



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



Pensando el futuro en torno a lo curricular
Silvina Lyons, Silvina Justianovich
Trayectorias Universitarias, 10 (18), e149, 2024
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e149>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Pensando el futuro en torno a lo curricular

Thinking about the future around the curriculum

Silvina Lyons

<https://orcid.org/0000-0002-3303-0703>

slyons@med.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Silvina Justianovich

<https://orcid.org/0000-0002-5802-8853>

silvina.justianovich@presi.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

RESUMEN

Este artículo se propone hacer una pausa en la vorágine cotidiana en que se dirimen las tareas y funciones de la docencia y gestión universitaria. Se trata de una invitación a pensar qué futuros (se nos) proponen y/o (se nos) vuelven posibles en torno a lo curricular en nuestras universidades públicas, y cómo estos se instalan o emergen en las voces y preocupaciones de sus docentes en tanto sujetos de desarrollo curricular al decir de Alicia de Alba.

El desarrollo del escrito se encuentra anclado en el propio desempeño profesional de las autoras en distintos espacios de formación y asesoría pedagógica con docentes y ámbitos de gestión en la universidad pública. Se organiza en cuatro apartados: el primero oficia de presentación y contextualización del posicionamiento teórico-conceptual asumido por las autoras en relación al campo del currículum; el segundo plantea al currículum universitario como objeto de intervención, y vinculado a ello, abre la pregunta por las posibilidades de futuro(s) y los diferentes imaginarios sociales en torno a esta idea; el tercer apartado sitúa un conjunto de desafíos a futuro para los proyectos curriculares de nuestras universidades públicas. Por último, se comparten a modo de cierre, algunas reflexiones que contribuyen a pensar esta proyección.

PALABRAS CLAVE

currículum universitario,
docencia,
futuro,
proyecto político-pedagógico

**KEY WORDS**

university curriculum,
teaching,
future,
political-pedagogical project

ABSTRACT

This article aims to pause the daily whirlwind in which the tasks and functions of university teaching and management are resolved. It is an invitation to think about what futures are proposed and/or become possible regarding the curricula in our public universities, and how these are installed or emerge in the voices and concerns of their teachers as subjects of curricular development in the words of Alicia de Alba.

The development of the writing is anchored in the authors' own professional experience in teacher training and management areas in our public university. It is organized into four sections. The first serves as a presentation and contextualization of the theoretical-conceptual positioning assumed by the authors in relation to the field of curriculum. The second poses the university curriculum as an object of intervention, and linked to it, opens the question about the possibilities of future(s) and the different social imaginaries around this idea. The third section sets out a set of future challenges for the curricular projects of our public universities. Finally, some reflections that contribute to thinking about this projection are shared as a closing.

INTRODUCCIÓN

Explorar los desafíos a futuro del currículum universitario parece por estos días una tarea ardua, de fines inciertos. Insistimos en hacerlo, sin embargo, porque vale la pena invitarnos a identificar, comprender y problematizar las tendencias curriculares en las que estamos inmersos¹, aunque sea provisoriamente. Como docentes universitarios, este análisis nos permite obtener perspectivas más situadas y contextualizadas sobre los retos de la formación profesional contemporánea. Y nos permite, sobre todo, proyectar.

El currículum, en sus distintas expresiones, visibiliza las resignificaciones que acontecen en las propuestas formativas, a la par que normatiza y regula a las instituciones educativas. Su concreción en las instituciones revela posiciones y relaciones de poder, jerarquías y resistencias, produciendo subjetividades, disciplinando cuerpos y manifestando intereses, conflictos y disputas (Coscarelli, 2017; de Alba, 1995). Por su parte, las prácticas de enseñanza se encuentran atravesadas por múltiples dimensiones y decisiones que pueden ser analizadas desde la confluencia de distintos niveles dentro un proyecto político pedagógico (Barco, 2012; Edelstein, 2014, 2023). En tanto prácticas intencionadas, expresan conflictos y contradicciones, y representan un encuentro entre sujetos que ocupan diversas posiciones y lugares sociales. Así, currículum, instituciones, sujetos y prácticas de enseñanza se entrelazan profundamente en el contexto de acción y reflexión de los docentes universitarios, constituyéndose en categorías de análisis potentes para el estudio y reflexión en el campo.

¹ En este artículo, se utiliza el lenguaje genérico masculino para referirse a diversos colectivos, aunque se reconoce que esta convención puede ocultar y no visibilizar adecuadamente a otros géneros. Este uso no pretende excluir a ninguna identidad de género, sino que responde a una decisión estilística por razones de fluidez y legibilidad.

En este marco, proponemos detenernos a pensar qué futuros (se nos) proponen en torno a lo curricular en nuestras universidades públicas, se instalan o emergen en las voces y preocupaciones de sus docentes en tanto sujetos de desarrollo curricular (de Alba, 1995).

En este marco, proponemos detenernos a pensar qué futuros (se nos) proponen en torno a lo curricular en nuestras universidades públicas, se instalan o emergen en las voces y preocupaciones de sus docentes en tanto sujetos de desarrollo curricular (de Alba, 1995). El desarrollo presentado a continuación se ancla en el propio desempeño profesional de las autoras en distintos espacios de formación y asesoría pedagógica con docentes y ámbitos de gestión de la Universidad Nacional de La Plata.

EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO ¿TIENE? FUTURO(S)

Pensar en el plano del currículum como objeto de intervención, de mejora, de cambio, de alguna manera nos sitúa en el futuro desde una reflexión en el presente sobre cuáles proyectos político-sociales están dirigiendo hoy la formación universitaria, es decir, quiénes lo intervienen, hacia dónde y bajo qué condiciones. Nos inspiramos en la obra clásica de A. de Alba (1995) para explorar si es posible identificar -y si podemos identificarnos los docentes universitarios con-, proyectos sociales amplios que actúen como “paradigma central para el diseño y desarrollo” (1995, p. 61) de la propuesta curricular en la que participamos.

Si acordamos que el currículum universitario tiene futuro (¿podría no tenerlo?), parece relevante preguntarnos qué visiones de futuro inspiran o subyacen a los cambios que se proponen (o bien, imponen) en distintas instancias del devenir curricular contemporáneo.

Si acordamos que el currículum universitario tiene futuro (¿podría no tenerlo?), parece relevante preguntarnos qué visiones de futuro inspiran o subyacen a los cambios que se proponen (o bien, imponen) en distintas instancias del devenir curricular contemporáneo. Así, la posibilidad de proyección no está anclada sólo en las condiciones materiales y simbólicas que configuran nuestro presente, sino también en lo que se (nos) torna posible, viable, factible o imposible por-venir. Según Coscarelli (2017),

Significar, mirar hacia delante, potencialidad del hacer, orientación al futuro, expresión de deseos con visión prospectiva, dan cuenta de una actividad esencialmente humana. En ella se ligan los diversos tiempos de la existencia: el pasado, las marcas históricas de las condiciones de producción del proyecto y las circunstancias del presente que se conjugan en el acto de concebir el porvenir. Se dice que nuestra época está centrada en el instante y que la inmediatez parece cancelar la preocupación por el mañana, sin embargo, más allá de este planteo especulativo, el hombre despliega sus anhelos y cualquiera sea su condición, intenta dar curso a sus proyectos pues en ellos ejerce y prolonga su humanidad. (p. 33)

Las visiones acerca de la función social de la universidad pública argentina se vinculan también con visiones de futuro de los proyectos que estas instituciones sostienen, dirimen y dirigen. Una clave es pensarlas en su traza histórica: las representaciones en torno a la función social hoy de las universidades públicas resultan muy diferentes de las sostenidas y legitimadas décadas atrás. Otra clave, puede ofrecernos la comprensión de esos proyectos en disputa, en tanto no se encuentran “superados” unos por otros, sino profundamente encarnados en los sentidos político-pedagógicos que las instituciones dirimen.

Asimismo, las visiones al interior mismo del sistema universitario, también difieren, tienen puntos en común, se tensionan y disputan. Por mencionar solo un ejemplo, la proyección de fortalecer el sistema universitario argentino con “más universidades nacionales por todo el territorio nacional” expresó -en su momento- una dirección profundamente disputada, aún por sectores progresistas que discutían otros modos posibles de ampliar y fortalecer el sistema y la inclusión de sectores sociales que -hasta entonces- no formaban parte de “las masas” en la universidad. Siguiendo el planteamiento de Achili (2013), reconocer los diferentes “niveles o escalas contextuales” de un mismo proceso o fenómeno, nos ayuda a conceptualizar el carácter contradictorio, dilemático y de conflictividad de los procesos sociales en general, y de los educativos en particular. Desde este enfoque, y enmarcadas en los aportes de de Alba, asumimos que el currículum, en tanto proyecto político-educativo se encuentra estrechamente vinculado a los proyectos político-sociales amplios en los que se dirimen y disputan diversas visiones de futuro. Proyectos que, en nuestras universidades latinoamericanas, no pueden desentenderse de un profundo compromiso en torno ¿a quiénes les sirven nuestras universidades? -parafraseando a Gentili (2011)-. En tanto instituciones públicas al servicio de leer, comprender y transformar nuestras realidades, los proyectos académico-instituciona-

les y curriculares también expresan la construcción de lazos sociales. Y es nuestra responsabilidad, empezar por nosotros mismos.

Desde este enfoque, y enmarcadas en los aportes de de Alba, asumimos que el curriculum, en tanto proyecto político-educativo se encuentra estrechamente vinculado a los proyectos político-sociales amplios en los que se dirimen y disputan diversas visiones de futuro. Proyectos que, en nuestras universidades latinoamericanas, no pueden desentenderse de un profundo compromiso en torno ¿a quiénes les sirven nuestras universidades? -parafraseando a Gentili (2011)-.

Hoy día, circulan y tienen legitimidad diversos imaginarios sociales que dan sentido a lo concebible, a lo posible, a lo probable, a lo predecible para el futuro de nuestras universidades y sus proyectos curriculares. Nos referimos aquí con “imaginarios sociales” a sentidos compartidos, esquemas de interpretación que influyen en nuestra percepción y comprensión de la realidad socialmente dada y en la forma en que nos relacionamos con ella (Cegarra, 2012). Imaginarios que se nos presentan asociados a distintas sensaciones también: el “fin de la universidad”, la disputa con otros espacios de formación con diversos grados de formalización, la consolidación de la “universidad neoliberal” en términos de Stephen Ball (2022), la posibilidad de construir más soberanía y contribuir a la justicia social; visiones tecnofóbicas o tecnofílicas en relación a la injerencia de la tecnología en las profesiones y la enseñanza, entre otras posibles. Imaginarios y posibilidades -todas- que producen interpelaciones profundas y desafíos para la formación universitaria, inclusive en nuestras prácticas docentes y de enseñanza en particular. Y ello, en tanto docentes universitarios, involucrados con la formación de otros, nos incumbe directamente.

Desde los propios campos académicos, también asistimos a diversas lecturas críticas en torno a cuáles están siendo los modos de significar los fenómenos objeto de estudio y las luchas en torno a sus significados. Retomando a Coscarelli nuevamente:

En términos de perspectivas conceptuales, diversas producciones teóricas de actualidad destacan los esfuerzos por salir de las miradas fragmentarias y asumir los objetos, los procesos y el producto de la actividad del conocimiento desde categorías complejas que permitan dar cuenta de múltiples perspectivas y entrecruzamientos. Se trata de pensar la complejidad (Morin, 2009) desde un reordenamiento intelectual, un nuevo “ojo epistémico”

de los fenómenos educativos que puede denominarse “construcción integradora del conocimiento educativo”, como sostienen Angulo Rasco y Blanco García (1994: 10). (2017, p 34)

Esta idea de “nuevo ojo epistémico” se relaciona con la de potenciar nuevas visiones de futuro desde la perspectiva de Zemelman (2001). Siguiendo su planteo de “pensar teórico y pensar epistémico”, en tanto “el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual, los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste” (p. 1). Este desfase, resulta necesariamente constitutivo para poder crear otros significados y por tanto, otras realidades posibles de ser. A la vez que genera crisis en los modos de nombrar las (múltiples) realidades en las que se inscriben los sujetos, también resultan oportunidades para potenciar y viabilizar proyectos otros, a futuro. Por ello, no se trata de un problema teórico (de las teorías o las ciencias o los investigadores), sino de partir del reconocimiento de que “los fenómenos histórico-sociales hacen parte no solamente de contextos y de relaciones múltiples dentro de distintos niveles de la realidad, sino también de contextos, de significaciones -por usar un término-, o de universos de significaciones (p. 16).

A partir de este reconocimiento epistémico, de que desde las visiones de futuro también se construye realidad y caminos posibles para ir hacia allí, proponemos que es parte de la responsabilidad y de la identidad de toda propuesta educativa explicitar y problematizar esos imaginarios como modo de potenciar(nos) como sujetos en proyectos curriculares y en tanto propuestas político-pedagógicas que “direccionan futuro”. Inscriptas en esta clave de análisis y convocadas por dicha responsabilidad, es que presentamos a continuación un conjunto de desafíos al curriculum universitario, intentando situar algunas tensiones que lo interpelan, más que un listado acabado de ellas. Esta reconstrucción da cuenta de un ejercicio intelectual y de producción realizado en diversas instancias de formación con otros docentes universitarios.

A partir de este reconocimiento epistémico, de que desde las visiones de futuro también se construye realidad y caminos posibles para ir hacia allí, proponemos que es parte de la responsabilidad y de la identidad de toda propuesta educativa explicitar y problematizar esos imaginarios como modo de potenciar(nos) como sujetos en proyectos curriculares y en tanto propuestas político-pedagógicas que “direccionan futuro”.

DESAFÍOS AL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO

El debate público, el desarrollo de normativas centralizadas y las políticas de rendición de cuentas interpelan hoy tanto a los procesos de estructuración de los currícula universitarios como a su desarrollo. En función de ello, nos cuestionamos: ¿Qué formas están emergiendo para el currículum universitario del futuro? ¿Qué tipo de desafíos aparecen? Hacernos estas preguntas nos permite construir explicaciones sobre cómo respondemos desde los proyectos curriculares y con qué visiones de futuro nos comprometemos, en lugar de simplemente adoptar una actitud reactiva. Como anticipamos en apartados anteriores, diversas instancias de conversación en el contexto de la formación docente universitaria nos han permitido compilar y organizar una serie de desafíos a futuro para los proyectos curriculares de nuestras universidades públicas.

Por un lado, emergen desafíos relacionados con los formatos y modelos curriculares. Se cuestiona la relevancia de la presencialidad de los cuerpos y el campus universitario físico como escenarios para la formación profesional. Asimismo, surgen interrogantes sobre la extensa duración -prevista y real- de las carreras universitarias, estrechamente vinculados a la rigidez o flexibilidad de los recorridos curriculares propuestos y las trayectorias estudiantiles reales. Esto también abarca las tensiones entre grado, posgrado y la diversificación de certificaciones al interior de cada uno de estos recorridos, tales como títulos intermedios, de pregrado, diplomaturas, certificaciones posgraduales, entre otras.

En cuanto a los enfoques de la formación profesional, existen tensiones entre concepciones que asumen los procesos formativos universitarios como un listado de competencias, más o menos vinculadas a los contextos de actuación, deliberación, trabajo y socialización profesional, y otras formas posibles de organización de los conocimientos, saberes y prácticas en la universidad pública. Estas tensiones también se reflejan en las interpelaciones a las titulaciones, los límites entre ellas, los alcances profesionales y las actividades reservadas a los títulos comprometidos con el interés público, conforme al artículo 43 de la Ley de Educación Superior. Esto se relaciona con las posibilidades (y necesidades) de formación interdisciplinaria, ya que está estrechamente ligado los límites entre las titulaciones y las actividades reservadas a cada profesión, así como a la lógica de las corporaciones y las posiciones de poder asumidas dentro de la regulación de las profesiones.

Por otro lado, surgen desafíos en torno a diferentes posiciones sobre los procesos de determinación y estructuración curricular. Existen clásicas tensiones entre visiones sobre los procesos de diseño e

implementación de propuestas curriculares, que pueden reducirse a aspectos operativos y técnicos de la redacción de un documento, o bien reconocer la complejidad de las condiciones normativas, laborales, institucionales, de enseñanza y de vida de los sujetos, así como de los campos académicos y profesionales que constituyen toda propuesta curricular. Ubicadas en esta tensión, hacemos nuestras las palabras de Barco, al sostener que la participación efectiva y la toma de la palabra de los docentes es un derecho, en tanto las “prácticas docentes reescriben los documentos curriculares” (2012, p. 33) en las instituciones educativas.

Por último, se destacan los desafíos relacionados con el impacto del desarrollo tecnológico tanto en los saberes profesionales objeto de enseñanza como en la experiencia formativa que se ofrece a los estudiantes. La inteligencia artificial interpela de manera significativa a los modelos de formación universitaria. La integración de modalidades híbridas y de educación a distancia, así como su validación en normativas, no sólo reconocen sino que también provocan cambios en los formatos curriculares. Las tecnologías digitales y la relación humano-máquina afectan tanto los escenarios de aprendizaje como los de actuación profesional. Además, la posibilidad a futuro de personalización de los recorridos de los estudiantes y de rápida adaptabilidad de los diseños curriculares a las demandas externas, junto con las “supuestas bondades” de las tecnologías para repensar el vínculo entre docentes, estudiantes y conocimientos, presentan una dualidad que debe ser analizada a la luz de los aportes de Alicia de Alba. Es crucial evitar visiones ingenuas o tecnocráticas sobre la innovación curricular, ya que el riesgo de individualizar procesos formativos que deberían ser colectivos es significativo. La educación superior inclusiva y concebida como un derecho para amplios sectores puede verse amenazada por este desafío, así como la experiencia formativa común y deseable en la identidad de nuestras universidades públicas.

Este grupo de desafíos nos lleva a cuestionar quiénes (o qué máquinas) definen hoy los horizontes político-educativos. La promesa de las tecnologías digitales de aumentar la eficiencia y eficacia de los sistemas requiere un estudio crítico sobre qué proyectos impulsan los sectores concentrados que desarrollan estas tecnologías y cuál es su impacto en nuestra forma de ver y construir el mundo. Es fundamental valorar críticamente si el uso de tecnologías digitales puede realmente “solucionar problemáticas” devenidas de la masividad o las aulas superpobladas, y examinar si estas promesas incluyen ampliar el acceso educativo sin depender del aula física o redefinir roles docentes como el de tutor virtual con más estudiantes asignados por cada docente.

El conjunto de desafíos apuntado engloba, a nuestro parecer, una de

las tensiones más sustantivas del curriculum contemporáneo. Aquella que se dirime entre visiones de proyectos curriculares deslocalizados, fluidos, pretendidamente “a la medida” de cada individuo a la vez que de las corporaciones con poder de presión global y visiones con menor claridad en sus formatos posibles, pero sostenidas en el imaginario del curriculum como producción de “lo colectivo”, y lo colectivo como una aspiración bondadosa per se. Pareciera que ambas opciones aunque opuestas se encuentran en la crítica a los formatos tradicionales de curriculum universitario por asignaturas y espacios estancos. A su vez, para una y otra visión, flexibilidad, integralidad, adaptabilidad se presentan como “soluciones curriculares” a la orden del día.

A MODO DE CIERRE

En los próximos años, la tarea de reconstruir un sistema educativo cada vez más desigual tras la pandemia, debe entenderse desde una perspectiva curricular amplia y crítica. No podemos delegar ingenuamente en tecnologías desarrolladas fuera del ámbito educativo la definición y consecución de los fines educativos. Debemos preguntarnos qué rol y voz tendrán los docentes universitarios como sujetos sociales en estos procesos, apelando a que en ellos, la construcción sostenida de la profesionalidad docente, en tanto agentes curriculares significativos (Edelstein, 2023) se encuentre como parte de las políticas académicas de las instituciones.

Pensar articuladamente el currículum y el futuro nos permite reconocer que las interpelaciones que recibimos y tomamos como desafíos en el devenir curricular van configurando el porvenir a partir de imaginarios sobre lo que es posible y deseable. También nos ofrece la oportunidad de considerar alternativas, alejándonos por un momento de la desesperante provisoriedad en la que parecemos estar en este contexto de crisis estructural generalizada, al decir de Alicia de Alba, y ver el futuro como una posibilidad y no como un destino fatal.

Además, nos permite reconocer la responsabilidad de participar en los procesos institucionales-académicos hacia el desarrollo curricular del futuro, que al día de hoy presentan demandas en torno a: perspectivas participativas en las propuestas de cambios curriculares, la transición hacia una flexibilización curricular, la centralidad del aprendizaje y el lugar de los estudiantes y la formulación de proyectos formativos desde una visión integral.

Estas demandas pueden ser una buena oportunidad para proyectar acciones desde los distintos roles que ocupamos en la universidad. Acciones que, proponemos, deben a la par crear conversaciones para construir metáforas propias sobre los imaginarios que circulan desde

lo discursivo -tanto aquellos que se nos ofrecen como los que podemos inventar- respecto a los futuros posibles para el curriculum y la docencia universitaria. Este es un camino posible para hacernos “respons-hábiles” (Haraway, 2019), reconociendo que las condiciones que configuran nuestra práctica docente a futuro dependen en gran medida de nuestras acciones y decisiones presentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social*. Laborde Libros Editor.
- Ball, S. (2022). Dinero o ideas: la lucha por el sentido en la universidad neoliberal. *Integración y Conocimiento*, 11(2), 98-110. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v11.n2.38435>
- Barco, S. (2012) Prácticas alternativas en diseño curricular. La participación como clave y la toma de la palabra como derecho. *Alteridad. Revista de Educación*, 7(1), 33-48.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta moebio*, (43), 1-13.
- Coscarelli, M. R. (2017). Curriculum e institución. En S. Picco y N. Orienti (Comp.), *Didáctica y curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza* (pp.30-48). EDULP.
- de Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Problematizaciones desde la docencia en la universidad*. EDULP. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161611>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI editores.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema*. Consonni.
- Zemelman, H. (10 de noviembre de 2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. [Conferencia magistral]] Posgrado Pensamiento y cultura de América Latina. Universidad de la Ciudad de México, México.