno de los fundamentos en materia de adopción de políticas y decisiones administrativas en el terreno de la educación. Se debe responder, igualmente, a la necesidad de facilitar la transferibilidad de los saberes a una gran cantidad y variedad de situaciones siempre nuevas, lo cual es una importante característica de carreras configurativas como las que pertenecen a nuestras áreas de conocimiento.

Satisfacer adecuada y efectivamente esta enorme multiplicidad de demandas de formación puede ser considerado, aunque necesario, imposible. Se trata, seguramente, de un problema abierto. No tiene una única solución sino muchas. Varias opciones diferentes se abren ante esta complejísima problemática, que presenta, como ocurre siempre con los temas curriculares, tanto aristas teóricas cuanto dimensiones prácticas.

Presentaré algunas de las alternativas de diseño curricular en las que se procura sentar las bases de trayectos formativos que estén en condiciones de satisfacer solicitudes tan diversas.

Una primera alternativa consiste en proponerse brindar formación básica

y flexible que luego se completará en función de requerimientos posteriores relativos a una especialización elegida por el estudiante una vez graduado. Esta última puede constituir un requerimiento de formación previa a la incorporación a un puesto de trabajo o integrar el proceso de inducción cuando el graduado accede a un puesto de trabajo.

Una segunda alternativa puede consistir en ofrecer una gran variedad de trayectos de formación diversos entre los cuales el estudiante puede seleccionar el que mejor se adapta a su formación previa y a sus necesidades, intereses y expectativas.

Una tercera alternativa, es aquella en la que se ofrece un currículo muy flexible, con el propósito de brindar a los estudiantes la posibilidad de construir su carrera seleccionando asignaturas ofrecidas en un amplio y variado menú, de acuerdo con los intereses que cada uno de los alumnos vaya definiendo en el transcurso de sus estudios.

Una cuarta alternativa propone brindar una formación con focalización definida en función de prioridades que la comunidad universitaria elige, determina y asume, de acuerdo con criterios que están alineados con los principios que configuran su proyecto institucional y los fines y los tipos de intervención a los que por su naturaleza y alcance, consecuentemente, otorga carácter de prelación. En este caso, no se pretende dar todas las formaciones posibles ni, tampoco, una gran parte, sino dar buena educación, pero sólo en aquellas orientaciones que se considera preferibles en términos de definición profesional y proyecto educativo.

Queda siempre pendiente la división

que se plantea en los planes de formación en educación entre la opción, por un lado, por la especialización y la investigación y, por el otro, por la enseñanza y la práctica profesional. Los puentes entre estas alternativas no se establecen fácilmente y cada una de ellas queda atrapada en alguno de los polos de investigación, enseñanza o el llamado "liderazgo institucional".

Cuando se comparan planes de estudio que ofrecen las universidades en el campo de la educación, sorprende la variedad de títulos, propósitos, estructuras curriculares, disciplinas y asignaturas así como la heterogeneidad de sus denominaciones.

Sin embargo, en algunos países, y el nuestro parece caracterizarse por este rasgo, las tradiciones de investigación en las disciplinas universitarias, de las que hablaba Larry Laudan, son fuertes y resistentes y guardan algunas similitudes en la teoría y la práctica. Éstas se reflejan en los procesos de formación en las carreras universitarias de educación. Las tradiciones contribuyen a definir los objetos de conocimiento, los métodos de construcción y de validación de los conocimientos y problemas. Son, a la vez fundamento y producto de las líneas de investigación. Estas han ido delimitando las identidades de los campos que se vienen enseñando durante... ¿siglos?, ¿décadas?, ¿años?, en razón de que el plan de estudios de las carreras se convierte en subsidiario de las líneas de investigación que las comunidades académicas configuraron progresivamente en el interior de los territorios disciplinarios que se delimitan nacional o internacionalmente y de los problemas que ellos plantean.

En una planificación que se proponga lograr su asentamiento sobre bases racionales, es muy difícil establecer con precisión la relación efectiva que existe entre la educación formal y las ocupaciones. Es, por lo general, una labor muy ardua establecer cuáles han de ser los desempeños profesionales indispensables para ocupar una determinada posición en la estructura de trabajo. Las ocupaciones cambian, y si bien la heterogeneidad de las ofertas de formación es muy significativa, tampoco se puede considerar isomórfica respecto de la variedad de tareas que posteriormente deberán realizar los graduados en su conjunto ni cada graduado en particular. Se advierte esta discrepancia tanto en aquellas situaciones en donde se hacen explícitas las exigencias credencialistas, ya que del análisis surge que los diplomas no siempre garantizan la posesión de las habilidades necesarias para el desempeño profesional, cuanto en los casos donde, para determinadas profesiones, el credencialismo es muy bajo. La relación entre el sistema de formación y el mercado de empleo se percibe en las últimas décadas con una complejidad gradualmente creciente porque no se pueden encontrar ni parece posible prever correspondencias lineales entre uno y otro. En el caso de los títulos en educación, las leyes que rigen el ejercicio profesional establecen restricciones sólo para las tareas de docencia, no así para otras tareas profesionales.

Por otra parte, los nuevos modos de enseñar e investigar requieren un resguardo. Las decisiones sobre lo que

se enseña deben ser tomadas con base en la seriedad de los análisis de las situaciones, el examen de los valores que se ponen en juego, la garantía de la validez y la importancia de lo que se enseña y de lo que se certifica e, igualmente, en función de los alcances de sus derivaciones sociales, en el sentido de lo que Helga Nowotny (2001)<sup>(2)</sup> denominaba “conocimiento socialmente robusto”, que no es solamente conocimiento serio, sólido y riguroso sino que cuenta con mayor participación social en la formulación y la evaluación de los problemas y las respuestas, las que son ampliamente difundidas y están abiertas por sus implicaciones a la discusión en la comunidad, redefiniendo así el contrato Universidad–Sociedad en la forma de un diálogo entre ambos. Es menester señalar que, en virtud de los procesos de construcción del conocimiento que se desarrollan, en consecuencia, en los planes de estudio y los currículos en acción, los valores no son ya, ciertamente, los antiguos valores académicos del desinterés, la neutralidad y la objetividad del encapsulamiento. Sin embargo, no pueden confundirse tampoco con los valores comerciales, que se han ido convirtiendo en el canto de las sirenas que fundamenta muchas de las decisiones que, observamos que con frecuencia se adoptan hoy en la educación superior. La cuestión a resolver consiste en determinar cuál es la lógica de adopción de decisiones en materia académica, esto es, respecto de la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia. El conocimiento que debemos resguardar

sigue constituyendo un valor cuando es serio, riguroso, cuando tiene una base pluralista y cuando persigue el bien para las mayorías y las minorías de la sociedad y cuando la universidad ofrece a la sociedad lo que sólo ella puede ofrecer en tanto es una institución del más alto nivel en la producción de conocimiento y en la formación de personas. En nuestro caso, esta formación en el campo de la educación debe asumirse, por ende, como un programa de la más alta responsabilidad, que no admite flaquezas, debilidades ni falsas concesiones.

Corresponde señalar, ahora, que si nos proponemos diseñar un currículo para el campo de la educación, debemos aceptar que ningún currículo es perfecto. Vale la afirmación de Lawrence Stenhouse cuando aseveraba que “los currículos son hipotéticos y siempre defectuosos”.<sup>(3)</sup>

### **Las decisiones en el diseño de un plan de estudios para las carreras de Ciencias de la Educación**

Me referiré ahora a las disposiciones que implica la tarea de rediseño de estos planes, en lo que respecta a la configuración del plan y a los procesos de diseño. Las decisiones de diseño están precedidas por la elección de una o más de una de las alternativas que antes mencioné.

Analizaremos las siguientes cuestiones, aclarando que están todas interrelacionadas. Cuando adoptamos una decisión en relación con una de ellas, estamos compelidos, con frecuencia, a asumir otras:

1. las denominaciones de las

carreras; 2. el acceso a las carreras; 3. las secuencias de formación y la estructura interna de los planes; 4. la diagramación de carreras cortas, títulos intermedios o títulos mayores de grado; 5. la flexibilidad y apertura del plan; 6. la relación teoría-práctica; 7. la introducción de un principio rector y 8. los componentes del currículo

En cuanto a las denominaciones de las carreras, en nuestro país ha predominado desde 1957 en adelante, la sustitución del viejo nombre de la carrera de Pedagogía por el de Ciencias de la Educación. Más allá de la problemática que plantea el hecho de que la Filosofía de la Educación, pieza fundamental en la formación, no es una ciencia, y no está contenida en la expresión que da título a la carrera, la objeción más seria proviene de que la denominación plural de “ciencias” probablemente contribuya a acentuar, a mi juicio, la no deseable fragmentación del campo. La creciente especialización, casi pulverización, de las perspectivas disciplinarias sobre los procesos complejos de la educación, no contribuye ni a su mejor comprensión ni a la adopción de acciones ventajosas destinadas a la solución de los problemas. No implica esto que podamos asumir a los fines de denominar una carrera, que se ha conformado realmente una Ciencia de la Educación como la habían previsto Durkheim, Dewey y otros autores. Ciencias de la Educación, Pedagogía, Educación, suelen ser designaciones en uso para estas carreras. A ellas se

agregan multitud de otros nombres que designan carreras de ciclo corto y formación acotada a un aspecto o títulos en los que se vincula la formación en educación con la de un campo de actividad relacionado con la profesión previa del estudiante o con los estudios que realizó o está realizando en otro campo de trabajo profesional. Se destacan por la especificidad y claridad las denominaciones que corresponden a los planes de formación docente, sean de nivel o de disciplina que, por lo general, están diferenciados de los títulos de Licenciatura. Atendiendo a estas consideraciones, quizá la denominación lata en Educación sea la más conveniente y descriptiva para los planes destinados a la obtención de la licenciatura en este campo.

En cuanto al acceso a los estudios, en nuestro país, las carreras de educación están configuradas como trayectos a los que se ingresa luego de la finalización de la escuela secundaria. Son carreras pensadas para estudiantes de 18 a 24 años. Lo mismo ocurre con las carreras de profesorado. No es esto lo que acontece en otros países en los que las formaciones en educación pueden ser de segundo ciclo, por ejemplo, consecutivas a la realización de estudios previos en otros campos, disciplinarios o profesionales. También en otros países, para hacer estudios superiores en educación se suele exigir experiencia laboral previa en la docencia, especialmente, aunque también se acepta que esa experiencia anterior se haya realizado en actividades laborales en otros terrenos. En muchos de estos casos, se diferencian los estu-

dios de educación de los de otros campos profesionales que tienen mayor definición específica desde el principio. La observación más interesante que resulta de esta comparación, es que se observa en las carreras de educación en general y de profesorado en particular, una gran apertura a personas provenientes de otros dominios del conocimiento académico o profesional, en procura de atraer y reclutar mayor número de estudiantes cuya graduación se considera necesaria para cubrir posiciones en muy variados campos de la actividad educativa. De esta manera, la carrera de educación no sólo se abre en ciclos o etapas diferentes a nuevos estudiantes, sino que se abre a otras disciplinas ajenas al campo específico y se generan nuevos maridajes entre el campo de la educación y distintos contextos de conocimiento académico y no académico, laborales, sociales y culturales.

En lo que respecta a las secuencias de formación, si diferenciamos formación general, formación básica y formación profesional, debemos establecer cuál será su desarrollo en el tiempo durante el transcurso del proceso. Denominamos *formación general* a la que es necesaria para los estudiantes, independientemente de la carrera para la que se están formando, en tanto que la *formación básica* es la que fundamenta específicamente cada campo de *formación profesional*. Tratándose de definir secuencias, el interrogante que se ha planteado en el diseño ha sido la necesidad de resolver si se tratará de formaciones sucesivas o simultáneas. Observamos en los pla-



nes de estudio en curso, una tendencia mayoritaria a resolver la cuestión mediante un primer ciclo general o básico y general y, luego, un ciclo profesional. A mi juicio, sin embargo, los tres tipos de formación, la formación general, básica y profesional debieran iniciarse desde el comienzo de los estudios, acompañarse entre ellas conservando sus objetivos propios pero articulándose permanentemente y variando sus pesos relativos en la distribución del tiempo durante todo el transcurso del programa de estudios. (Camilloni, 2013)<sup>(4)</sup> De esta manera, el valor de la formación general que ofrecen las distintas asignaturas se fortalece, durante todo el trayecto, desde el principio hasta el final de la formación, así como la formación básica y la formación profesional se introducen con distinto peso desde el comienzo de los estudios de acuerdo con necesidades progresivas de articulación entre ellas. Los pesos relativos en la distribución del tiempo pueden variar pero los tres tipos de formación tendrán presencia siempre durante todo el trayecto de formación. Sobre la base de la pluralidad se procurará, entonces, preservar una unidad de proyecto. Como afirma Geoff Whitty (2006)<sup>(5)</sup>, la profesión no puede atomizarse en competencias aisladas. Y en nuestro caso agregamos, el currículo no puede configurarse, tampoco, sobre la base de fragmentos aislados de paquetes de conocimientos disciplinares carentes de relacionamientos significativos.

Los formatos curriculares requieren especial cuidado para evitar la organización en la forma de asignaturas inde-

pendientes sin relaciones significativas entre sí, con el fin de evitar el riesgo de que se despliegue con exclusividad un conocimiento especializado en disciplinas o subdisciplinas con fuerte identidad, lo cual al tiempo que facilita, ciertamente, logros de nivel académico superior, desde el punto de vista formativo, tiende a generar una fragmentación del conocimiento que promueve un destino ineluctable de especialización que, si bien se adapta mejor a las pautas de las carreras académicas, no es apropiada para el ejercicio de una carrera profesional en el terreno de la educación en el que no existen problemas monodisciplinares.

En síntesis, parece conveniente adoptar un currículo con asignaturas independientes y asignaturas integradas, enseñanza disciplinaria e interdisciplinaria basada en problemas, trabajo con casos y proyectos, estudio en profundidad de teoría a través de autores con variadas perspectivas teóricas, experiencia temprana en la participación en investigaciones y en experiencias de aprendizaje-servicio y abundante producción de trabajos personales y grupales mediante el uso de variados medios de comunicación.

La secuencia de la formación es, igualmente, un tema que se debe examinar cuidadosamente. Dado que las secuencias lineales de las disciplinas conspiran contra niveles de comprensión que puedan considerarse análogos para las distintas etapas de la formación porque privilegian las asignaturas terminales por sobre las iniciales, la secuencia en espiral sería más adecuada para una



formación que aproxime al estudiante desde un comienzo a la problemática teórica y práctica de la educación y le ofrezca una iniciación más apropiada e integral en un campo que, como sabemos, es particularmente complejo y difícil de comprender tanto en lo que se refiere a los numerosos aspectos que requieren ser abordados cuanto a las múltiples interrelaciones existentes entre ellos que es imprescindible considerar. La secuencia de las asignaturas, por otra parte, está lejos de encontrar una resolución sencilla. La organización interna de los currículos universitarios constituye un aspecto fundamental del dispositivo de formación y responde a un ordenamiento que se apoya en el enfoque teórico adoptado para fundamentar la enseñanza y el aprendizaje de los análisis disciplinarios e interdisciplinarios. Su expresión actual más frecuente es el régimen de correlatividades que se establece para el cursado y aprobación del itinerario de formación.

Entre otras cuestiones a resolver, es menester decidir si se definirá una única carrera, si se crearán otras carreras cortas y si se otorgará uno o más de un título intermedio. Para una carrera mayor, entre las opciones, se puede establecer un tronco común y determinar orientaciones. Habrá que decidir en ese caso, si las orientaciones configurarán terminalidades diversas con título propio o si el título será único, con mención o sin mención de la orientación. Las orientaciones pueden definirse sobre la base de materias obligatorias o sobre la acumulación de créditos tomados entre materias de orientaciones optativas,

elegidas dentro de un menú cerrado y/o entre asignaturas electivas, elegidas con mayor libertad, entre las que se incluyen materias de otras carreras, por ejemplo. En el caso de ofrecer cursos cortos, será necesario establecer si serán o no reconocidos como parte de los estudios de un título mayor. El título intermedio, por el contrario, siempre será reconocido como parte de los estudios requeridos para el título mayor. Cuando se toman estas decisiones, siempre es más justo reconocer la validez de los estudios realizados y de los aprendizajes previos. Un problema a resolver, asimismo, es si se han de reconocer los aprendizajes previos no académicos y, en el caso de que se resuelva aprobar su reconocimiento, establecer cuáles serán los mecanismos para hacerlo con validez y seriedad.

Entre las alternativas que presentamos en un comienzo, la decisión sobre los grados de flexibilidad del plan es fundamental. La apertura del plan puede presentarse de diferentes maneras y en distintos grados. Desde un currículo estructurado fuertemente y con todas las asignaturas obligatorias hasta un currículo en el que todas las asignaturas son electivas y el alumno las elige libremente atendiéndose solamente a que obtenga la suma de créditos con un total preestablecido que debe alcanzar. Entre uno y otro extremo, encontramos distintos grados de flexibilidad. Estos dependen de la proporción de materias obligatorias, la cantidad y concentración de correlatividades entre materias, la opcionalidad mayor o menor en cuanto al listado de las asignaturas entre las cuales

seleccionar las optativas y las electivas, las opciones de orientaciones y la libertad para conformarlas. La flexibilidad del currículo permite atender a la diversidad de los intereses de los alumnos y facilitar la construcción de sus proyectos de carrera y trabajo.

La relación teoría y práctica es uno de los problemas que el plan debe esforzarse por resolver adecuada, creativa y dinámicamente. Si “nada hay más práctico que una buena teoría”, como decía Kurt Lewin y “nada hay más teórico que una buena práctica”, como afirman Gaztambide-Fernández y Thiessen (2009)<sup>(6)</sup>, introducir teoría y práctica debe ser una tarea constante de los docentes de la o las carreras que se diseñen. Como dijimos antes, desde el comienzo mismo es indispensable la iniciación temprana en la problemática profesional de quienes se van a desempeñar en este campo. La presencia de cuestiones de la práctica en las asignaturas teóricas así como el trabajo teórico profundo y, como también hemos señalado antes, riguroso y serio, es el único que ofrecerá fundamentos sólidos para las prácticas profesionales. La práctica en situaciones reales es insustituible, pero debe ir siempre acompañada por la reflexión y el conocimiento de la teoría. Es, precisamente, en el diseño del plan donde deberá decidirse como se integrarán períodos de práctica en situaciones reales. La participación en proyectos de extensión universitaria como prácticas sociales educativas de aprendizaje-servicio brinda un modelo muy apropiado para la inclusión de tareas en las que se vinculen los alumnos,

con el acompañamiento de docentes, en situaciones en las que respondan a necesidades explícitamente planteadas por la comunidad.

Otra cuestión que puede ser muy interesante encarar, es la introducción de un principio rector en el currículo. Semejante a un lema que impregne la enseñanza, que sintetice el sentido de la formación que se quiere brindar, la construcción de un principio rector contribuye a dar vida al diseño curricular. Hallarlo, instalarlo, no son empresas sencillas porque el principio rector no puede limitarse a dar título a una asignatura. Debe impregnar a todas. Se requiere que sea transmitido claramente y vivido como una dimensión fundamental de la formación y, con ese fin, que sea compartido por los docentes e infundido en los estudiantes de la carrera.

Un currículo se constituye mediante la incorporación de distintos componentes. Hemos mencionado ya a algunos de ellos, la formación general, la formación básica y la formación profesional. Debemos incorporar también algunos otros: la formación para la investigación, la formación para la ciudadanía, la formación en la ética profesional, la formación para el trabajo, la formación para la formulación de proyectos, el desarrollo de la capacidad para establecer relaciones interpersonales, la capacidad y la sensibilidad para establecer relación con la comunidad, la formación en la autoevaluación y la autorregulación. Cada uno de estos componentes debe diseñarse cuidadosamente, es menester que reciba un tratamiento expreso en el diseño curricular y es necesario que, con ese fin, cuente con un tiempo propio. Un

currículo es, ante todo, una distribución de tiempos. Un buen currículo debe poder pasar la prueba de los tiempos precisos para la enseñanza y el aprendizaje.

Nos hemos referido hasta acá, sólo a la formación previa a la graduación. La formación inicial tiene una misión adicional a las que hemos visto y que es de la máxima importancia. La vida profesional de nuestros graduados se desarrolla en distintas etapas. La formación inicial, la formación en el período de inducción, esto es, de incorporación en puestos específicos de trabajo y el desarrollo profesional continuo. Éste contiene segmentos formales de formación de posgrado, segmentos de formación informal (en capacitaciones diversas) y un tiempo muy prologado de trabajo en el que es imprescindible que el profesional aprenda en el curso de su acción... El aprendizaje a partir de la experiencia en el trabajo requiere autorregulación, autoevaluación y una reflexión que se enriquezca ante los nuevos problemas imprevistos que habrán de surgir seguramente. La capacidad de aprender en la experiencia es otro de los propósitos que el currículo de grado debe garantizar.

### **Del diseño curricular al currículo en acción**

En el ámbito en el que nos encontramos, no es éste un tema que requiera tratamiento especial. Somos expertos en lo que se refiere a la postulación de la importancia que tienen los modos de enseñar y de evaluar los aprendizajes como factores determinantes de los

aprendizajes de los alumnos. Pero sí entiendo que vale la pena señalar que la modalidad con la que se desarrollan los procesos de cambio curricular es decisiva respecto de la materialización efectiva de los principios y los rasgos propios del diseño. Las decisiones acerca de si los cambios que se produzcan han de ser profundos o superficiales, si han de ser estructurales o incrementales, la disposición de docentes y estudiantes a apropiarse efectivamente del diseño y a hacerlo realidad es, fundamentalmente una función del grado y el compromiso de la conciencia ganada a través de la participación de la comunidad educativa en las decisiones curriculares.

Finalmente, y por consiguiente, debemos, señalar la necesidad de la inclusión de conocimiento general, básico y profesional, entretreídos en el currículo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el transcurso de toda la experiencia de formación universitaria del estudiante, el fortalecimiento de su conocimiento teórico, la inteligente programación de las acciones como fuente de conocimiento en la práctica, así como la consideración de posibles especializaciones de grado o posgrado que, en lugar de estrechar los campos, permitan abrir nuevas puertas a la curiosidad teórica y a la práctica reflexiva. Todo currículo es un proyecto anticipatorio. La pregunta que preside el estudio y el análisis de las opciones que se nos presentan para el diseño del currículo de una carrera de educación, es, entonces, y ese es el interrogante fundamental, qué educación queremos para nuestro país.<sup>(7)</sup>

## Notas

(1) Conferencia desarrollada en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario el 27 de agosto de 2014, en el marco de las discusiones acerca del cambio de plan de estudio de la Carrera de Ciencias de la Educación, en la Jornada organizada por la lista X el cambio del Centro de estudiantes y auspiciada por Decanato y por la Maestría en Práctica Docente. Participaron en la organización de la Jornada Antonella Tosoni, María Emilia Zoppi, Eloísa Ponce Cericola, Aldana Vallejos, Fabián Flores, Cecilio Crechi, Anabella Sacco, Tatiana Imofh Montenegro, como miembros de la lista estudiantil, el Sr. Decano de la Facultad, Prof. José Goity, el Secretario Técnico y del Consejo Directivo, Prof. Alejandro Vila, el Secretario de Políticas Estudiantiles, Prof. Pablo Silvestri, la Dra. Liliana Sanjurjo, la Dra. Alicia Caporossi y la Mag. Norma Placci por la Maestría en Práctica Docente. Colaboró con la actividad la Prof. Juliana Bengolea en su calidad de graduada. La calidad y actualidad de la ponencia justifican su difusión.

(2) Nowotny, H. , Scott, P. & Gibbons, M. (2001) *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainties*. Cambridge Polity Press.

(3) Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata (p.101)

(4) Camilloni, A. (2013) "De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículo universitario. Problemáticas académicas y organizativas" en *Tensiones entre disciplinas y competencias en el curriculum universitario*. Adolfo Stubrin y Natalia DÍA (comp.) Santa Fe, UNL pp.99-114

(5) Whitty, G. (2006) "Preface" in *Ideology, curriculum, and the new sociology of education: Revisiting the work of Michael Apple* eds. Weis L, McCarthy C, Dimitriades G. New York and London, Routledge

(6) Gaztambide-Fernández, R., Thiessen, D. (2009) "There 's Nothing as Theoretical as a Good Practice" *Curriculum Inquiry* Vol.39 N° 1 pp.1-14

(7) Camilloni, A. (2011) "La formación docente como política pública: consideraciones y debates" N°3 *Revista de Educación* Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata. pp.11- 17 [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/43](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/43).