

## **PROCESOS CURRICULARES PARA LA REFORMA DE PLANES: DETERMINACIÓN CURRICULAR EN PROFESORADOS DE LA FHYCS UNAM**

*Cristian Andrés Garrido  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNaM, Argentina  
c\_a\_garrido@yahoo.com.ar  
ORCID ID: 0000-0002-5265-5776*

**Resumen:** El presente trabajo se enmarca en el cursado de la carrera de Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF-Argentina), y forma parte del proceso de construcción y definición del objeto de estudio para la elaboración del proyecto de tesis, con el que se pretende abordar los procesos de selección y organización para el rediseño de los planes de estudio de carreras de profesorado universitarios en ciencias sociales y humanas, en función de las relaciones político institucionales, académico disciplinares y pedagógicas. Interesa analizar las instancias que hacen posible las definiciones curriculares para los trayectos de formación disciplinar y pedagógica en los procesos de determinación curricular para la reforma de planes de estudios de las carreras de profesorado de Ciencias Económicas, Historia, Letras y Portugués, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

**PALABRAS CLAVES:** Curriculum, Reforma de Planes de Estudio de Profesorado Universitario, Procesos Curriculares.

En 2010, luego de un largo proceso de discusión y debate en las asociaciones de docentes universitarios, el título de Profesor Universitario se incluyó en la nómica de profesiones reguladas por el Estado argentino<sup>1</sup> (Res. ME N° 50/2010) y desde entonces las carreras de profesorado universitario deben ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Krichesky, 2012, pp. 318-319). El proceso para la acreditación involucra: la definición de estándares curriculares e institucionales (algo en lo que la ANFHE –Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación- y el CUCEN – Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales- han avanzado y que requiere aprobación del Consejo Interuniversitario Nacional), y la fijación de procedimientos y cronogramas por parte de la Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

A su vez, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) convocó ya por ese entonces a representantes disciplinares de universidades e institutos de profesorado para conformar comisiones para la elaboración de marcos para la discusión curricular de los profesorados por disciplinas. Hacia 2012, se contaba con documentos con recomendaciones para los nuevos diseños

---

<sup>1</sup> Ley de Educación Superior N° 24.521. Art. 43.

curriculares de la formación de profesores para los profesorados de Química, Física, Matemáticas, Biología, Historia, Geografía, Lengua Extranjera y Letras (Krichesky, 2012, p. 320).

En Argentina las carreras de profesorado son impartidas por universidades públicas y privadas e institutos de formación docente. Sin embargo, estas propuestas de formación varían en función de las normas que rigen estos dos subsistemas, los rasgos propios de cada universidad o instituto, las particularidades de los estudiantes, el contexto, la impronta fundacional, el tipo de vínculo con el conocimiento, y las formas de participación en los diferentes ámbitos de toma de decisiones (Krichesky, 2012, p. 311). Es decir que las instituciones imprimen sus propias huellas en la formación, lo que supone distintas experiencias, enfoques y aprendizajes para sus egresados.

El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) señala que los profesorados universitarios tienen características específicas como el régimen de cogobierno, el vínculo entre investigación y docencia, el acceso a los cargos a través de concursos públicos, la conformación de equipos de investigación, docencia y extensión, el vínculo e intercambio con distintas instituciones del sistema científico y técnico nacional e internacional (2012, párrafo 3).

Esta especificidad de los profesorados universitarios deviene de las particularidades de las instituciones en las que se desarrollan, las cuales presentan como parte de su larga tradición en la formación de profesores, una estrecha vinculación con la producción de conocimiento y su permanente actualización, la validación y reflexión de las prácticas pedagógicas y de gestión a través de procesos de evaluación continua, altos niveles de calificación del plantel docente, y participación de diferentes estamentos de su comunidad en la toma de decisiones. (CIN, 2012, párrafo 2).

La formación docente involucra la apropiación de saberes y herramientas conceptuales y metodológicas, y el reconocimiento de las prácticas docentes en sus diferentes dimensiones: sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, subjetivas, disciplinares, pedagógicas, didácticas y metodológicas. (CIN, 2012). Ahora bien, los procesos de reforma de los planes de estudio, en tanto *movimientos hacia los cambios* (Davini, 1997) “operan sobre tradiciones anteriores, encarnadas en los sujetos y en las instituciones, que muchas veces las nuevas reformas acaban reforzando” (p. 20). Como configuraciones de pensamiento y acción institucionalizadas, estas tradiciones están presentes en las prácticas, el currículum, las formas de organización institucional, y las percepciones de los sujetos.

Para Santillán Briceño, Ortiz Marín y Arcos Vega (2010) la definición de los procesos curriculares desde su dimensión socio-cultural e histórica, se encuentra anclada y sujeta a disposiciones de orden educativo, económico, político y cultural. Además, cabe considerar “su identidad de práctica simbólica objetivada e instituida por su poder de construcción, fundado en las representaciones, interpretaciones e interacciones de los agentes en un espacio social diferenciado”. (p. 35)

La reforma de planes de estudio de carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM), en los últimos años ha presentado importantes discusiones a nivel de los Departamentos de Carreras y Áreas Disciplinarias, y en los órganos de gobierno y decisión institucional. Recientemente se han presentado importantes planteos en el ámbito de las carreras que se encuentran revisando y

modificando sus planes de estudio, conforme las recomendaciones de la ANFHE y las diferentes interpretaciones que se presentan en relación con la instrumentación de la formación pedagógica general, la formación pedagógica específica, y la formación disciplinar. A su vez la institución ha avanzado en institucionalizar estas instancias respetando la autonomía de los Departamentos de Carreras y Áreas.

En esta institución, la organización de los Departamentos de Carreras y Áreas se rige por reglamentos de funcionamiento diferentes que en esencia les otorgan similares atribuciones. Con el tiempo y por la forma en que se crearon y organizaron las carreras, las Áreas –especialmente la de formación docente- han ido adquiriendo un nivel de representación importante en la definición de propuestas o trayectos de formación profesional de los profesorados.

En la estructura curricular, el Área de Formación Docente es la responsable de la formación pedagógica general, común para Historia, Portugués, Letras y Ciencias Económicas<sup>2</sup>. De primero a cuarto año, tiene a su cargo materias anuales y cuatrimestrales vinculadas con Políticas Educativas, Instituciones Educativas, Didáctica, y Práctica Profesional. Con la particularidad de que en las Didácticas (I y II) y las Prácticas (I, II y III) cuentan con equipos docentes integrados por profesores específicos (de los departamentos) a cargo de los seminarios disciplinares, que trabajan articuladamente con los generalistas.

Actualmente, estos cuatro profesorados están atravesando procesos (más o menos avanzados) de reforma de sus planes de estudio, siguiendo los lineamientos generales y los campos de formación definidos por el CIN (2012) y por la ANFHE (2011, p. 4): 1) campo de la formación disciplinar específica, 2) campo de la formación pedagógica, 3) campo de la formación general, 4) campo de la práctica profesional docente y de las didácticas específicas.

La ANFHE también avanzó en la definición de un modelo de evaluación para las carreras de profesorados e implementó una experiencia piloto de investigación evaluativa de las carreras de profesorados en letras, por la cual ha transitado la carrera de Profesorado en Letras de esta facultad.

Al igual que los departamentos, el Área de Formación Docente se encuentra trabajando en una propuesta de reforma de los trayectos de formación que alcanzan a todos los profesorados y que por indicación del Consejo Directivo ha sumado la participación de las carreras para su definición. En estas instancias de revisión, reformulación y reforma de los espacios y recorridos disciplinares específicos y pedagógicos para la formación de profesores, hay al menos tres cuestiones a considerar:

- La primera, las relaciones entre docentes disciplinares y las disputas entre los equipos (perspectivas teóricas desde dónde se plantea la formación, y posicionamientos políticos).
- La segunda, las relaciones entre los docentes de la formación general, sus intereses, posicionamientos políticos y perspectivas teóricas.
- Las situaciones, discusiones, acuerdos, desacuerdos, que emergen entre la propuesta de formación que proponen los departamentos de profesorados y las propuestas de las áreas. Este es un aspecto que en los últimos años ha generado fuertes planteos políticos y

---

<sup>2</sup> En el plan de estudios del Profesorado en Ciencias Económicas hay materias cubiertas por el Área de Informática, por el Área de Estadística, y por el Área de Formación Docente.

académicos sobre la relación entre los Departamentos y las Áreas en la definición de campos de conformación estructural curricular (De Alba, 1993) y perfiles de formación profesional.

Los procesos de reforma de los planes de estudios –en tanto procesos curriculares (de Alba, 1998; Terigi, 1999)- requieren tiempo, no se llevan a cabo de forma inmediata, y el solo hecho de establecer que un plan debe ser revisado implica una serie de acuerdos hacia el interior de las carreras y la generación de ciertas condiciones institucionales para poder llevarlas a cabo, pero también requiere la comprensión del sentido de la reforma. Cada una de las etapas involucran una trama compleja de decisiones político-institucionales y curriculares, y se ven atravesadas por disputas de poder, posiciones políticas, posturas epistemológicas (disciplinares y pedagógicas); y tensiones organizacionales que involucran a actores curriculares (de Alba, 1998) de diferentes claustros (docente, estudiantes, graduados) y espacios políticos.

Si bien la intención de modificar un plan de estudios involucra su actualización y mejoramiento, y representa una oportunidad para la innovación, el cambio y -por qué no- la transformación, las propuestas de modificación no son neutrales y están atravesadas por tensiones, controversias y contradicciones, debido a los presupuestos políticos, teóricos y axiológicos que subyacen en las innovaciones y el grado de concordancia que tienen con los sostenidos de los diferentes grupos o sectores en la universidad (Araujo, 2012). La profundidad del cambio estará sujeta a los conflictos, acuerdos y desacuerdos ideológicos en su desarrollo, que dan cuenta de la carencia de neutralidad de toda innovación. En este sentido, “en la interpretación del cambio universitario tiene importancia la predisposición de las creencias de los académicos y el modo como son afectados los intereses establecidos” (Araujo, 2012, p. 51) Es decir, cómo entienden la actividad académica y cómo piensan o perciben que puede afectar su trabajo y sus prácticas.

Estas instancias de lucha, negociación e imposición, entre diferentes actores del curriculum, son propios de la determinación de los procesos sociales y definen los marcos, límites y posibilidades (estructuras) en los cuales tendrán lugar los procesos de reforma y las definiciones curriculares. De Alba (1998) denomina a esto “procesos de determinación curricular”, en tanto esta disputa de intereses de los diferentes grupos y sectores es lo que determina los aspectos centrales de un curriculum en su orientación básica y estructurante (pp. 88-91).

Por lo expuesto, cabe preguntarse: ¿cómo abordan los Departamentos y las Áreas los procesos de selección y organización del rediseño de los planes de estudio de los profesorado universitarios, y las tensiones político institucionales y curriculares, intra e inter disciplinares y pedagógicas, que pueden presentarse? Asimismo, ¿cómo se alcanza la estructuración de los campos de formación profesional y se establecen los agrupamientos curriculares en un marco de disputas de intereses entre los diferentes grupos y sectores? ¿Cómo se logran los acuerdos, se resuelven (o no) los desacuerdos, y se toman las decisiones respecto de la formación pedagógica y disciplinar? ¿Cómo se logran las decisiones curriculares que hacen a la determinación curricular? ¿Qué posicionamientos asumen y cómo se relacionan los distintos sujetos del currículum en la selección y organización de los diseños curriculares? ¿Cómo se definen las secuencias y estructuras de las propuestas de formación pedagógica y disciplinar? ¿Quiénes intervienen y de qué manera? ¿Cuáles son los conflictos que se presentan?

Como se señaló inicialmente, con esta investigación a nivel de doctorado se espera aportar conocimientos sobre los procesos de selección y organización como parte de la reforma de los

planes de estudio de profesorado universitarios en ciencias sociales y humanas, teniendo en cuenta el plano político institucional, académico disciplinar y pedagógico, circunscribiendo su abordaje al ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Lo cual involucra:

- 1) La identificación de los posicionamientos de los distintos sujetos del currículum de los profesorado, sus relaciones, intereses y participación en los procesos curriculares de selección y organización para la formación pedagógica y disciplinar.
- 2) Conocer cómo se establece la estructuración de los campos de formación profesional y los agrupamientos curriculares en un marco de disputas de intereses entre diferentes grupos y sectores.
- 3) Y reconocer cómo se logran los acuerdos, se resuelven (o no) los desacuerdos, y se toman las decisiones respecto de las propuestas de formación pedagógica y disciplinar hacia el interior de los Departamentos y Áreas, entre los equipos docentes, y en relación con el marco institucional.

## REFERENCIAS

- Araujo, S. (2012). La acreditación de los profesorado. Una mirada desde la formación universitaria. *Páginas*, Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 7(11), 39-52.
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2011). *Lineamientos Básicos sobre la Formación de Profesores en la Universidad*. [http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas\\_trabajo/lineas\\_mar\\_del\\_plata.pdf](http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/lineas_mar_del_plata.pdf)
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2012). *Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios*. [http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas\\_trabajo/Lineamientos%20generales%20de%20la%20formacion%20docente-1%20documento%20CIN%20julio%202012.pdf](http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/Lineamientos%20generales%20de%20la%20formacion%20docente-1%20documento%20CIN%20julio%202012.pdf)
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. PAIDOS.
- De Alba, A. (1993). El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. En De Alba (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. UNAM.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Krichesky, G. (2012). La universidad y la formación de docentes para la educación secundaria: nuevas demandas en escenarios sociales complejos. En Chiroleu, A., Marquina, M., y Rinesi, E. (comp), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 301-325). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Santillán Briceño, V. E.; Ortiz Marín, A. M., y Arcos Vega, J. L. (2010). El poder y las prácticas de poder de la universidad pública: Universidad Autónoma de Baja California. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 33-58.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.