

Reflexiones sobre los Programas de Estudio en la gestión del Currículo Universitario

Reflections on the Study Programs in the management of the University Curriculum

Carlos Alberto Zavaro Pérez¹

Resumen

Los programas de estudio constituyen documentos relevantes en la arquitectura de los planes de estudio y en este sentido se pretende recorrer algunos temas que vertebran su estructura utilizando el concepto de eje como modelo epistemológico. Se destaca su carácter político-pedagógico y relevancia respecto del modo de concebir la enseñanza desde posiciones pedagógicas como las prácticas integrales. Se analizan algunos de los debates en relación a la definición de contenidos legitimados por las tradiciones disciplinares, de estrategias didácticas que se sugieren como mediación del aprendizaje y de las competencias específicas que se pretenden promover, así como las modalidades de evaluación, considerando al aula como un espacio heterogéneo de aprendizaje condicionado por la diversidad de trayectorias académicas y contextos. Se concluye que los programas de estudio, aún cuando deban ser sometidos a las instancias de evaluación y acreditación legitimadas por el cogobierno universitario, constituyen por su ductilidad y por la autonomía que revisten, instrumentos idóneos para la innovación curricular, reconociendo su importancia como hoja de ruta, tanto para docentes como para estudiantes, en la comprensión del propósitos de la materia y del lugar que ocupan en el arreglo curricular explícito de la institución.

Palabras Clave: plan de estudio; programa de enseñanza; pedagogía; universidad.

Abstract

Study programs are relevant documents in the architecture of the study plans. This paper analyzes the central themes that contain its structure, using the concept of

the axis as an epistemological model of its conception. We discuss its potentialities as a political-pedagogical document and its relevance in the way of conceiving teaching -even- from pedagogical positions as comprehensive practices. Some of the most relevant debates are discussed in relation to the definition of the contents regarding legitimized knowledge and disciplinary traditions, the didactic strategies that are considered as a mediation of learning, and the expectations regarding the specific competencies that are intended to be promoted, as well as the modalities of evaluation, regarding the classroom as a heterogeneous learning space conditioned by the diversity of students' academic trajectories and their reference contexts. It is concluded that the study programs, even when they must be submitted to the instances of evaluation and accreditation legitimized by the university government by their ductility and the autonomy in their design, they are ideal instruments for curricular innovation. In addition, we recognized its importance as a roadmap for both professors and students in order to understand the purpose of the subject and the place it is occupied in the explicit curricular arrangement of the institution.

Keywords: study plan; teaching program; pedagogy; university

Fecha de Recepción: 25/03/2022
Primera Evaluación: 06/07/2022
Segunda Evaluación: 29/07/2022
Fecha de Aceptación: 30/07/2022

Introducción

La Reforma Universitaria, acumula algo más de una centuria, constituyendo una verdadera revolución en rechazo a un modelo de educación en el cual y, según expresa el Manifiesto Liminar “las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron cátedra que las dictara” (Roca, 2018), un modelo que es descrito por sus protagonistas como anacrónico y basado en el “derecho divino del profesorado universitario” al que definen como una casta. La reforma acontece en medio de un convulsionado escenario político internacional y local, con una clara intención de cambio (Portantiero, 1978) que inevitablemente impactó en el sistema universitario, de manera tal que muchos de sus reclamos constituyeron un reflejo de la situación social de la época y sus conquistas han configurado no sólo la estructura organizacional y las tradiciones de las universidades argentinas, sino también en sus modos de relación con las políticas educativas estatales y con las demandas sociales, convirtiéndose en ejemplo y aspiración para gran parte de las universidades de la región.

Si bien muchas de las tradiciones universitarias tienen su origen en las conquistas de la Reforma, entre aquellas más valoradas probablemente se encuentren la autonomía y el cogobierno (Tünnermann, 1998) a tal punto que gran parte de las decisiones que hoy configuran los modos de habitar la universidad pública argentina, confluyen en espacios de decisión cogobernados y en los acuerdos y disputas que los atraviesan, aunque también algunos factores externos, como la demanda del mercado laboral, las coyunturas político-económicas e incluso las decisiones de las agencias de acreditación, modulan y condicionan estas decisiones.

Entre los espacios que encarnan con mayor énfasis esta diversidad de intereses se encuentran aquellos destinados al diseño y a la evaluación de los planes de estudio. Algunas de las razones que justifican este enunciado podrían estar relacionadas con el hecho de que nuevas arquitecturas curriculares podrían priorizar un perfil profesional por sobre otro o dilatar las carreras prolongando el egreso. Otras, por la sospecha de que nuevos contenidos podrían desplazar de posiciones hegemónicas a ciertos grupos de poder, e incluso por la aversión que suele existir en el consenso de la comunidad académica a las instancias de acreditación de carreras porque usualmente éstas suelen ser entendidas como una violación a la autonomía.

Este escenario no suele ser homogéneo en todas las universidades. Bajo el esquema argentino, condicionado desde la década de los noventa por las exigencias de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) respecto de los estándares para acreditar (Araujo, 2014), la definición de los planes de estudio en las universidades públicas, se ha convertido en un proceso complejo atravesado por disputas disciplinares y políticas. En ese marco, los programas de estudio adquieren especial importancia porque aún cuando están sujetos a las mismas instancias de legitimación institucional, las modificaciones que aportan suelen ser

menos resistidas por entenderse como una oportunidad para la actualización.

Si bien esta instancia responde a los esquemas particulares existentes en cada unidad académica y a las lógicas imperantes en ellas (Toribio, 1999), los espacios de discusión más comunes suelen ser las Comisiones de Enseñanza y los Consejos Consultivos o Departamentales como comisiones asesoras de los Consejos Directivos y Académicos. No obstante, en el seno de estos órganos no siempre quedan claros los propósitos y alcances de los debates, ni los aspectos que -en función de las incumbencias de cada una de estas comisiones- deberían ser objeto de análisis, lo que suele redundar en una desvalorización sobre el alcance de estos documentos que se manifiesta tanto en el diseño respecto de los aspectos a considerar en su formulación, como en el formato que deberían adoptar.

No obstante, los programas de estudio son documentos curriculares y su relevancia es atravesada por diferentes dimensiones de análisis que intentaré plasmar a lo largo de esta reflexión, con el objeto no sólo de esbozar algunas ideas que pueden aportar al debate, sino también abordando algunos aspectos que estructuran su formulación en el camino de la apropiación simbólica de este tipo de documentos.

Los Programas de Estudio en la Estructura de los Trayectos Formativos

Los programas de estudio, en Argentina, se inscriben entre la estructura que conforman los planes de estudio y la autonomía ejercida por los profesores en su desempeño en el aula (Marsiske, 2004) que es interpretada como una suerte de “currículo objetivado”. En esa conjunción que articula lo instituido con lo instituyente, se posicionan como una posibilidad tangible de adecuar y de actualizar la propuesta pedagógico-didáctica respecto de los imaginarios acerca del profesional que se pretende formar en lo concerniente a saberes disciplinares, habilidades, competencias e incluso a posicionamientos éticos en relación a la idoneidad y al rol social del egresado.

Existe un debate profundo acerca de estos documentos que se ha complejizado (de Alba, 1998) en los últimos años, en particular por su impacto en las sociedades contemporáneas -entendidas como sociedades del conocimiento (Avedaño y Parada, 2013)- y si bien los programas de estudio suponen transparentar las tensiones implícitas en la definición del currículum universitario, a menudo no suelen ser dimensionados de esa manera y terminan convirtiéndose en un instrumento burocrático que se limita a listar contenidos, carga horaria y modos de evaluación, sin que la enunciación de estos aspectos incluya un análisis profundo de todo aquello que involucra en lo didáctico, lo pedagógico, e incluso en lo ideológico.

Los programas de estudio son documentos políticos y esta dimensión se explicita en las diversas instancias en que transcurre la cotidianidad académica. El peso de

lo instituido, que gravita en su génesis, parecería ser una suerte de estructura rígida e inamovible que condena a los docentes a una práctica condicionada por ciertos marcos preestablecidos. Sin embargo, la definición del currículo universitario implica una diversidad de documentos y de sentidos en los que éstos son apropiados y resignificados tanto desde “lo prescripto” como desde su objetivación, que supera ampliamente la secuencia organizada de materias que describe a una carrera universitaria (de Camilloni, 2001) y que, a diferencia de los niveles previos de la enseñanza, constituye un proceso de alto voltaje en el que participan numerosos actores y pugnan diversos intereses y en el cual es posible administrar los conflictos a fin de establecer consensos.

Estos procesos están atravesados por presiones de diversa índole -externas e internas- que interpelan diversas posiciones, recorriendo aspectos incluso antagónicos en relación a los imaginarios que habitan las universidades. Transitarlos, implica habilitar la polémica acerca de la autonomía de las universidades como institución (Vaccarezza, 2009) respecto de un estado evaluador que delinea las pautas en relación a definiciones curriculares; supone un debate acerca del impacto de los objetivos fundantes de cada unidad académica y de los modos en que éstos se reflejan en las estructuras de poder y en la planificación de la formación de sus futuros egresados, y por supuesto precipita una catarata de disputas que resurgen en la coyuntura de tipo “constituyente” que se respira en medio de procesos de esta índole que inevitablemente involucran el cambio curricular.

La heterogeneidad presente en las universidades argentinas (Buchbinder, 2005) a las que acertadamente García de Fanelli (2005) define como una organización compleja, interpela durante estos procesos a la diversidad de estructuras de poder que coexisten en ella y que se objetivan tanto en secretarías, comisiones, cátedras (o departamentos) y grupos de investigación y/o de extensión, como en los diferentes claustros que ejercen el cogobierno en representación de sus pares (Kandel, 2010). Cada uno de ellos pugna por defender las decisiones tomadas y por hegemonizar espacios decisorios, traccionando en ese intento muy variados discursos que visibilizan una dinámica basada en la disputa entre fracciones (consolidadas o atomizadas) que intentan acceder a espacios de relevancia curricular donde perpetuarse.

Si bien los procesos de cambio suelen ser cuasi-revolucionarios por la vertiginosidad relativa con la que acontecen y por su particularidad en promover rupturas y aglutinaciones en un sistema que suele ser endógeno por excelencia y poco proclive a los cambios (Brunner y Flisfisch, 1983), el grado de conflictividad no suele ser sostenido en el tiempo, aunque sí perduran algunas de las tensiones y de los discursos que los originan (Cascante Fernández, 2004) y que incluso mutan, acumulando nuevos disensos en los que subyace un mismo imaginario: la naturaleza prescriptiva del currículo (Ángulo Rasco, 1994).

Los planes de estudio además de la síntesis de intereses político pedagógicos, terminan por configurar una suerte de andamiaje que estructura y enlaza diversos dispositivos con cierto grado de articulación. Este esqueleto es completado por los programas de las materias que lo integran, y en ellas se explicitan las intenciones de privilegiar un tipo de enseñanza enciclopedista por sobre una basada en la experiencia (o viceversa), de orientar el perfil profesional hacia una determinada conjunción de saberes que definen especialidades u orientaciones favoreciendo una disciplina por sobre otra, o privilegiando una enseñanza más generalista. Si bien estas decisiones responden a acuerdos alcanzados en medio de los procesos de acreditación, los programas de estudio constituyen un modo de flexibilizarlos por la posibilidad de ser modificados según el criterio de los docentes.

El desarrollo del programa presupone entonces la intencionalidad de articular con el diseño institucional (Díaz Barriga, 2005) de modo tal que las materias contribuyan de manera innovadora a complementar el engranaje prefigurado sin que éste quede subsumido en una rigidez inexistente. La autonomía que supone el ejercicio de la enseñanza en la educación superior garantiza esta liquidez respecto de contenidos y formatos, aun cuando existen contenidos mínimos a respetar que garantizan que la propuesta se inserte bajo un marco general que permita su homologación entre diferentes instituciones.

Esta estructura curricular insinúa un trayecto formativo que impacta en la historia académica de los estudiantes y que les permite, en función del diseño particular y de las restricciones y flexibilidades que contempla, el recorrido por diversas bibliotecas y competencias que suponen la mejor selección de saberes. En ese contexto es de esperar que cada programa recupere saberes previos y profundice en otros considerados relevantes e imprescindibles en la formación, no sólo para garantizar el recorte de contenidos más adecuado, sino también su mejor articulación.

Legitimación de los Programas: Evaluación / Acreditación

Si bien las carreras en Argentina, y por lo tanto el diseño de sus planes de estudio y de los contenidos mínimos de las materias que lo conforman, son acreditados por órganos externos a las universidades (Araujo, 2014) como la CONEAU, al interior de las facultades también existen instancias de evaluación que permiten sostener un debate permanente y democrático de los fundamentos formalizados en la propuesta curricular. Los programas no escapan a estas situaciones, a pesar de que la autonomía garantiza la innovación por parte de los profesores.

La evaluación de los programas constituye entonces una instancia que reproduce algunos de los debates sostenidos en el diseño de los planes de estudio. Aún cuando las particularidades de cada uno son decisiones exclusivas de los profesores a cargo de la materia, existe un marco de injerencia en el cual los representantes de

aquellas fracciones que integran las comisiones asesoras del Consejo Directivo -o del Consejo Académico-, tienen la posibilidad de analizar estas innovaciones para garantizar tanto la articulación de los contenidos con el esquema en que se insertan, como su ajuste al marco teórico que define el espíritu de la renovación curricular.

De esta manera, la evaluación de los programas se convierte en una instancia de articulación, debate y legitimación por parte de los órganos de cogobierno en base a ordenanzas y reglamentos que regulan la gestión del currículo de manera ordenada, siendo tanto los Consejos Consultivos, como la Comisión de Enseñanza -u otros órganos homólogos- quienes pueden arrogarse autoridad en su análisis, aún cuando ambas detenten incumbencias diferentes y acotadas.

Los recortes disciplinares que conforman la biblioteca de un programa, dan cuenta del rango de dispersión de los contenidos sugeridos por el docente respecto de los contenidos mínimos propuestos en el esquema del plan de estudio. Son estos aspectos, conjuntamente con el grado de profundidad con que se propone abordar los temas y la consideración de los saberes centrales de la disciplina, algunas de las incumbencias de los Consejos Consultivos, que además de contar con representación del claustro estudiantil, en su mayoría lo integran profesores y graduados del área disciplinar en que se inscribe el programa y cuyos dictámenes suponen una mirada crítica de parte de sus propios pares. De esta manera, se expiden respecto de la pertinencia de los contenidos, siendo los únicos habilitados en el marco académico para convalidar, comentar o interpelar su relevancia en el contexto de la formación de grado.

Las Comisiones de Enseñanza, en cambio, lejos de entender en los contenidos enunciados, se centran [o deberían focalizarse] en la planificación y el diseño de la propuesta educativa. Esto implica no sólo observar aspectos formales como la carga horaria, la idoneidad del colectivo de cátedra y la selección de la bibliografía, sino también enfocarse en aspectos que sustentan la prefiguración pedagógico-didáctica de la propuesta educativa y que en su análisis custodie los sentidos de los debates previos que configuraron el diseño general. Los modos en que se objetiva la práctica, los sentidos pedagógicos que subyacen en la propuesta, las estrategias didácticas enunciadas para garantizar el aprendizaje y los modos de evaluación, son (o deberían ser) algunos de los aspectos de su incumbencia.

Entre la Pedagogía y la Didáctica

En la gestión del currículo universitario no sólo es relevante las disputas en torno al perfil del egresado y al lugar que en el diseño curricular se le otorga a las diferentes disciplinas que integran el plan de estudio y los imaginarios profesionales que de él derivan. Las mediaciones entre las disciplinas y los espacios alternativos son también formatos de formación relevantes por su contribución a la comprensión

de lo que Bourdieu (2008) denomina el hábitus académico. De esta manera, las actividades complementarias de grado, los viajes de campaña o las prácticas territoriales, las actividades de extensión, los proyectos de voluntariado, las pasantías de investigación o las prácticas preprofesionales, por citar algunos formatos que aparecen en la oferta de las universidades argentinas, son centrales en la formación de los futuros egresados. Sin embargo, muchos de estos espacios no se encuentran debidamente formalizados o al menos no constituyen un requisito necesario para el egreso más allá de que se presenten como ofertas válidas en los trayectos formativos. Estas vacancias en la currícula posicionan a los programas de estudio como pilares que sostienen y articulan el andamiaje de la estructura curricular constituyéndose en una interfase entre la planificación de la docencia y las prácticas objetivadas, que incluso al incluir algunos de los formatos anteriores, contribuyen a formalizarlos como parte de una estrategia para su curricularización.

Siendo los programas documentos curriculares, en ellos deberían distinguirse entonces, los fundamentos pedagógicos que involucran la planificación de la práctica y las estrategias didácticas que se sugieren en la propuesta. Sin ánimo de resolver las tensiones existentes entre ambos campos consideramos oportuno enunciar algunos de los aspectos que los distinguen con la intención de contribuir a mejorar este tipo de instrumentos, en especial por asumir que estos saberes no constituyen un conocimiento arraigado en la mayoría de los profesores universitarios, en tanto es tradición en la educación superior que quienes están a cargo de una materia sean quienes investigan y producen conocimiento en esos campos disciplinares y no profesores de carrera.

No es el carisma del docente y sus habilidades frente al aula, lo que caracteriza al campo de lo pedagógico, sino aquellos aspectos relativos al corpus teórico de los profesores en lo referente a los modos de concebir la enseñanza, a la manera de entender la figura del estudiante como sujeto cognoscente, o a la definición de aula como espacio o contexto en que se objetiva la enseñanza. Es deseable que estas concepciones sean explicitadas en la fundamentación de una propuesta curricular, porque constituyen una credencial ante los alumnos respecto de los enfoques y posicionamientos de la materia a cursar, y si bien muchos programas omiten este tipo de enunciados, aún deliberadamente, éstos subyacen en el documento y afloran sutilmente en su retórica.

La perspectiva didáctica -en cambio- no suele ser tan polémica, probablemente porque en el ámbito universitario la didáctica pareciera ocupar un rol más cotidiano e incluso como plantea Barco (1989) es entendida como un conjunto de instrumentos no cuestionables que derivan en una postura técnica, mecanicista y acrítica del “oficio de enseñar” y que es usualmente entendida en función de los diferentes formatos en que se explicita la enseñanza. En este contexto, las clases teóricas, los trabajos

prácticos, las experiencias de laboratorio, los viajes de campaña, los talleres o ateneos, etc., que usualmente constituyen modos en que se concibe la enseñanza, se suelen presentar como métodos, concentrando en esta visión, cierta ambigüedad que responde a imaginarios más que a definiciones o consensos provenientes del campo de la didáctica.

Si se trata de enunciar en el documento del programa los modos en que se pretenden abordar los temas, deberían incluirse entonces propuestas que expliciten las estrategias para el abordaje de los contenidos sin que esto necesariamente suponga un detalle de la planificación de la clase (Salinas Fernández, 1994) que obviamente excede a las pretensiones del programa. Si bien la planificación supone una manera más acotada de concebir el aula y los contratos didácticos (Montiel, 2002) que se establecen entre el profesor y los estudiantes, la manera en que se concibe la mediación de los contenidos, amerita un desarrollo más detallado tratando de encontrar rasgos de las escuelas pedagógicas a las que suscriben.

Abordar la didáctica, es dar cuenta para cada uno de los formatos propuestos en el programa, de aquellas configuraciones preconcebidas por el docente que garanticen el tratamiento de los temas y expliciten los recursos o herramientas que deberían mediar entre el conocimiento que es “explicado” y las iniciativas que se pretenden desarrollar en esa mediación y que apelan al desarrollo y a la complejización de habilidades cognitivas.

Edelstein (2005) se ha referido ampliamente en el plano de la didáctica a la categoría de “construcción metodológica” sobre la base de las reflexiones de Furlán (1989), otorgándole un lugar central en la enseñanza. El concepto es superior de la caja de herramientas y las llamadas “dinámicas de grupo”, e incluso de las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) porque supone una comprensión profunda del aula como escenario donde acontece la práctica educativa, de los temas disciplinares previstos en el currículo y de las mediaciones implícitas en su objetivación, retomando algunas de las ideas de Díaz Barriga (1985) cuando plantea que el método implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva en el campo disciplinar y el conocimiento como problema de aprendizaje, pero conectando en este vínculo la propuesta metodológica de modo que se incorporen las decisiones macrodecisiones fundantes que han de estructurar los modos de enseñar, delimitando secuencias metodológicas posibles, herramientas, recursos disponibles, tiempos, motivaciones y hasta expectativas, pero dejando entonces al plano de las microdecisiones los modos de abordar coyunturalmente la dinámica propia del aula en los momentos en que es objetivada y que debe ser concebida tal como insiste Díaz Barriga (2005) como “un espacio de experimentación”.

Formular un programa de estudio implica entonces elaborar una suerte de prefiguración de cómo abordar los contenidos, explicitando las modalidades a

implementar algunas de las cuales ejemplifica y discute Davini (2009) y que podrían incluir tanto posiciones enciclopedistas o modelos de tipo explicativo - transferencistas hasta aquellas que, en las antípodas, prefieren un tipo de aprendizaje basado en el debate de experiencias previas y modos de aprendizaje por descubrimiento o por problemas (Restrepo, 2005).

El Eje como perspectiva

Superada la definición personalísima de la postura de los profesores respecto de los modos de enseñanza aparece uno de los aspectos neurálgicos en la formulación del programa de estudio: la elección de los contenidos. Esta, que constituye una instancia de jerarquización y decisión respecto de las expectativas y los propósitos de la materia en sí misma, no sólo supone conflictos disciplinares concretos en relación a la especialidad, sino también decisiones que integran objetivamente aquellos supuestos pedagógico-didácticos que conforman la subjetividad del docente y que conforman diversas figuras en relación a los nexos conceptuales (de Camilloni, 2001), ya sea hacia el interior de la materia como en su relación con otras que configuran el plan de estudio.

De cualquier manera y más allá de los diversos formatos y herramientas en juego, el recorte de los temas requiere de un cierto ordenamiento y es por ello que introducir la figura de un eje estructural que dé sentido temático a la propuesta resulta relevante como vertebrador de una visión sistémica que permita desarrollar, relacionar e integrar coherentemente cada unidad temática, superando la vieja concepción disociativa y dogmática de las famosas y tradicionales “bolillas”.

Una propuesta para entender el concepto de eje -aventurándome a apelar a una síntesis gráfica (figura 1) como modelo epistemológico de la manera en que éste opera- es imaginar un eje central tabicado con nodos separados entre sí por distancias variables. Los nodos podrían corresponderse con las unidades temáticas y su grosor con el volumen de los contenidos a abordar en cada una, en tanto que la distancia existente entre éstos podría asociarse con su extensión en el tiempo, de modo que constituya en sí mismo un cronograma tentativo. En el eje central entonces, correspondería establecer los enunciados de cada una de las unidades que equivaldrían a los “contenidos mínimos”.

Cada una de estas unidades o nodos, están integradas por núcleos de contenidos que orbitan alrededor del eje y que constituyen la base temática de las clases. Los núcleos son dinámicos y el dinamismo se expresa -en el modelo- como oscilaciones diferenciales respecto del eje central, cuya amplitud depende tanto de la planificación de aquellos conceptos en los que se ha decidido profundizar y enriquecer con ejemplos, debates y discusiones, como de las modificaciones que surgen en función del clima e interés que se genera en el aula sin que esto suponga una improvisación

del docente, sino un modo de integrar a las macrodecisiones el universo de las llamadas microdecisiones.

Sobre estos núcleos temáticos de contenidos conceptuales, se aglutinan de manera indisoluble los llamados contenidos procedimentales (Zabala, 2000) a los que me referiré más adelante y que conforman el conjunto de herramientas didácticas con que son preconcebidos los modos de objetivar la clase, apelando a lo empírico como criterio para trabajar los conceptos teóricos. En el diseño de estas “micelas” han de tenerse en cuenta también los trayectos formativos de los estudiantes, sus historias de vida -que inevitablemente influyen en el aprendizaje-, las capacidades adquiridas previamente, e incluso aquellas expectativas de formación que pretenden los docentes en relación a la materia.

Por último merece especial interés, destacar que ni los nodos -o unidades del programa- ni los núcleos de conocimiento constituyen compartimentos inconexos, sino que además de estar conectados entre sí por el eje que vertebra el diseño de la materia, también se establecen -o deberían establecerse- conexiones verticales entre contenidos específicos que aun cuando sean abordados en una unidad en particular -ya sea bajo formatos prácticos como teóricos- puedan retomarse en otra, aportando cierta liquidez al desarrollo de los temas. Esto posibilita y obliga al docente a recorrer el programa de diversas maneras, complejizándolo progresivamente a lo largo de la cursada.

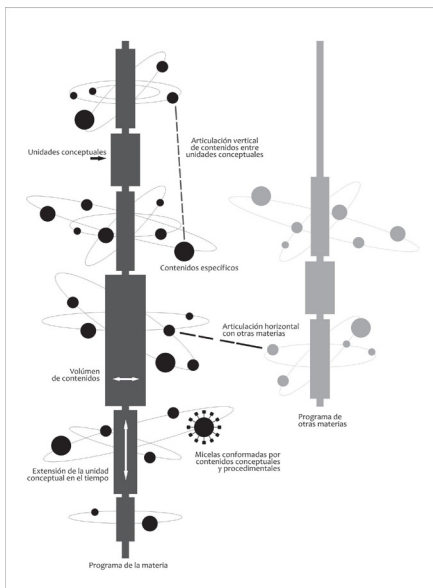


Figura 1. Modelo de la articulación de los contenidos en un programa de estudio, sus

nexos con otras unidades conceptuales y las posibilidades de relación (horizontales) con otras materias no comprendidas en las correlatividades en sentido vertical.

En este diseño, es posible que el docente establezca puentes con ejes o núcleos de contenidos de los programas de otras asignatura de la carrera. Esa decisión concibe los contenidos como algo dinámico y no como “grilletes” que integran una estructura inamovible vinculada a las imposiciones de la cultura institucional dominante tal como aclara Díaz Barriga (2005) en el desarrollo de su obra. Un programa con estas características refleja cierta creatividad por parte del docente, apuesta a fomentar en los estudiantes un rol activo en el proceso de aprendizaje -valorando sus aportes, sugerencias e innovaciones- y abre la posibilidad de modular la propuesta de cátedra en medio de las cursadas.

El Problema de los Contenidos

La tradición de un sector del campo educativo, ha insistido en los últimos años en distinguir entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1994; Cordon Aranda, 2008) como si esta disociación facilitara alcanzar los propósitos particulares de la enseñanza suponiendo que su delimitación constituye una condición suficiente para garantizar que el docente sea consciente del grado de complejidad y detalle que debería manejar en la planificación de la clase, respecto de los conceptos a desarrollar, la dinámica y herramientas con las que trabajarlos y las actitudes o habilidades que espera promover. El planteo restringe el protagonismo del docente al de un simple instrumentador y simplifica las riquezas de las particularidades que emergen de su interacción con los estudiantes, encarnando una mirada reduccionista del aprendizaje.

Es imposible que en la propuesta de una asignatura pueda abordarse todo el conocimiento teórico producido históricamente y que ha marcado el desarrollo de una disciplina. En el recorte de aquello que se supone relevante suelen aparecer diferentes criterios de selección. En algunos se prioriza una secuencia cronológica de aportes, en otros una selección de aquellos que han constituido hitos y son convalidados por la comunidad científica, en tanto que otras de las opciones posibles se limita a una selección de temas actuales. En esta decisión se eligen o desechan aportes de diferentes escuelas, se apela a un tipo en particular de biblioteca (que devela la postura del docente) y se explicita aquello que se supone necesario en la formación del futuro egresado.

Bourdieu y Gros (1990) destacan al respecto la necesidad de actualizar los contenidos para lograr suplementar espacios de vacancia, pero cuidando de no incrementar su volumen por tornarse inabordable y contraproducente, sino

sustituyendo los desactualizados o aquellos abordados en otras materias. Muchas veces los textos que integran la bibliografía sugerida para la materia presuponen saberes previos que los estudiantes no tienen configurados o que por el contrario ya han sido tratados en otras materias y les resultan reiterativos. Con respecto al primer aspecto las lagunas conceptuales resultan un verdadero problema porque hay temas de los que se parte para construir nuevos conocimientos y cuando éstos se dan por aprendidos, aun cuando el docente detecta que no es así y no se integran a la cursada porque deberían haber sido abordados en las correlatividades contempladas en los planes de estudio, se corre el riesgo de que los saberes no terminen por anclar al carecer de un sustrato adecuado, con el agravante de que finalmente esos contenidos no sean enseñados por nadie.

Las reiteraciones se interpretan como un solapamiento innecesario y por lo tanto volver a abordarlos termina por excluir del programa otros saberes que no serán impartidos en ninguna materia, aunque la decisión de retomarlos como modo de integrar nuevos contenidos o con el fin de profundizarlos, puede resultar una estrategia para la consolidación y resignificación de saberes que se consideran enseñados pero sobre los que no hay certeza de que hayan sido aprendidos, en particular porque el aula, tal como plantea Pagès Blanch (2011) constituye un espacio donde se condensan otros niveles de enseñanza del sistema educativo.

La conjunción de estos aspectos bajo el marco sugerido en el plan de estudios, conlleva a tomar decisiones y establecer jerarquías respecto de una biblioteca que, en principio, debería adecuarse al perfil profesional que se espera del estudiante. En este recorte es interesante tener en cuenta tanto los principales supuestos teóricos que conforman el universo de saberes de la disciplina, como un enfoque sobre el contexto histórico en que éstos se han ido legitimando y sobre todo una perspectiva epistemológica acerca de los modos en los que se ha producido ese conocimiento y de las encrucijadas que han llevado a la formulación de sus principales enunciados.

Ante la problemática que afrontan los profesores respecto de la elegibilidad de los temas (Jiménez Ríos, 2002) en especial de aquellos que integran el ecotono entre dos o más disciplinas, es fundamental como criterio de selección profundizar el vínculo con los docentes de las otras materias. El aspecto entonces de las correlatividades cobra una importancia extraordinaria en la definición de los temas que integran el programa, porque en su articulación subyacen varios supuestos que han estructurado el diseño del plan.

Si bien las correlatividades dan cuenta de los trayectos formativos y los imaginarios institucionales, a menudo éstas son diseñadas desde un supuesto que esconde prefiguraciones positivistas sobre una ciencia que se construye a partir de la acumulación de conocimientos y que es entendida como un engranaje vertical que permitiría abordar la relación de los estudiantes con el conocimiento desde un

perspectiva inspirada en el sentido de la complejización conceptual, de tal suerte que las materias de años superiores van retomando los conocimientos abordados previamente.

Profundizar no implica volver a abordar los temas con una bibliografía actualizada. Es el contexto en que se retoman los contenidos lo que permite su resignificación y para que esto se convierta en un hecho objetivo es necesario que los docentes de las materias de años superiores, analicen la propuesta de las asignaturas que les preceden y realicen un trabajo exploratorio con los estudiantes que permita desarrollar una verdadera construcción, a partir de los saberes previos.

Un tipo de correlatividad que usualmente no es siquiera considerada y que resulta fundamental es aquella que se da en sentido horizontal entre materias que son cursadas en paralelo (figura 1) durante el mismo año de la carrera, porque permite promover una visión transdisciplinar y una mirada sistémica que trasciende los abordajes disciplinares y que es posible de prever en el diseño de los programas cuando se incorpora en éstos el concepto de eje.

Por su parte, la delimitación detallada de los contenidos procedimentales en la planificación de la clase pareciera, desde el modelo tradicional, que contribuye a ordenar los modos de transmitir un tema en particular como si el éxito del aprendizaje dependiera del esfuerzo del docente en la elaboración de una secuencia de acciones programadas y respaldadas por materiales “didácticos” atractivos o de guías de actividades que condiciona a seguir instrucciones preformuladas.

Si bien una caja de herramientas es tan necesaria como deseable, bajo un paradigma constructivista (Ortiz Granja, 2015) es preferible una reflexión profunda que fundamente la implementación de una dinámica o de un dispositivo en particular. A pesar de esto, la enseñanza no depende solamente de la experticia del docente respecto de las competencias disciplinares y pedagógicas (Barrón Tirado, 2009), sino que constituye un proceso dinámico y hasta impredecible donde gravitan los contratos didácticos que se han logrado establecer con los estudiantes, las particularidades de cada aula -tanto de las características del espacio físico como de las intersubjetividades que en ella confluyen-, las interacciones con otras materias y sus docentes, así como los imponderables y emergentes que se suceden en la cotidianidad de la práctica e incluso, tal como sostiene Litwin (1998), los contextos socio-históricos en que esas prácticas se inscriben.

Esta perspectiva de integrar macrodecisiones y microdecisiones de modo reflexivo en el ejercicio cotidiano de la práctica docente -y que configura y modula la objetivación del currículo explícito- es discutida por Edelstein (2015), quien al referirse a las particularidades de la interacción que se establece entre los diferentes sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en sus expectativas y en sus conocimientos sostiene que:

(...) esta relación conlleva básicamente disposición para operar en variabilidad de situaciones, contextos, culturas y, desde allí, asumir un trabajo colaborativo con el desafío constante de reconocer y respetar la diversidad. Ello requiere poner en suspenso posiciones de asimetría, abrir a un diálogo de pares, hacer posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza. Supone, aprender a reflexionar sobre la base del diálogo, la colaboración y la apertura a la crítica, en contraposición a una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento. Perspectiva de reflexividad que, teórica y metodológicamente, requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. (Edelstein, 2015:8).

Ciertamente, la mayoría de los docentes universitarios no provienen del campo de la enseñanza y esta es una de las razones por las que suelen carecer de una matriz conceptual que les impulse a reflexionar cotidianamente sobre sus propias prácticas, de modo que lo procedimental emerge empíricamente y de manera casi intuitiva; no obstante, tienen un amplio dominio de la disciplina que imparten, y ésto no sólo involucra a los aspectos teóricos que figuran en el temario sugerido en el programa, sino que está sustentado en una profunda comprensión de los mismos como resultado de sus prácticas de investigación, lo que supone una jerarquización en la manera en que son enseñados y discutidos en el aula.

Esta tradición académica que supone el *habitus* (Bourdieu, 1994) integra de modo natural -al menos en las ciencias naturales y exactas- los marcos teóricos y los procedimientos necesarios para su falsación y esta tradición también puede ser naturalizada por los estudiantes al desarrollar aptitudes y competencias (González Bernal, 2008) que forman parte de los modos de habitar y concebir las diferentes disciplinas y las racionalidades que éstas configuran.

De esta manera, la enseñanza de saberes teóricos, la realización de experiencias prácticas como ejercicio de legitimación científica, el desarrollo de competencias que les son propias y los modos de concebir la producción de conocimientos y su apropiación en relación con el otro y con la sociedad, son insolubles. Tal como plantea Perrenoud (2008) no existen competencias sin saberes y esto supone que bajo una perspectiva pedagógica, que posiciona al sujeto y conocimiento como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta imposible promover una apropiación de los mismos de forma significativa si uno u otro es disociado en las concepciones previas que integran el ámbito de las macrodecisiones.

En este sentido, coincido con la perspectiva de Edelstein (1996) al concebir a la enseñanza -y al "oficio" de enseñar- como una construcción que presupone una articulación consciente del docente acerca de la multiplicidad de dimensiones que involucra su práctica (Edelstein, 2005), porque es ese conocimiento reflexivo el que

le permite y faculta para tomar las macrodecisiones que posibilitan una planificación con la ductilidad suficiente como para incorporar las microdecisiones que modulan el trabajo en el aula.

Los programas como espacio de innovación en el camino de la integralidad!

En este proceso de amalgamar saberes, es posible promover un tipo de aprendizaje que además de concebir a la práctica docente como un vehículo para la formación disciplinar, se focalice en la formación de sujetos integrales, comprometidos con su realidad y con el contexto en que viven. La idea de integralidad (Kaplún, 2016) no sólo supone integrar contenidos escindidos por la racionalidad científica, positivista y cartesiana -aun cuando ésto implique articular materias y posibilitar la formación de equipos docentes con diferentes trayectorias y saberes-, también implica transitar un proceso en el que otras funciones disociadas por las tradiciones, como la investigación o la extensión e incluso la gestión, pueden perforar los límites de las prácticas académicas instituidas y de las aulas universitarias.

Esta manera de concebir la enseñanza (Zavaro Pérez, 2020) supone trabajar sobre problemas concretos que en lo posible puedan anclarse a la realidad de los territorios y habiliten a los estudiantes a avanzar en propuestas de indagación e investigación, que incluso terminen en develar preguntas o hipótesis que puedan ser retomadas, delineando nuevos programas de investigación a desarrollar por los equipos que conforman el colectivo de cátedras y departamentos científicos a los que podrían incorporarse pasantes o estudiantes en formación.

La enseñanza a partir de preguntas impuestas por el trabajo sobre problemas concretos del territorio, por otra parte, remite a un abordaje de los marcos teóricos de referencia e incluso a la profundización de temas ya trabajados en la materia o en otras materias, así como al despliegue de metodologías que permitan tomar de datos, analizarlos, procesarlos y sistematizar la información, promoviendo ateneos de discusión sobre los resultados desde donde es posible integrar además, como novedad del formato que se propone, saberes de diferente origen, en particular aquellos de tipo experiencial que remiten al conocimiento de la comunidad sobre esa realidad en que viven y de los problemas que la atraviesan.

La posibilidad de articular con vecinas/os e instituciones radicadas en el territorio aportan relevancia a la formación de grado, fomentando un proceso dialógico de ensamble de saberes que no sólo contribuye a resignificar la extensión como práctica académica (Zavaro Pérez, 2019), sino que además, le permite a los estudiantes [y docentes] incorporar experiencias a través de una práctica situada que es atravesada por la empatía con el entorno y con quienes lo habitan, lo que representa un proceso de revalorización de los saberes populares que atesora la comunidad y que, bajo este esquema, deja de ser concebida como receptora de un saber enciclopedista

que es enseñado por una elite mesiánica, para constituirse en parte activa de un proceso de “enseñaje” dialógico que focaliza la docencia en la formación de sujetos integrales, reflexivos y críticos.

El Énfasis en la Evaluación

Siendo que los programas de estudio representan una suerte de síntesis de la propuesta de una materia, no es posible entonces evadir el problema de la evaluación, lo que significa deponer la tradicional referencia a la forma en que se pretenden evaluar los temas en favor de un análisis más profundo que ponga en debate el sentido mismo de evaluar.

La mayoría de los programas refieren bajo este subtítulo a la modalidad de los exámenes ya sean parciales, finales o a la posibilidad de promocionar la asignatura, aspectos regidos por reglamentaciones que emergen de decisiones previas. Los exámenes parciales suelen verse como una manera de fragmentar la materia y suponen formas en que la evaluación puede ser saldada en etapas o meras instancias acumulativas y disociadas que finalmente requieren de una evaluación integradora. Entre ambas posiciones podrían existir infinidad de posibilidades y supuestos, por lo que la elección de una u otra no sólo no son excluyentes sino que podrían incluso ser complementarias.

Evaluar no es lo mismo que acreditar y ambas instancias incluyen modos y procesos diferentes que representan incluso sentidos y posturas antagónicas. La acreditación de una materia supone un trámite que permite dar por aprobado un “paquete de saberes” previstos en los trayectos sugeridos en el plan de estudios, un modo de reconocer administrativamente un conocimiento (Díaz Barriga, 2000). La decisión es una prerrogativa exclusiva del docente y si bien no implica una apropiación de conocimientos por parte del estudiante, si presupone acceder a un escalón más en su formación curricular.

Acreditar una materia no supone un conocimiento del programa y menos aún certeza de las capacidades que el estudiante ha logrado desarrollar. Evaluar en cambio supone un proceso sostenido de interacción entre docente y estudiantes (Álvarez Méndez, 2001) que les permite a ambos conocer el grado de profundidad en que los contenidos han sido resignificados de modo que puedan ser aplicados con naturalidad en diferentes contextos.

Uno de los propósitos que persigue la evaluación cuando es entendida como una estrategia metodológica inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje (Celman, 1998) y no como una simple instancia de acreditación, es poder establecer un diagnóstico permanente de los procesos de enseñanza que resulte útil tanto para el profesor como para el estudiante.

Es lógico que en el diseño de la evaluación sea pertinente considerar no sólo qué evaluar, sino también cómo evaluar. No debería evaluarse aquello que no se enseña (Carlino, 2004) aunque a menudo la evaluación incluye un ejercicio implícito sobre modalidades y habilidades que son puestas en juego y exigidas en el acto evaluativo, y que muchas veces se omiten en la cursada o no se consideran parte de la misma, pero que usualmente terminan influyendo en la calificación.

Evaluar periódicamente permite al docente obtener una visión del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, promoviendo estrategias que faciliten adquirir nuevos modos de relación con el conocimiento, de manera que las evaluaciones pueden ser propuestas como instancias de diálogo sostenidas en el tiempo y de forma que los alumnos experimenten durante la cursada diferentes modalidades, esto es: orales, escritas, individuales, colectivas, domiciliarias, presenciales, parciales, integradoras, teóricas, prácticas, aplicadas e incluso modalidades que involucran a la comunidad en aquellas prácticas en las que el conocimiento es entendido como una construcción colectiva de diversos saberes en diálogo, tal como es sostenido desde la pedagogía de la integralidad.

Bajo esta perspectiva, el objeto de evaluar, no sería acreditar, sino interpelar a los estudiantes respecto de aquellos contenidos y competencias que se consideran necesarios en su formación académica (Moreno, 2009), en tanto la calificación representaría entonces sólo una formalidad, de tal manera, que el ejercicio de evaluar se convierte en una instancia de retroalimentación respecto del grado de conocimiento que se tiene de la disciplina y un indicador para el docente que le permite reflexionar en torno a sus propias prácticas y tomar decisiones que le posibiliten reformularlas.

Algunas Consideraciones finales

De las reflexiones anteriores se desprenden algunas consideraciones que creo oportuno resaltar en atención a una visión casi pragmática del programa como documento curricular y de su importancia en la gestión del currículo universitario. Un documento claro, explícito y ordenado se convierte en una propuesta que permite a los estudiantes establecer un diálogo tácito con sus propias expectativas respecto de la materia que se propone cursar. Dicho así, pareciera casi utópico imaginar al alumnado releando el programa como una hoja de ruta, pero proponer en las primeras clases una lectura del mismo suele ser fructífero a futuro y un buen punto de partida para la convalidación del contrato áulico, incluso en aras de despertar el interés en aquellos que asisten a clase por obligación y no encuentran -a priori- en la materia una clara relación con sus intereses profesionales.

Finalmente, la revisión frecuente del programa por parte de los docentes facilita una mirada crítica sobre sus propias prácticas y fortalece un debate integral y democrático hacia el interior de las cátedras o departamentos respecto de la propuesta académica

que dinamiza y favorece su actualización e innovación, en tanto fortalece procesos de evaluación que impactan objetiva y positivamente en la cursada de manera notoria.

Notas

¹Mg. en Ciencias en Biodiversidad Vegetal, con mención en curatoría (Academia de Ciencias de Cuba), especialista en Docencia en docencia universitaria otorgado por la UNLP, miembro de la Carrera de Doctorado de la Fac. Cs Nats y Museo de la UNLP., Docente-Investigador del Dpto. de Plantas Vasculares del Museo de La Plata, investigó en filogenia de plantas parásitas, taxonomía y sistemas jerárquicos, imparto materias de Introducción a la Botánica y Sistemática de Plantas Vasculares., Miembro de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Fac. Cs. Nats y Museo (UNLP) en actividades de gestión de proyectos y prácticas integrales. Prof. Adjunto de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Belgrano (imparto las materias de Evolución / Conservación y Educación Ambiental / Habilitación Profesional con enfoque en sociología de la ciencias. Intereses en Práctica Académica, Epistemología y Sociología de la Ciencia.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir. Razones y Propuestas Educativas*. Madrid, España: Ed. Morata, sl. Recuperado de: https://tuliceo59.webnode.es/_files/200000261-b0956b2886/Evaluaci%C3%B3n%20J.%20M.%20%20%C3%81lvarez%20M%C3%A9ndez.pdf
- Ángulo Rasco, J.F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En Angulo, F. y Blanco, N. (Eds.), *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp. 17-29). Málaga, España: Ed. Aljibe.
- Araujo, S. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 57-77. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602014000400004&script=sci_abstract&lng=pt
- Avedaño, W.R. y Parada-Trujillo, A.E. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, Vol. 16(1), 159-174. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614008.pdf>
- Barco, S. (1989). Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. *Revista Argentina de Educación*, 7(12), 7-24. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/300106514/El-Estado-Actual-de-La-Pedagogia-y-La-Didactica-Susana-Barco>
- Barrón Tirado, M.C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982009000300006&script=sci_arttext
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 129-160.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990). *Los contenidos de la Enseñanza. Principios para la reflexión*.

Revista Educación, (292), 417-425.

Brunner J. J. y Flisfisch, A. (1983). Los intelectuales y las instituciones de la cultura. Santiago de Chile, Chile: FLACSO.

Buchbinder, P. (2005). Historia de las universidades argentinas. Buenos Aires, Argentina: Ed. Sudamericana.

Carilino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. Dossier. Acción Pedagógica, 13(1), 8-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971855>

Cascante Fernández, C. (2004). La reforma de los planes de estudio: Un análisis político de los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3), 145-167. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113379>

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en estrategia de conocimiento?. En de Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. (Eds.), La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (pp. 35-66), Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1994). Los contenidos de la Reforma. Madrid, España: Santillana.

Cordón Aranda, R. (2008). Enseñanza y Aprendizaje de procedimientos científicos (contenidos procedimentales) en la Educación Secundaria obligatoria: Análisis de la situación, dificultades y perspectivas. (tesis doctoral). Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Murcia., España.

Davini, M. C. (2009). Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

de Alba, A. (1998). Curriculum: crisis, mitos y perspectivas. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila SRL. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf

de Camilloni, A. W. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina. Buenos Aires, Argentina: UBA-OPPS. Recuperado de: <http://www.arq.umich.mx/docs/Camilloni-Modalidades%20y%20proyectos%20de%20cambio%20curricular.pdf>

Díaz Barriga, A. (1985). Didáctica y currículum. México, DF., México: Nuevomar.

Díaz Barriga, A. (2000). El examen. Textos para su historia y debate. Mexico DF., México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Díaz Barriga, A. (2005). El Docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. Colección Educación Superior en América Latina. Barcelona, España: Pomares SA. Recuperado de: <https://www.torrossa.com/it/resources/an/4536770>

Edelstein, G. (1996). Lo metodológico. Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En de Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (Eds.), Corrientes Didácticas Contemporáneas (pp. 75-89). Buenos Aires,

Argentina: Paidós.

Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio, G. y Diker, G. (Eds.), *Educación: ese acto político* (pp. 139-152). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

Edelstein, G. (2015). La Enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1), 1-11.

Furlán, A. (1989). Metodología de la Enseñanza. En Furlán, A. J., Ortega, F., Remedí, V. E., Campos Hdez, M. A., Marzolla, M. E. (Eds.), *Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior* (pp. 60-93). México DF., México: Iztacala ENEPI-UNAM.

García de Fanelli, A. M. (2005). *Universidad, Organización e Incentivos: Desafíos de la Política de financiamientos frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila SRL.

Gonzalez-Bernal, M.I. (2008). Alcance y límites de un currículo basado en competencias. *Educación y Educadores*, 11(1): 69-102. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2745927.pdf>

Jiménez Ríos, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles Educativos*, 24(96), 73-96. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000200005

Kandel, V. (2010). Gobierno universitario y participación estudiantil. Consideraciones sobre el cogobierno y la democracia en la universidad pública. *Propuesta Educativa*, 34(2), 97-103. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041705010.pdf>

Kaplún, G. (2016). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 44-51. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/17061>

Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En de Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 91-115). Buenos Aires, Argentina: , Paidós.

Marsiske, R. (2004). Historia de la autonomía universitaria en América Latina., *Perfiles Educativos*, Vol. XXVI (106): 160-167.

Montiel, G. (2002). *Una caracterización del contrato didáctico en escenario virtual*. (tesis de Maestría). CINVESTAV – IPN, México.

Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3052940.pdf>

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2): 93-110. Recuperado de: <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.04>

Pagès Blanch, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar

- ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3843517>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes?. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2): 1-8. Recuperado de: <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México DF., México: Siglo XI.
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, (8), 9-20.
- Roca, D. (1918). *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria*. Córdoba, Argentina. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2726>
- Salinas Fernández, D. (1994). La planificación de la Enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En Angulo F. y Blanco, N. (Eds.), *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp.135-160). Málaga, España: Aljibe.
- Toribio, D. E. (1999). *La evaluación de la estructura académica*. Serie Estudios, CONEAU. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/estudios/toribio.pdf>
- Tünnermann, C. (1998). La Reforma Universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103-127. Recuperado de: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/272>
- Vaccarezza, L. (2009). Autonomía universitaria, reformas y transformación social. *Pensamiento Universitario*, 12, 31-44. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/vessuri/Leonardo%20S%20Vaccarezza.pdf>
- Zabala, A.; Alsina, P.; Bantulá, J.; Carranza, M.; Dilmé, D.; Forrelland, M.; Gratacós, R.; Noguerol, A.; Oliver, M.; Oró, I.; Pérez, P.; Ríos, J (2000). *Como trabajar los contenidos procedimentales en el aula. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona, España: GRAÓ de IRIF, SL.
- Zavaro Pérez, C. (2019). Las prácticas de extensión como experiencias de curricularización: entre el debate y la práctica objetivada. *Redes de Extensión*, 5, 7-22. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/6159>
- Zavaro Pérez, C. (2020). Algunos interrogantes sobre integrar las prácticas académicas: Reflexiones y Propuestas. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), 035. <https://doi.org/10.24215/24690090e035>