

La situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las representaciones sociales de los actores involucrados*

POR GLADYS ROSA CALVO**



** Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Ayudante de primera de la asignatura "Investigación y Estadística Educativa I" correspondiente a la carrera de Ciencias de la Educación (UBA). Ayudante de primera de la asignatura "Didáctica del Nivel Superior" correspondiente al Profesorado de Psicología (UBA). Becaria (año 2000) de la UBA (Beca Orientada).

RESUMEN:

TÍTULO: LA SITUACIÓN CURRICULAR ACTUAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA) Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS.

ESTE TRABAJO SE INSCRIBE Y AVANZA EN LA LÍNEA TRABAJADA POR EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN RESPONSABLE DEL PROGRAMA: "ESTUDIOS SOBRE EL AULA UNIVERSITARIA" DESDE 1985 EN EL IICE Y EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE UBACyT (TF085).

CENTRA ESPECIALMENTE SU INTERÉS EN EL ESTUDIO DE UNA DE SUS UNIDADES ACADÉMICAS: LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, CON EL PROPÓSITO DE INDAGAR ACERCA DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES EN VIGENCIA.

LA UBA SE ENCUENTRA INMERSA EN UN PROYECTO DE REFORMA GENERAL Y ESPECÍFICAMENTE CURRICULAR. ESTE TRABAJO TIENE COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN: "LA SITUACIÓN CURRICULAR ACTUAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA) Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS". SE LLEVA A CABO UN ANÁLISIS DE LA PROPUESTA CURRICULAR ACTUAL, CONSIDERANDO SU DEVENIR DESDE 1984, EN LAS DIFERENTES CARRERAS (9 EN TOTAL) QUE SE CURSAN EN LA FACULTAD. ASIMISMO, SE INDAGAN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE TIENEN LOS ACTORES AL RESPECTO. POR LO TANTO, ESTE TRABAJO, PERMITE REALIZAR UN DIAGNÓSTICO DEL CONTEXTO CURRICULAR EN EL QUE SE INSCRIBEN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ESTA UNIDAD ACADÉMICA. LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL (EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E INVESTIGACIÓN) APARECEN COMO LOS EJES MÁS IMPORTANTES PARA TENER EN CUENTA ANTE UNA REFORMA CURRICULAR.

SENTACIONES SOCIALES QUE TIENEN LOS ACTORES AL RESPECTO. POR LO TANTO, ESTE TRABAJO, PERMITE REALIZAR UN DIAGNÓSTICO DEL CONTEXTO CURRICULAR EN EL QUE SE INSCRIBEN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ESTA UNIDAD ACADÉMICA. LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL (EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E INVESTIGACIÓN) APARECEN COMO LOS EJES MÁS IMPORTANTES PARA TENER EN CUENTA ANTE UNA REFORMA CURRICULAR.

•••

PALABRAS CLAVE: CURRÍCULUM - EVALUACIÓN - PROFESIÓN - PLAN DE ESTUDIO - RELACIÓN TEORÍA - PRÁCTICA.

•••

ABSTRACT:

TITLE: THE ACTUAL CURRICULUM SITUATION OF THE FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA) AND THE SOCIAL REPRESENTATIVE ITS MEMBERS.

THIS PROJECT HAS BEEN REGISTERED AND SUPPORTED BY THE INVESTIGATION TEAM RESPONSIBLE FOR THE PROGRAM "THE UNIVERSITY CLASSROOM STUDIES", SINCE 1985 IN THE IICE AND THE INVESTIGATION PROJECT OF UBACyT (TF085). THERE IS A SPECIAL INTEREST ON THE STUDIES OF THE ACADEMIC UNITS: FACULTAD DE FILO- ➔

* Esta investigación fue dirigida por la Lic. y Prof. Elisa Lucarelli en el marco de una Beca Orientada otorgada por la UBA durante el año 2000. La Dra. María Teresa Sirvent fue la asesora metodológica de este trabajo. Este proyecto se inscribe y avanza en la línea trabajada por el equipo de investigación responsable del Programa "Estudios sobre el Aula Universitaria" desde 1985 en el IICE y el Proyecto de investigación de UBACyT 1998-2000 (TF085) dirigidos por la Lic. y Prof. Elisa Lucarelli, interesados en los procesos y las prácticas que se dan en relación a la enseñanza en la universidad, en el contexto de la Universidad de Buenos Aires. Centra especialmente su interés en el estudio de una de sus unidades académicas: la Facultad de Filosofía y Letras, con el propósito de indagar acerca de las propuestas curriculares en vigencia.

SOFÍA Y LETRAS, WITH PURPOSE OF RESEARCHING ABOUT THE ACTUAL CURRICULUM PROPOSALS.

UBA HAS BEEN IMMERSSED IN A GENERAL REFORM PROJECT AND SPECIALLY ON THE CURRICULUM. THE RESEARCH OBJECT IS: "THE PRESENT CURRICULUM SITUATION OF THE FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA) AND THE SOCIAL REPRESENTATION OF ITS MEMBERS". THIS RESEARCH ANALYSES THE PRESENT CURRICULUM SITUATION, SINCE 1984 OF NINE DIFFERENT CAREERS WHICH ARE GIVEN AT THE UNIVERSITY (FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS). IN THE SAME WAY, INQUIRES ABOUT THE SOCIAL REPRESENTATIONS THE MEMBERS HAVE ABOUT IT. THEN, THIS RESEARCH ALLOWS TO DO A DIAGNOSIS ABOUT THE CURRICULUM CONTEXT IN WHICH THE PEDAGOGICAL METHODS OF THIS ACADEMIC UNIT ARE PRESCRIBED. THE RELATION BETWEEN THEORY-PRACTICE AND THE PROFESSIONAL FORMATION (IN UNIVERSITY TEACHING AND INVESTIGATION) APPEARS AS THE MOST IMPORTANT POINTS TO BE CONSIDERED IN A CURRICULUM REFORM.

...

Desde hace varios años, existe un legítimo interés por parte de los actores universitarios, en analizar y debatir sobre los planes de estudio con miras a una reforma a nivel curricular. En tal sentido, resulta interesante preguntarse: ¿Cuál es la situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras? ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los actores involucrados en relación a esta situación? Para responder a estas preguntas centrales, se lleva a cabo, en esta investigación, un análisis de la propuesta curricular actual, considerando su devenir desde 1984, en las diferentes carreras (9 en total) que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras. Asimismo, se indagan las representaciones sociales que tienen los actores al respecto. Por lo tanto, este trabajo, permite realizar un diagnóstico de la situación y un análisis general del contexto curricular en el que se inscriben las prácticas pedagógicas de esta unidad académica.

El objetivo de este trabajo, se centra en la generación de conocimiento en torno a la situación curricular de la facultad, tanto desde el análisis de los documentos, como desde la voz de los actores involucrados. Se pretende también, que estos aportes, permitan contribuir en el proceso de reforma de los planes de estudio. Para lograr estos objetivos la confrontación entre teoría y empiria se lleva a cabo en dos momentos: uno de recolección y análisis de información obtenida de los departamentos de cada carrera y otro de indagación de la opinión de los sujetos a través de una encuesta. La relación y el análisis conjunto de ambos resultados nos ayudan a comprender la situación curricular global de esta casa de estudios.

EL ENCUADRE SOCIO-HISTORICO

En la actualidad, la Universidad, como institución, se encuentra en un momento de redefiniciones. Son varios los reclamos y la presiones que tiene que recibir de diferentes sectores de la sociedad. Una serie de incertidumbres y cuestionamientos de eficacia, eficiencia y calidad, hacen que esta institución educativa deba plantearse nuevamente sus objetivos y su rol en la sociedad, para enfrentar los

desafíos que se le presentan de la mejor manera posible con vistas al futuro.

Hoy día, la Universidad enfrenta los horizontes de la incertidumbre de los nuevos tiempos de globalización de la economía y una política de Estado que guarda toda la lógica de la conservación, sirviendo a los intereses del capital. Como señala Braga, Genro, Leite y da Cunha (1998), "el conflicto modernidad / posmodernidad, en la perspectiva de configuración de conocimientos, se impone para la Universidad, especialmente en el sentido de repensar sus tradicionales funciones y descubrir, por dentro, cuáles son las nuevas prácticas que apuntan a la ruptura y transición paradigmática."

En relación al encuadre socio-histórico correspondiente a nuestro país, Norma Paviglianiti (1996), describe ampliamente las características del contexto general en el cual se encuentra inserta la UBA. Al respecto, puntualiza que actualmente, las políticas educativas, entre ellas las universitarias, están hoy inmersas en la problemática de las propuestas neoconservadoras de recomposición de la economía y de la sociedad. En este contexto, "se refuerza la posición que sustenta el rol subsidiario del Estado y por lo tanto, colocan la centralidad de la responsabilidad por el desarrollo de la educación en los individuos, las familias, las iglesias y las empresas como educadores; la responsabilidad originaria es la de las instituciones privadas. A través del libre juego del mercado se permite la libre competencia entre las instituciones y los individuos y es el único modo posible para que el sistema funcione con eficiencia y calidad."

Todo lo hasta aquí planteado: transición del paradigma moderno al posmoderno y las características político-económicas actuales de nuestro país, nos muestra, cuál es el contexto general que sirve de marco a la situación curricular existente en las universidades y sin dudas podemos afirmar que provoca repercusiones dentro de las altas casas de estudio. Así es como resulta importante también considerar un tercer aspecto contextual: las acciones llevadas a cabo hasta el momento, a nivel institucional.

Sobre el tema, se pueden encontrar dos documentos: uno, llamado "Acuerdo de Gobierno para la Reforma de la Universidad de Buenos Aires" llevado a cabo en Colón en mayo de 1995 y un material de discusión que formó parte del "Encuentro sobre el Programa de Reforma de la UBA, Reforma curricular" llevado a cabo en Mar del Plata en julio de 1996. En ellos, se señala la necesidad de "producir una serie de cambios cualitativos que nos permitan atender con calidad y pertinencia las cambiantes necesidades de la sociedad y de las personas". Asimismo, se plantea, entre otras cosas, que la **reforma curricular será considerada el eje de esta reforma.**

La Universidad ha sido, y es, una de las instituciones más exigidas de la contemporaneidad. Sobre ella recaen expectativas muy intensas, exigiendo desde la formación profesional de calidad hasta la resolución de problemas sociales por la investigación y la extensión. El avance tecnológico y las relaciones económicas globales, aunado a la intención de incorporar al conocimiento científico como dinamizador de esas relaciones, signa el campo del currículum univer-

sitario. Por estos y otros motivos desde hace algunos años, los actores universitarios se interesan por debatir los términos de una reforma y, específicamente, una reforma curricular.

LA ESTRATEGIA METODOLOGICA

Para poder responder al problema planteado y alcanzar los objetivos propuestos, el tipo de diseño utilizado es **combinado con un primer momento cualitativo y un segundo momento cuantitativo.**

A) Primer momento:

Análisis de la situación curricular de la facultad

Este primer momento busca responder a la primera pregunta de investigación: ¿Cuál es la situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras? El objetivo es: conocer y analizar esta situación. Para poder responder a esta pregunta y cumplir con este objetivo, se previó, precisar aún más esta pregunta general realizando las siguientes sub-preguntas más específicas: a) ¿Cuál es el recorrido histórico de los planes de estudio de las nueve carreras de la Facultad de Filosofía y Letras en el período 1984-2000? b) ¿Cuáles son los núcleos problemáticos de la situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras?

Este primer momento de la investigación presenta un mayor énfasis en la lógica **cualitativa**. En todo momento se busca conocer y **comprender** cuál es la situación curricular de la facultad a través del análisis de documentos y de breves entrevistas con personas claves de los Departamentos. Durante el proceso inductivo (de abstracción creciente) se consigue la **generación** de nuevas categorías de análisis, además de las aportadas por la teoría, que permiten tener una visión más compleja y completa de la realidad estudiada. Debido a esto, los resultados obtenidos en este momento (el objeto concreto pensado) son constructos que se obtuvieron de un **proceso espiralado** de constante interjuego entre teoría y empiria. A estos constructos los llamé: "núcleos problemáticos".

En esta tarea, el universo: fueron los documentos curriculares de las nueve (9) carreras que se cursan en esta unidad académica. En relación a la selección de casos: se consideraron los planes de estudio que hubo desde 1984 en adelante incluyendo el que se encuentra hoy vigente, como así también los documentos, evaluaciones (internas o externas) o registros de reuniones que hayan tratado las reformas curriculares que se realizaron en este período (1984-1999/2000).

En cuanto a la técnica de recolección de datos se realizó la recopilación de material curricular en los departamentos de las nueve carreras de la facultad (planes de estudio, propuestas de cambio de estos planes, resoluciones del Consejo Superior o del Consejo Directivo sobre cambios en los planes, evaluaciones internas o externas del plan, etcétera). Los planes de estudio previo a los actuales se encontraron en la Biblioteca Central de la facultad y los que se encuentran en vigencia en las fotocopadoras de la facultad. En algunos casos donde no había información

impresa disponible, se realizaron breves entrevistas a una persona clave del departamento (Director o Secretario académico) que pudiera brindar información sobre la situación curricular de su carrera. Se utilizaron técnicas específicas de análisis de la información según el tipo de información obtenida. El predominio se encuentra en el análisis cualitativo de la información, a través del método comparativo constante (Glazer y Strauss, 1967).

La combinación de ambas lógicas (cuali-cuanti) se observa claramente en el pasaje del primer momento al segundo momento. Los constructos logrados como resultados del primer momento, es decir, los "núcleos problemáticos" identificados que surgieron del proceso espiralado antes descripto, son traducidos en variables para medir su existencia o no a través de opiniones de actores en respuesta a preguntas de una encuesta semi-estructurada.

B) Segundo momento:

Indagación de las representaciones sociales de los actores curriculares acerca de las propuestas curriculares vigentes

Este segundo momento busca responder a la segunda pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los actores del currículum acerca de los núcleos problemáticos identificados en las propuestas curriculares vigentes en esta unidad académica? El objetivo es: conocer la opinión de los actores del currículum y **verificar** que los "núcleos problemáticos" obtenidos en el primer momento son realmente considerados por los sujetos, dificultades del currículum. Asimismo, resulta interesante darle la posibilidad a las personas de **expresar** posibles alternativas para mejorar el plan vigente y así identificar las dificultades y las posibles estrategias de solución sugeridas.

Este segundo momento de la investigación presenta un mayor énfasis en la lógica **cuantitativa**. Se pone acento en un proceso de raciocinio **deductivo** (de abstracción decreciente). Los "núcleos problemáticos" identificados en el primer momento se traducen en variables, las cuales son definidas teórica y operacionalmente para construir el instrumento que permitirá recolectar la información empírica. Además, durante este segundo momento, se trabaja con un proceso **lineal** de relación teoría-empiría donde se separan claramente en el tiempo y en el espacio los momentos de obtención y recolección de información, de análisis y de interpretación.

El instrumento de recolección de datos fue una **encuesta semi-estructurada**. La encuesta produce información o conocimiento sobre un plano superficial al alcance de la conciencia de los respondientes. Por eso, en este caso, se piensa en recoger la opinión de los actores que mide únicamente el aspecto manifiesto de la representación social. El universo es la población de la facultad de Filosofía y Letras. Para poder conocer las características de la población, resultó necesario realizar la recolección y el análisis de datos estadísticos de la facultad. Para la selección de casos se realizó primeramente un análisis de los datos estadísticos obtenidos de la facultad que no permitían manejar cantidades exactas en relación a los alumnos

cursantes. Debido a esto, se decidió realizar una **muestra no estadística intencional** siguiendo los siguientes **criterios**:

- Elegir una asignatura por carrera (nueve en total).
- Que posea, la mayor cantidad de inscriptos en el 2º cuatrimestre del 2000.
- Que se encuentre en el 3º año de la carrera en adelante.
- La elección se realiza en función de la sugerencia del Departamento de la carrera, para asegurar el acceso.
- Se considera a los alumnos que se encuentren presentes el día de la toma de la encuesta en la clase teórica de la asignatura elegida.

Es debido a este aspecto, que **este trabajo no busca la generalización** de los resultados, pero sí permite el análisis y la interpretación de las respuestas obtenida en un número suficiente (262) de actores del currículum para ser analizado cuantitativamente.

Como se observa, la combinación de lógicas se encuentra no sólo en la articulación entre el primer y segundo momento, sino que ya se percibe en el enunciado del problema. También se encuentra en los resultados y en las conclusiones ya que se utilizan y relacionan los productos de ambos momentos para poder tener un panorama más completo del objeto estudiado.

LOS RESULTADOS

1- Primer momento: El desarrollo curricular desde la perspectiva histórica y la identificación de núcleos problemáticos

1.a. Análisis histórico (se realizó a través de un eje sincrónico y diacrónico).

Análisis de los Planes que funcionaban en 1984, previo a la gestión normalizadora que realiza la modificación de los Planes en 1985 (Análisis sincrónico)

Características comunes de los Planes de las 8 carreras que se cursaban en la Facultad de Filosofía y Letras (Edición aún no existía):

- Los estudios se encuentran **estructurados en 5 años**. Cada año tiene sus materias y abarca aproximadamente 5 asignaturas.
- Todos los planes de estudio presentan **materias anuales**, menos Bibliotecología que es cuatrimestral.
- Las carreras: Ciencias de la Educación, Historia, Artes, Geografía y Filosofía tienen esta estructura **lineal** (en años).
- Letras, Antropología y Bibliotecología, también presentan una estructura lineal con materias por años pero con particularidades: Letras en el 4to. y 5to. año presenta 3 orientaciones con materias que los diferencian. En Antropología ocurre lo mismo pero recién en 5to. año donde las tres orientaciones se presentan con asignaturas diferenciadas.
- Bibliotecología es un caso que merece mención aparte ya que posee títulos intermedios a la Licenciatura (cosa que las demás carreras no ofrecen).

- Para lograr la licenciatura se requieren entre 23 y 29 asignaturas (Ciencias de la Educación: 24; Historia: 25; Filosofía: 23; Artes: 26; Geografía: 25; Letras: 27/28; Antropología: 29; Bibliotecología: 28)

- Filosofía es la única carrera que presenta optativas entre un grupo de materias pre-determinadas por el Departamento. Historia tiene únicamente una materia de literatura a opción. Todos los planes son **cerrados**.

- Además de las asignaturas antes mencionadas, todas las carreras requieren 3 niveles de 2 **idiomas** modernos: uno latino y otro sajón. Filosofía y Artes son las únicas que establecen tiempos para la aprobación de este requisito. Bibliotecología también en este sentido presenta una diferencia: el requisito de los idiomas debe completarse para recibirse de Bibliotecario (título intermedio) sirviendo luego, también para obtener la Licenciatura.

- Además de las **asignaturas** y los **idiomas** la mayoría de las carreras piden una **tesis** para la Licenciatura. Las que no lo piden son: Ciencias de la Educación y Ciencias Antropológicas. Cabe destacar en este tema, que Bibliotecología pide una tesis que define una orientación (cuando en otras carreras la orientación está definida en años anteriores). Por otro lado, si bien Ciencias de la Educación no pide una tesis para la Licenciatura, es la única que ofrece una Especialización de postgrado a elección entre 5 áreas donde ahí sí se pide una tesis para su aprobación.

- Otro requisito que tienen la mayoría de las carreras, para la licenciatura es la aprobación de 2 seminarios. Ciencias de la Educación, Ciencias Antropológicas y Bibliotecología no lo piden. Las demás sí, junto con la tesis.

- En cuanto al **Profesorado**, todas las carreras menos Ciencias de la Educación tienen como materias para el Profesorado: Didáctica general y Didáctica especial. Es comprensible que los requisitos no sean los mismos, debido al grado de profundidad con que pueden tratarse los temas. Incluso estas materias son dictadas por el Dpto. de Ciencias de la Educación y sus graduados.

- No presentan propuestas en el Plan, de Formación Profesional en campo (EJ: Pasantías).

Análisis de los Planes que funcionan a partir de 1985 luego de la asunción de la gestión normalizadora que realiza la modificación de los Planes. (Análisis sincrónico)

Características comunes de los Planes de las 8 carreras que se cursaban en la Facultad de Filosofía y Letras (Edición aún no existía):

- Por resolución del Consejo Superior Provisorio, N°323 / 84 (del 8 de agosto de 1984) se establecen cambios comunes para todos los Planes de estudio de la UBA. Es decir que:
 - A partir de 1985 se crea un **Ciclo Básico Común (CBC)** que constituirá la primera etapa de las carreras de la UBA. Este ciclo tendrá la duración de un año académico.
 - En otra resolución del Consejo Superior Provisorio, N° 196 / 84 (del 16 de mayo de 1984) se señala que resulta conveniente la estructuración de los planes de estudio de la UBA en **tres ciclos**: CBC, el profesional o de grado y el de postgrado. Como se observó en los análisis anteriores, el

único plan de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras que señala el posgrado, es el de Ciencias de la Educación.

- Los planes, realizaron una separación de **tres ciclos** pero todos dentro de la formación de grado. Así se encuentra: el CBC, el Ciclo General o Básico y el Ciclo Orientado o Focalizado. En todas las carreras hay orientaciones entre las cuales se puede elegir.

- El régimen es **cuatrimestral** aunque en algunos casos se combinan con materias anuales.

- También se puede decir, que en general, las carreras buscan una **mayor especialización** o especificación en su campo profesional. Posiblemente, y en función de lo conversado con personas de los diferentes departamentos, esto se deba a que en la época de la dictadura muchas de las

carreras humanísticas tuvieron que cambiar sus planes y adecuarlo a las disposiciones del momento para seguir existiendo. Una vez, que en el '85 se restableció la democracia, las carreras más afectadas por esta situación modificaron sus planes sacando las materias que no eran específicas del campo y agregando otras más especializadas.

- Los planes del 85 presentan una mayor tendencia a la **apertura y a la flexibilidad** de las carreras. En general, se encuentran áreas y optativas en mayor cantidad. Y en algunos casos, no solo optativas dentro de un grupo de materias preestablecidas sino también abierto a cualquier materia de la UBA, previa autorización del Departamento de la carrera. Esta situación queda clara al observar los porcentajes del siguiente cuadro:

Carrera	Cs. Edu.	Historia	Letras	Bibliot.	Filosoffa	Artes	Geograf.	Antrop.
Año 84	0%	8%	0%	0%	21%	0%	0%	0%
Año 86	19%	27%	46%	3%	33%	0%	25%	13%

- En mayor o menor medida, en todas las carreras, menos en Artes existen **correlatividades** entre las asignaturas que forman el plan de estudios.

- Por otra disposición de la facultad, todas las carreras tienen que cursar 3 niveles de dos **idiomas** (uno latino y otro anglosajón) Esto no varía.

- Casi todas las carreras, menos Ciencias de la Educación, Letras y Arte, piden la aprobación de una **tesis** como requisito para la licenciatura.

- Los planes del 85 continúan teniendo una **secuencia vertical**. La formación para la investigación queda relegada a unas pocas materias (a veces una) o seminarios que se cursan al final de la carrera, casi como una obligación de tener alguna materia que acompañe la exigencia de aprobar una tesis para la licenciatura. También, esto queda claro, en los requisitos pedidos para la formación de profesores. Se requieren básicamente dos materias dictadas por el Departamento de Ciencias de la Educación (menos la carrera de Ciencias de la Educación que tiene requisitos diferentes), que se encuentran luego de aprobada la licenciatura (menos en Geografía) y donde la práctica queda como la última instancia de formación. Evidentemente, estos planes continúan manteniendo la tendencia tradicional de creer necesaria la adquisición de teoría primero y la práctica al final, como una aplicación de la teoría.

- Igual que en los planes vigentes en el 84, estos nuevos planes no explicitan formas de acercamiento o **prácticas en el campo profesional** en el cual se van a desempeñar los egresados de estas carreras.

- En relación a este tema de la formación profesional, parece claro que estas carreras buscan formar básicamente: **investigadores en un campo y profesores.**

Planes de Estudio vigentes en el año 2000 (Estado de situación)

- De las 9 carreras que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras, 6 de ellas continúan con la vigencia del Plan 85. (Ciencias de la Educación, Letras, Historia, Antropología, Artes, Filosofía).

- De estas 6 carreras, tres de ellas realizaron durante este tiempo, algunas pequeñas modificaciones en la cantidad de materias optativas o en las orientaciones.

- Tres tienen en vigencia planes más recientes (Geografía: año 92, Bibliotecología: año 93 y Edición: año 97).

- La única carrera que tiene un nuevo Plan de Estudios (aprobado en 1999) para poner en práctica a partir del 2001 es Bibliotecología y Ciencias de la información (nuevo nombre que recibirá la carrera desde la implementación del nuevo Plan).

1.b. Núcleos o ejes problemáticos comunes de las carreras que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras

A través del análisis y la comparación de los núcleos problemáticos detectados para cada carrera, es posible establecer una serie de núcleos problemáticos comunes a todas las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras, a saber:

- **Relación Teoría-Práctica** en cuanto a Formación Profesional.

Dentro de este eje, hay que tomar en cuenta varios aspectos:

- a) Las incumbencias (en algunas carreras aún existe dificultades de definición al respecto).

- b) Las demandas y ofertas del mercado laboral. La existencia o no de instancias de acercamiento a esta realidad es un punto para considerar. Ej: Pasantías o prácticas de campo.

- c) La adecuada formación para la salida laboral: en **investigación**, como **profesores**, en **idioma**.

- d) Cabe preguntarse qué tipo de formación se pretende brindar: Formación académica o Formación profesional y si se contraponen o no ambas formaciones.

- **Relación Teoría-Práctica** en cuanto a la estructura del Plan y en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aquí también aparecen una cantidad de aspectos a considerar:

a) Secuencia vertical del Plan: la práctica al final del Plan como aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos previamente.

b) Enciclopedismo de las cátedras vs. Nuevas alternativas de trabajo: seminarios, talleres, etcétera.

c) Organización de las asignaturas: en ciclos y / o en áreas. También considerar cuáles y cuantas asignaturas "básicas" y cuáles "orientadas" o "específicas".

• **Plan Flexible y abierto vs. Plan rígido y cerrado** en íntima relación con el eje anterior, correspondiente a la estructura del Plan.

En este punto, dos aspectos son controvertidos ya sea por su existencia o ausencia:

a) Materias optativas y materias obligatorias: Principalmente considerar cuáles y cuántas. También tener en cuenta opciones tales como: las materias básicas son obligatorias y las orientadas optativas; cuanto más se avanza en la carrera se colocan más optativas; quien debe dictar las optativas: deben ser dictadas por el Departamento de la carrera y predeterminadas o deben ser abiertas a cátedras de toda la UBA.

b) Correlatividades: Es preciso pensar cuántas y en qué casos es conveniente implementarlas, y si las correlatividades es mejor establecerlas entre materias o entre ciclos. Al respecto, una pregunta para pensar es si "traban" el desarrollo del Plan o ayudan a organizar la carrera.

• **Requisito para concluir la licenciatura**, otro eje en íntima relación con la estructura del Plan de estudios.

En la mayoría de las carreras aparecen dificultades a la hora de establecer y cumplir con los requisitos para concluir la licenciatura:

a) La tesis: resistida por muchos y deseada por pocos. Se considera que la formación no es suficiente ni adecuada para encararla. Este requisito muchos dicen que alarga la duración de la carrera.

b) Los seminarios previos a la tesis: Este requisito trae dificultades, ya que muchas veces no se logra cumplir con la demanda que hay por parte de los alumnos.

c) Las alternativas a la tesis: tesina, créditos, pasantías, etcétera.

• El CBC

Para algunas carreras resulta innecesaria la existencia del CBC. Creen que los departamentos de las carreras podrían cubrir mejor la necesidad. De esta forma se evitaría a los alumnos el cursado de materias que no se relacionan directamente con el campo de interés. Otros consideran que es una buena introducción a la vida universitaria.

• Duración del Plan de estudios

Algunas carreras piensan en la posibilidad de títulos intermedios. Otras buscan mejorar la formación profesional pero cuidando que no se alarguen más los tiempos. ¿Qué relación hay entre calidad y tiempo de formación en el contexto laboral actual?

• Presupuesto

Este tema, común a muchos ámbitos, también es preocupante ya que se siente como obstructor de proyectos o mejoras como:

a) La formación de más cátedras, con más designaciones para los profesores. Esto daría más posibilidades de opción

y la disminución de la relación número de alumnos x número de docentes.

b) Equipamiento y acceso a la tecnología.

c) Mejoras edilicias.

d) Mayor cantidad de becas de investigación en las diferentes áreas.

2- Segundo momento: la opinión de los actores sobre la situación curricular de la Facultad de Filosofía y Letras

Grandes tendencias:

• El CBC resulta **necesario** (pero hay que hacerle ajustes).

• La organización del plan de estudios en **ciclos** resulta **favorable**.

• La organización habitual de las asignaturas en **horas de teórico y horas de práctico** resulta **adecuada**. Aquellos que no están conformes optan por taller y con una modalidad semi-presencial.

• La gran mayoría reconoce la existencia de **materias optativas** en su plan de estudios.

• Los que no reconocen su existencia (por no saberlo o no tenerlas incluida en su plan de estudios) opinan en su mayoría que quisieran tener materias optativas.

• La mitad de los que sí reconocen la existencia de materias optativas en el plan de estudios, consideran que son **poco suficientes**.

• En conclusión: entre los que no tienen y quieren optativas y los que tienen y les parece poco suficiente... hay un alto reclamo para que haya más cantidad de materias optativas.

• Teniendo la posibilidad de elegir alternativas de cómo organizar las materias optativas... se prefirió que se coloquen más en el Ciclo orientado de la carrera, que no se encuentren pre-determinadas por el Departamento de la carrera y que se puedan elegir materias que se dictan dentro de la UBA (no sólo dentro de la carrera y de la facultad). Evidentemente todo esto marca un pedido de mayor libertad en la organización de los planes de estudio por parte de los estudiantes en función de sus propios intereses.

• La mitad de los encuestados reconoce la existencia de **correlatividades** en el plan de su carrera.

• La mitad de los que no reconocen su existencia (por no saberlo o no tenerlas) quieren tener correlatividades.

• La mayoría de los que sí reconocen la existencia de correlatividades consideran que son **necesarias**.

• Teniendo la posibilidad de elegir alternativas posibles de aplicación de la correlatividades... un alto porcentaje no optó... y entre los que sí lo hicieron prefirieron que se realicen entre los ciclos de formación.

• Al preguntar por el **requisito pedido para finalizar la carrera** la mitad de los encuestados reconoció la existencia de una tesis al final de su carrera. Llama la atención el alto porcentaje que señaló que no sabe cuál es el requisito.

• Más de la mitad dijo que estaba **conforme** con el requisito que tiene establecido para terminar su carrera.

• Un 60 por ciento señaló que estaba **conforme** con la **duración de su carrera**.

- De aquellos que no se encuentran conformes con la duración de su carrera, la mayoría considera que es larga.

- Casi la mitad de los encuestados piensa que **el lugar de la práctica** en las carreras es como aplicación de la teoría previamente aprendida y un alto número dice que no sabe responder sobre el tema... ya sea porque no saben cómo ubicarla o porque consideran que no hay práctica en su carrera.

- La mitad estima que **la ubicación de la práctica no es adecuada**. Llama también la atención el alto porcentaje de personas que no respondieron a esta pregunta (23 por ciento).

- Más de la mitad de los encuestados dicen conocer las **incumbencias** (o campo profesional) de su carrera. Un 37 por ciento dice que no las conoce.

- Sobre **la práctica profesional**, existe una amplia mayoría que señala que **no es suficiente**. Es el punto donde se registra el más alto porcentaje y coincidencia... ¡Es un reclamo fuerte!

- Ante las opciones dadas para mejorar esta situación se eligieron casi en igual porcentaje la pasantía y los trabajos de campo.

- El grupo encuestado considera que **no es suficiente la formación** recibida durante la carrera en: Investigación (77 por ciento), formación docente (55 por ciento) e idiomas (51 por ciento).

- Ante las alternativas para mejorar la situación de la formación en estos aspectos la mayoría eligió: a) en investigación: más participación en equipos ya conformados o a formarse... b) en formación docente: más prácticas y más enseñanza de los contenidos de su carrera en función del nivel al que se dirige... c) en idiomas: poder hablar un idioma.

- El análisis de la última respuesta (al ser abierta) requiere la categorización de las respuestas y establecer en qué puntos se hace más énfasis:

- **Qué se enseña:** Esta preocupación está relacionada con los contenidos, que forman parte de la tríada didáctica: docente- contenido- alumno y que se ponen en juego en cada situación de enseñanza y aprendizaje.

Los aspectos que le preocupan a los alumnos son:

- Superposición de temas y bibliografía entre las asignaturas.
- Revisión de contenidos que permita la actualización de los mismos y su relación más estrecha con la realidad.
- Organización de las orientaciones o áreas de especialización deseando que todas tengan el mismo grado de importancia y prioridad en la formación de los alumnos. Esto se debe a que ellos, perciben que existen orientaciones o áreas mejor organizadas o en las que se hace mayor énfasis que en otras.

- **Cómo se enseña y para qué se enseña:** Aquí los alumnos expresaron aspectos relacionados con la forma de trabajo, lo metodológico y fundamentalmente con la relación teoría- práctica. En muchas respuestas, los comentarios sobre la forma de trabajo se encontraban ligados a un supuesto objetivo de formación. Es

decir, se relaciona el pensar "qué camino tomo" para establecer "a dónde y cómo quiero llegar". Por ejemplo, muchos plantean que la carrera que cursan es muy enciclopedista y memorística y que esto no los favorece en su formación profesional ya que pretenden ser profesionales con una postura más reflexiva y crítica. Los problemáticas que más preocupan en este sentido son:

- La relación teoría- práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La escasa existencia de talleres de producción, de reflexión crítica y redacción.
- La poca preparación en investigación que reciben durante la carrera que les dificulta la preparación de la tesis (cuando se tiene como requisito para finalizar la carrera)
- Las incumbencias de la carrera y un acrecentamiento de las instancias de práctica profesional.
- El sistema de evaluación de las asignaturas (repetitivo, extenso y memorístico)

- **Quiénes enseñan:** La preocupación en este sentido, se encuentra radicada en la **falta de docentes**. Los alumnos señalan, en reiteradas ocasiones, (y proviniendo de distintas carreras) que varias materias que figuran en el plan de estudios, no son dictadas por no haber nombramientos de docentes, ni concursos.

- **Sistema de comunicaciones:** Este punto aparece en reiteradas oportunidades, ya que los alumnos manifiestan que les interesaría sostener una relación más cercana y de mayor diálogo con los demás integrantes de la institución. Muchos consideran que la toma de decisiones deberían ser más democrática y los canales de información y diálogo más fluidos. Las relaciones que se consideran con mayor necesidad de mejora son:

- Departamento-alumnos: Los alumnos señalan que no reciben suficiente información de los mismos cuando se producen cambios de algún tipo en los planes o en otros aspectos que inciden en el desarrollo de sus estudios.
- Docente-docente: Perciben desconexión y falta de comunicación entre los docentes de las diferentes asignaturas y aún entre los docentes de una misma materia.
- Docente-alumno: Estiman que una mejor relación y mayor comunicación ayudará a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- **Organización institucional:** Existen, en este sentido, algunos temas que resultan problemáticos para los alumnos ya que afectan el desarrollo de sus estudios:

- La biblioteca: varios alumnos hacen referencia a la falta de libros actuales y a la falta de copias disponibles.
- Horarios: falta de oferta.
- Aulas: falta de espacio para comisiones numerosas en horario central y falta de sillas (que deben trasladarse de un aula a otra).
- No existen cátedras paralelas.
- Las materias no se cursan en los dos cuatrimestres.

- **Contexto socio-político-económico:** En este punto,

el centro de la preocupaciones se encuentra en la **falta de presupuesto**. Esta situación es atribuida a las políticas nacionales adoptadas, relacionadas con "el ajuste" y "achicamiento del Estado". Según lo expresado por los alumnos, la falta de presupuesto y las políticas neoliberales, son las que propician la aparición del tema del arancelamiento, punto éste sumamente preocupante para los alumnos que están a favor de la gratuidad de los estudios de nivel superior. Este contexto restrictivo en el plano económico, es considerado en gran medida, el causante de la falta de equipamiento y del estancamiento en el desarrollo de innovaciones pedagógicas.

Es interesante observar, que las problemáticas que la gente plantea, no están contenidas en la encuesta porque ésta únicamente tenía el objeto de considerar la opinión de los actores en torno a la estructura del plan de estudio. Es decir, se centraba en una de las formas de considerar el tema del currículum (siguiendo la definición amplia planteada por E. Lucarelli). Estas problemáticas forman parte de todos los demás ángulos que conforman la problemática curricular en su conjunto.

Las categorías antes señaladas podrían reunirse en tres ejes, que se relacionan entre sí y que a la vez influyen en la conformación del plan de estudio y en su implementación:

• **Eje contextual:** en el cual se encuentran consideradas las **decisiones políticas:**

- A nivel macro: que son las políticas de recorte y ajuste enmarcadas en un sistema económico neoliberal.

- A nivel micro o institucionales: como la falta de nombramientos, de equipamiento y de infraestructura adecuada. Este último punto, a su vez, provoca dificultades en la oferta y organización de las asignaturas.

• **Eje comunicacional:** abarca las relaciones entre los diferentes estamentos institucionales (Departamento, docentes, alumnos, etcétera).

• **Eje pedagógico:** que incluye tres preguntas centrales: qué (contenido), cómo (metodología) y para qué (fines, objetivos de la formación, fundamentación) se enseña.

Evidentemente, estos tres ejes no se encuentran aislados al tratar la problemática curricular, sino que por el contrario, se encuentran en íntima relación. Las decisiones políticas a nivel macro, inevitablemente tienen repercusiones en las decisiones políticas que se toman a nivel micro o institucional. Pero en este nivel, no sólo encontramos la influencia del contexto general sino también de las fuerzas que intervienen dentro de la propia institución. Es decir, que aquí se encuentra en acción el eje comunicacional que tratará de mediar entre las "luchas" que se produzcan entre los diferentes miembros de la institución. Por lo tanto, las decisiones políticas institucionales surgen del interjuego de fuerzas externas (las políticas macro) e internas (las disputas entre los diferentes grupos de poder). Por supuesto, estas decisiones políticas institucionales ejercerán su influencia en el eje pedagógico. No sólo en lo referente a la estructura que adoptará el plan de estudio sino también en la manera en que se lleve a la práctica. Cabe agregar, que

las virtudes y defectos de todo este proceso quedará reflejado en los logros que los alumnos alcancen en sus estudios y en su formación profesional. De esta forma, se demuestra, cómo establecer cuál es la situación curricular de una institución es considerar un sistema complejo conformado por la interacción de múltiples dimensiones todas necesarias para lograr una real explicación del tema. Es sumamente interesante ver, cómo son los propios alumnos, a través de sus respuestas, los que ponen a la luz estas relaciones y la complejidad del tema.

A MODO DE CIERRE

Como se pudo observar a lo largo de todo el trabajo, la situación curricular de la Facultad de Filosofía y Letras, presenta características diferenciadas según las carreras y a la vez ciertos "núcleos problemáticos" comunes que son necesarios tratar y para los cuales es preciso buscar soluciones.

Es relevante destacar, que todos los puntos señalados en el primer momento del trabajo como "núcleos problemáticos" comunes para las nueve carreras, fueron corroborados como tales en el segundo momento a través de la opinión de los actores. No sólo eso, sino que también permitió conocer cuáles son los reclamos más fuertes que realizan los sujetos ante la situación curricular actual y frente a los cuales es necesario encarar una reforma.

Llegado a este punto, quisiera hacer especial hincapié en los "núcleos problemáticos" que, tanto en el primer momento del trabajo como en el segundo momento, aparecieron con un gran énfasis y obtuvieron los porcentajes más altos de disconformidad en cuanto a la forma en que están encarados actualmente. Ellos son: la ubicación de la práctica en el plan de estudios, las instancias para la práctica profesional y la formación en la investigación y la docencia.

Creo que todos estos puntos pueden ubicarse en un eje que los reúne y que por lo tanto, podría ser el **gran eje de cambio curricular: la relación teoría-práctica**. Entendiendo a esta relación en sus dos variantes: la relación teoría-práctica en la situación de enseñanza y aprendizaje y la relación teoría-práctica como formación para el rol profesional.

Los actores del currículum, en su mayoría, reconocen que la práctica no tiene muchos espacios durante la carrera y en los pocos lugares que se encuentra, está ubicada al final de sus estudios como una forma de aplicación de la teoría previamente aprendida. Un alto porcentaje considera que este lugar de la práctica no es adecuado. Aquí está el punto que se vincula con la primera variante señalada para comprender la relación teoría-práctica. Es decir, encarar una reforma curricular implicaría, en este sentido, pensar en la práctica como eje de los planes de estudio, al análisis de la realidad como punto de partida, y que cada instancia de enseñanza y aprendizaje (cualquiera sea la modalidad pedagógica que adquiera) busque establecer una relación dinámica y dialéctica entre la teoría y la práctica.

Como señala Elisa Lucarelli (1994) como producto de

sus investigaciones en el área, el logro de **innovaciones** en este eje, permitirá no sólo modificar esta relación entre teoría y práctica, sino que servirá de dinamizador de los demás componentes del currículum posibilitando cambios en otros aspectos anteriormente mencionados. Así es explicado por la autora: "El supuesto principal de estos análisis sistemáticos sobre las innovaciones didáctico curriculares, se refiere a su carácter totalizador sistemático (...) si bien la práctica innovadora tiene su origen en la preocupación por solucionar un problema particular que afecta la cotidianeidad, las acciones que se desarrollen para su resolución, inciden con mayor o menor celeridad en las otras prácticas, implicando un cambio que afecta el conjunto de las mismas".

Por otro lado, en la consideración de **la relación teoría-práctica como formación para el rol profesional**, podríamos incluir los otros "núcleos problemáticos" con los que los sujetos aparecen más disconformes: **la formación en investigación, la formación en docencia** y las instancias que existen en el plan que acercan a la práctica profesional. Todo esto nos muestra, una fuerte demanda por una formación profesional que posea un mayor acercamiento a la realidad y a la práctica concreta del rol en situaciones más o menos cercanas a las que en un futuro tendrán que desempeñarse y que les permita integrar y poner en juego, los conocimientos adquiridos en el transcurso de los años.

Formar **investigadores** no se logra únicamente a través de cursos de metodología y la realización de una tesis al final de la carrera. Se necesita la posibilidad de aprender investigando junto a expertos investigadores en los temas.

Tampoco se **forman docentes**, simplemente sabiendo el contenido a enseñar. El hecho de ser especialista en una disciplina, no implica por sí mismo tener las competencias necesarias para enfrentar el rol docente. Esto también requiere una formación específica, muy pocas veces reconocida y considerada en la universidad.

Evidentemente, hay un reclamo por una formación igualmente sólida en lo teórico pero con una relación más cercana con la práctica, que comience desde los primeros años de la carrera y que se acentúe en situaciones más comprometidas y complejas a medida que se avanza en los estudios, en donde la investigación sea uno de los pilares fundamentales.

Si tomamos en cuenta la descripción que realiza Carlos Ornelas Navarro (1982) sobre la enseñanza universitaria y la caracterización que realiza Elisa Lucarelli, (1979) sobre las universidades latinoamericanas, podemos observar que las concepciones sobre la enseñanza universitaria no se han modificado. Características tales como: reproducción fragmentada del saber, estilo de enseñanza verbalista, poca relación con la investigación y producción del conoci-

miento, poca vinculación con la reflexión y el estudio de problemas concretos, visión dicotómica de la relación teoría - práctica, profundización de la distancia entre trabajo intelectual y trabajo productivo; son aspectos que desde hace tiempo son criticados por diferentes sujetos (inclusive desde los propios actores) y aún persisten en las representaciones sociales como "núcleos problemáticos" que necesitan una solución. Es, en este sentido, hacia donde es preciso encarar una reforma curricular.

Por supuesto, que esto se presenta como un verdadero **desafío** para la universidad en el contexto actual. No sólo por los problemas estructurales (políticos y económicos) que la aquejan, sino también por las demandas y vaivenes existentes en el mercado laboral que dificultan un diálogo equilibrado entre las partes. Este contexto, macro y micro, no es olvidado por nadie, mucho menos por los actores del currículum. Tan presente está, que en muchos casos, aparece como paralizador de cualquier proceso de innovación y cambio.

Por este motivo, la **participación real** de todos los miembros a través de sistemas abiertos y democráticos, aparece como la vía más indicada para iniciar una reforma. Pero no sólo utilizando las formas establecidas de participación sino a través de diferentes mecanismos que recojan la opinión de absolutamente todos los involucrados en esta reforma ya que estas decisiones afectan no sólo el presente, sino también el futuro de todos. La existencia de procedimientos de este estilo, que impliquen una alta participación (participación absolutamente real y no meramente simbólica) y la difusión de información ayudará a garantizar la transparencia de los procedimientos y propiciará el consenso indispensable para que una reforma sea realmente llevada a la práctica por todos los sectores y efectiva. ♦

BIBLIOGRAFIA

Braga, A.M., Genro, M.E., Leite, D., da Cunha, M.I. 1998. Universidad futurante: Producción de la enseñanza e innovación, cap.1, Universidad futurante: Innovación entre las certezas del pasado y las incertidumbres del futuro, Cuadernillo de cátedra, OPFyL, FFyL, UBA.

Glazer, B. y A. Strauss 1967. *The discovery of grounded theory* (El descubrimiento de la teoría de base), Aldine Publishing Company, Chicago. Traducción del capítulo 5: El método comparativo constante.

Lucarelli, E. 1979. "Características curriculares de la universidad latinoamericana". En: *Revista Acción y Reflexión educativa*, Universidad de Panamá, ICASE, N°4.

Lucarelli, E. 1994. "Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica", En: *Serie Cuadernos de Investigación*, IICE, FFyL, UBA, N°10.

Ornelas Navarro, C. 1982. "La reforma universitaria y la enseñanza tubular". En: *Foro universitario*, México, STUNAM, N°19.

Paviglianiti, N.; Nosiglia, C.; Marquina, M. 1996. *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires. IICE. Miño y Dávila Editores.

Sirvent, M.T. (agosto 1999) "Ateneos del IICE: Problemática metodológica de la investigación educativa". En: *Revista del IICE*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, N°14.