

EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO COMO ESCENARIO DE TENSIONES SOCIALES Y ACADÉMICAS

Mercedes Collazo¹

Resumen

Los retos que hoy plantean al currículo universitario los nuevos requerimientos de ajuste entre educación superior, empleo y sociedad en el marco de las dinámicas de globalización advierten la necesidad de construir una mirada académica que profundice los alcances y límites de los campos de formación, en razón de sus estructuras de conocimiento implicadas y en el contexto de sus particulares tradiciones profesionales y educativas. En tal sentido, el presente trabajo procura abordar el análisis del currículo universitario recuperando y articulando algunas líneas teóricas provenientes del campo didáctico, del *curriculum* y de la educación superior, buscando arrojar luz sobre las tensiones sociales y académicas en juego.

Palabras clave: currículo universitario, demandas sociales, tradiciones académicas

THE UNIVERSITY CURRICULUM AS A STAGE FOR SOCIAL AND ACADEMIC TENSIONS

Abstract

The university curriculum faces challenges in relation to the need to adjust higher education, employment and society in a globalized world. This issue requires an academic perspective to deepen the scope and limits of areas of training in relation to the knowledge structures that are involved and professional and educational traditions. This articles aims at analyzing the university curriculum with a theoretical approach from the field of didactics, *curriculum* studies and higher education. The aim is to shed light on the social and academic tensions at play.

Keywords: university curriculum, social demands, academic traditions

1. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay.

1. Introducción

Las políticas de innovación curricular de los años noventa priorizan como ejes de transformación de la educación superior la flexibilización de las carreras universitarias y el diseño de planes de estudios según el denominado “enfoque curricular por competencias”. Siendo numerosas las controversias, connotaciones y derivaciones que estas políticas tienen para el debate educativo –transferidas en buena parte del mundo del trabajo– parece claro que los procesos de internacionalización de la educación superior han logrado instalar estos tópicos en la agenda de los años dos mil (Díaz Barriga, 1999, 2005, 2006). En tal sentido, juegan hoy un papel relevante los procesos de convergencia estructural que los sistemas universitarios europeos llevan a cabo para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior², a partir del cual se busca incorporar a otros continentes por medio de iniciativas tales como el Proyecto Tuning (2003, 2007)³.

En esta dinámica cobran protagonismo tres polos de tensión que involucran centralmente los procesos de selección y organización curricular y que derivan de las demandas de formación –no necesariamente articuladas y coherentes– que impone el nuevo contexto. Se reabren así los debates en torno a los requerimientos de formación general vs. formación especializada, formación teórica vs. formación práctica y formación disciplinar vs. formación interdisciplinaria (Teichler, 1997, 1998, 2005; Riquelme, 2003; Barnett, 2001).

Un repaso histórico de la teoría curricular permite comprobar cómo a lo largo del siglo XX se revitaliza el discurso sobre reforma de planes de estudios toda vez que el desarrollo económico y social requiere de un nuevo ajuste de la educación. La reforma curricular aparece como el primer

2. El llamado “proceso de Bolonia” que transitan las universidades europeas desde el año 1999 tiene como objetivos estratégicos el crecimiento del empleo calificado en la Unión Europea y la conversión del sistema de educación superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores del mundo, buscando contrarrestar y competir con el dinámico sistema universitario norteamericano. Ello ha supuesto, entre otros acuerdos, la adopción de medidas de reestructuración curricular que incluyen un sistema de créditos común, la reorganización de los ciclos de formación, el establecimiento de un esquema comparable de competencias de las titulaciones y la generalización de mecanismos de acreditación para el control de la calidad.

3. El Proyecto Tuning, de iniciativa académica y financiado por la Comisión Europea, acompaña la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior buscando procesar los acuerdos interuniversitarios necesarios para la reestructura curricular.

paso en la concreción de las políticas educativas que se introducen en cada etapa institucional (Díaz Barriga, 2003).

Se plantea, así, la necesidad de profundizar, a partir de sus propias tradiciones profesionales y educativas, los alcances y límites que presentan los campos de formación en razón de sus estructuras de conocimientos implicadas. Ello supone reconocer en las formaciones universitarias lógicas epistemológicas diferenciadas que fundamentan la configuración de códigos curriculares particulares en los distintos campos de formación.

Las dinámicas del cambio educativo muestran la recurrencia de un discurso innovador inmediatista, que, carente de perspectiva histórica, es proclive a brindar respuestas técnicas homogeneizantes, de solución única y para el conjunto del sistema (Díaz Barriga, 2006). La relevancia de la temática que se busca analizar radica entonces en la importancia que las transformaciones estructurales están imponiendo a los proyectos de formación universitaria, tanto desde el punto de vista de la selección como de la organización curricular, apareciendo ambas dimensiones probablemente hoy más imbricadas que nunca. De este modo, y desde un punto de vista conceptual, se procura en este trabajo abordar el análisis del currículo universitario recuperando y articulando algunas líneas teóricas provenientes del campo didáctico, del *curriculum* y de la educación superior que pueden arrojar luz sobre las tensiones sociales y académicas en juego.

2. Las dificultades de demarcación del campo curricular

La demarcación del campo curricular en la educación superior presenta hoy limitantes derivadas de la identidad del propio nivel educativo, como se plantea para la Didáctica del Nivel Superior (Camilloni, 1995). En un momento de fuertes cambios disciplinares e institucionales no existe una respuesta unánime acerca de lo que involucra la denominada “educación superior”, ni de sus objetivos específicos de formación. De este modo, la problemática curricular actual debe significarse en el contexto sociohistórico de la educación superior contemporánea, como referimos en otros trabajos.

A la tradicional formación científica y profesional del más alto nivel, sustentada en una sólida preparación académica de carácter teórico, se agrega hoy una educación terciaria enfocada a una formación de carácter predominantemente técnico y tecnológico en una variedad de campos aplicados. La tensión entre la formación académica y vocacional, entre

estudio y capacitación, ha sido una constante en la historia de la educación superior pero hoy se amplifica notablemente como resultado de los cambios estructurales del binomio economía-sociedad y universidad (Neave, 2001). Se identifica, así, en las últimas décadas la configuración de un campo de educación tecnológica con una fuerte orientación práctica y aplicada que tiene como objetivo contribuir a:

“la generación de capacidades tecnológicas endógenas, que permita tanto la creación de nuevas tecnologías como la adaptación y adecuación de las existentes a condiciones, particularidades y necesidades propias y específicas” (Gómez Campo, 2002, p. 72).

Esta educación se define como una estrategia esencial en los procesos de desarrollo nacional, especialmente en el caso de los países periféricos.

El nivel cuaternario, por otra parte, se perfila actualmente como un componente clave en la construcción de la sociedad del conocimiento. Su fuerte dinamismo se vincula con los procesos de expansión disciplinaria, de desarrollo de la investigación básica y aplicada, y de innovación tecnológica asociados a la revolución científico-técnica, a la vez que responde a los requerimientos crecientes de educación permanente a lo largo de la vida. Con lógicas institucionales cada vez más diferenciadas del nivel de grado, constituye el núcleo central del desarrollo de la educación superior transfronteriza virtual y de los procesos de internacionalización de los estudios superiores, en acelerado crecimiento, a través de mecanismos de movilidad estudiantil y docente, dobles titulaciones, proyectos conjuntos de investigación, etcétera (Rama, 2009).

Es claro entonces que los límites entre la enseñanza terciaria y universitaria se desdibujan y la universidad profundiza en su interior la diversificación de las formaciones que brinda en al menos tres niveles: el “pregrado” –con formaciones técnicas superiores y tecnológicas–, el grado y el posgrado; este último incorpora ya nuevos escalones. Todo ello se suma a un escenario de campos disciplinares y profesionales, como veremos a continuación, en acelerado proceso de transformación. De este modo, la Didáctica del Nivel Superior –y, en ella, el curriculum universitario–, deberá pensarse, sin descaracterizar el nivel, probablemente en función de fines de formación crecientemente complejos y heterogéneos.

3. La identidad del currículo universitario

Desde una perspectiva sociológico-curricular, un primer aspecto que interesa clarificar es cómo se establece el vínculo entre currículo y poder en el nivel universitario. Ello supone responder a interrogantes básicos acerca de quiénes, cómo y para qué seleccionan, distribuyen y evalúan los conocimientos curriculares.

Haciendo uso de las categorías de Bernstein (1988, p. 84), podríamos decir que el curriculum universitario presenta históricamente un “enmarcamiento débil”; esto es, los docentes y los estudiantes ejercen un alto grado de control del proceso de “selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica”, aunque condicionado por la fuerza de las tradiciones disciplinares y educativas. Este rasgo constituye, a nuestro juicio, un elemento estructurante esencial del currículo del nivel superior, del cual se derivan dinámicas curriculares parcialmente distintas a las que se verifican en el resto del sistema. Importa recordar que la literatura que se ocupa del análisis del poder y el control curricular tiene como idea fundante la enajenación del diseño y, en cierto grado del desarrollo, del currículo por parte de los actores de la educación (Bernstein, Kemis, entre muchos otros).

De este modo, y a diferencia de los otros niveles del sistema, las universidades desarrollan procesos colectivos de elaboración y evaluación de los planes de estudios desligados de lógicas técnicas. Se entiende, además, una “obligación” docente la formulación del propio programa de estudios (Díaz Barriga, 1994). Se puede incluso afirmar que el conocimiento técnico-curricular no ha formado parte de los procesos de renovación curricular de manera generalizada y sistemática en las universidades públicas y que, probablemente, han sido más determinantes las experiencias “comparadas” introducidas por los académicos a partir de la propia experiencia académica internacional⁴. En términos históricos, el discurso pedagógico-didáctico se incorpora tardíamente y con relativa legitimidad a una docencia universitaria que se configura de acuerdo al proyecto académico-profesional

4. En América Latina la teoría curricular en su versión tecnicista se introduce a partir de los años 70 con las políticas de modernización educativa, asociadas al impulso de políticas económicas inspiradas en el desarrollismo. En el caso de México se aplica particularmente a la educación superior pero se produce concomitantemente una perspectiva crítica y social que realiza importantes contribuciones al campo (Díaz Barriga, de Alba, Follari, etcétera).

de la institución, esto es, que privilegia el perfil científico-investigativo del profesor.

La institución universitaria, en su vertiente liberal, ligada estrechamente a la creación y la crítica del conocimiento y regida por el principio de libertad académica, constituye así potencialmente un espacio “privilegiado” de elaboración y experimentación curricular. La particular dinámica del ámbito universitario, como señala Ares Pons (1995), determina que los cambios educativos que involucran al conjunto de la institución sean la resultante de un laborioso proceso de deliberación y transacciones entre actores diversos, internos y externos, que sostienen opiniones y puntos de vista, individuales y colectivos, no necesariamente coincidentes. Desde esta perspectiva, las renovaciones curriculares suponen procesos abiertos de transformación académica y social en los que se deliberan y confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas. Cada plan de estudios es la resultante del nivel de acuerdo alcanzado por un colectivo académico en un momento histórico dado y, en ese sentido, constituye el proyecto educativo posible que orienta las prácticas durante un determinado período de la vida institucional.

Ejes estructurantes

Derivado de los fines genéricos de la educación superior, la singularidad del currículo universitario estaría dada fundamentalmente por los objetivos de formación que aborda el nivel –formación de profesionales, en sentido amplio– y por la naturaleza de sus contenidos –científicos, tecnológicos, artísticos, humanísticos altamente especializados– (Lucarelli, 2000).

Papel de la profesión

Un eje estructurante del currículo del nivel lo constituye el componente profesional, ya que, como plantea Lucarelli, los currículos universitarios se encuentran *fuertemente condicionados a la historia y a la identidad de las profesiones y sus prácticas*.

Ligadas a la conformación del Estado y la sociedad moderna, el desarrollo de las profesiones se vincula a los procesos de formalización y especialización del saber, en el tránsito de los saberes empíricos propios del medioevo al saber racional de la modernidad. Y son las universidades quienes acompañan desde sus orígenes, como plantea Weber, el proceso de burocratización

de la sociedad capitalista urbana, impartiendo la formación requerida, la enseñanza de especialidades. El análisis sociológico de las profesiones es de larga data pero han sido escasos los abordajes teóricos globales del tema. Sus principales desarrollos emergen fundamentalmente del enfoque funcionalista –con una perspectiva universalista y neutra del mundo profesional– y de la teoría de los campos de producción y circulación de los bienes simbólicos de Bourdieu, con una visión de las profesiones como espacios estructurados de prácticas que son la resultante, en cada momento histórico, de las luchas y de las relaciones de fuerza que se establecen a su interior (Tenti, 1989).

En la actualidad, la sociología de las profesiones presenta signos de estancamiento. Haciendo referencia al trabajo de MacDonald (1999), Pacheco Méndez y Díaz Barriga (2005) advierten las dificultades de respuesta de esta rama de la sociología frente a los cambios estructurales del mundo del trabajo, en el marco de la *sociedad globalizada, tecnologizada y competitiva*, tanto en lo que refiere a sus formas de organización como al propio desarrollo de los campos disciplinares que sustentan las profesiones. La evolución vertiginosa del campo laboral y la densidad de la problemática plantean la necesidad de nuevas perspectivas de estudio –multidisciplinares–, capaces de profundizar acerca de la heterogeneidad de los procesos de trabajo al interior de las profesiones, abordando los nuevos contextos en los que conviven mercados ocupacionales paralelos y aun diversos, y aparecen nuevas formas de comportamiento profesional. La dificultad de delimitación entre los desempeños profesionales tradicionales y las nuevas prácticas ha dado lugar, incluso, a una confusión entre los conceptos de profesión y ocupación.

Estos cambios estructurales que presentan los campos profesionales plantean nuevos requerimientos y nuevas condiciones para la formación universitaria, de lo que se derivan fuertes tensiones. El análisis de la articulación entre educación superior y empleo, inscripto primordialmente en la economía de la educación, presenta algunas limitantes. Por un lado, la idea de formación académico-profesional, en pleno auge del enfoque de competencias, se confunde actualmente con la formación técnica, desdibujándose el perfil de la formación universitaria; por otro lado, se requiere superar las visiones reduccionistas imperantes en el campo y desarrollar una mirada compleja que permita atender la multiplicidad de factores históricos, políticos y económicos en juego en cada realidad social en la que se insertan los egresados universitarios (Díaz Barriga, 1996).

Teichler (2005), por su parte, señala la falta de estudios sistemáticos, confiables y generalizados, tanto desde el punto de vista de los sectores de

trabajo como de los países, lo que contrasta con el nivel de demandas que se plantean a la educación superior contemporánea por parte de los sistemas laborales. Desde la óptica del mundo del trabajo, se verifica un importante consenso sobre los requerimientos en materia de formación de graduados. Éstos refieren, en primer lugar, a la adquisición de competencias generales⁵, el cultivo de las habilidades sociales y de comunicación, y ciertos rasgos de personalidad (emprendimiento, flexibilidad). A la vez se demandan competencias genéricas directamente relacionadas con la formación, tales como la capacidad de resolver problemas del campo académico o profesional específico. También se exige a la educación superior una formación más aplicada y orientada a la práctica y el desarrollo de la capacidad de realizar abordajes interdisciplinarios.

En la caracterización de Pacheco Méndez y Díaz Barriga (2005) los nuevos comportamientos profesionales refieren fundamentalmente a las capacidades generalizadas del “Modo 2” de producción de conocimientos de Gibbons *et al.* (1997). No obstante, según Teichler, si bien son evidentes las razones por las cuales hoy se jerarquizan las competencias genéricas⁶, “existen muchos indicios de que la necesidad de conocimientos generales es objeto de una sobrevaloración endémica” (Teichler, 2005, p. 52). Los conocimientos especializados, por otra parte, en proceso de mayor fragmentación, tienen una gran relevancia en muchas áreas científicas y de las ingenierías, a la vez que muchos de los sectores laborales emergentes exigen una formación especializada profunda.

Con una visión más crítica, y desde la filosofía social, Barnett (2001) analiza las tendencias que dominan el debate de fin de siglo sobre el currículo universitario, mostrando el desplazamiento de la ideología de la *competencia académica* en favor de la ideología de la *competencia operacional*, como expresión de una nueva unidimensionalidad, el *operacionalismo*, que concibe el conocimiento ya no como un “don” sino como un recurso. Esta perspectiva incluye una variedad de nociones en boga⁷ –*desarrollo de habilidades personales transferibles, flexibilidad, modularización curricular, acumulación de créditos,*

5. Comunes al conjunto de las disciplinas y formaciones y más cercanas a las competencias para la vida (responsabilidad, creatividad, sensibilidad social, tolerancia a la incertidumbre...), línea que introduce la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través de la experiencia PISA de exámenes internacionales

6. Rápida obsolescencia del conocimiento especializado, estructura de puestos flexibles, etcétera.

7. Algunas de las cuales tienen una larga historia en el pensamiento pedagógico pero aparecen revitalizadas en un contexto discursivo diferente.

aprendizaje experiencial basado en problemas, trabajo en grupos, etcétera—, que se confrontan con las nociones clásicas de *comprensión, pensamiento crítico, interdisciplina y sabiduría*, vinculadas al mundo académico. Las capacidades que preidentifica el mercado de trabajo tienden a dominar la reconfiguración del currículo universitario en el marco de una educación superior masiva y en este acomodamiento juega un papel decisivo el Estado, interviniendo por distintas vías en las dinámicas profesionales de los académicos:

“El Estado moderno tiene puestos sus intereses en supervisar y controlar, y esta tendencia se hace cada vez más evidente a medida que, en todo el mundo occidental, los gobiernos establecen agencias para evaluar, controlar e inspeccionar, así como también actuar directamente sobre el jardín no tan secreto del currículo” (Barnett, 2001, p. 57).

Un capítulo aparte merecería el análisis de las nuevas dinámicas estatales asociadas a los cada vez más complejos y burocratizados procesos de evaluación y acreditación de instituciones, carreras y programas, de iniciativa nacional e internacional, y su incidencia en las orientaciones de formación a través del colegio invisible de los pares expertos.

Con esta visión general, Barnett sintetiza las tensiones actuales del currículo universitario a través de un esquema que resulta ordenador:



Polos distantes: las habilidades en la educación superior (tomado de Barnett, 2001, p.94).

Vemos así cómo se articula el interjuego de formaciones generales y específicas según los requerimientos del mundo académico –interno–, en el que se incluye la formación disciplinar e interdisciplinar– y los requerimientos del mundo del trabajo –externo–, que comprenden la formación profesional particular y general, en el lenguaje de las competencias, distinguidas como *específicas y genéricas*, y estas últimas con el componente agregado de la transferibilidad, de muy difícil resolución técnica a nivel curricular. En estos polos subyace, por otro lado, la tensión entre formación teórica y práctica.

Como contracara, Pacheco Méndez y Díaz Barriga (2005) señalan que el confinamiento de la formación profesional al ámbito universitario, otrora gremial, implicó un alejamiento de la formación práctica profesional del contexto real y el desarrollo *in extenso* de la formación disciplinar. Unida a la fuerte regulación de los cambios curriculares, la preservación de los saberes tradicionales de las disciplinas ha operado limitando la incorporación de nuevas temáticas y de los conocimientos de frontera. A ello se suma actualmente la promoción de políticas educativas que refuerzan las mismas lógicas: la práctica de exámenes nacionales y los enfoques de acreditación de carreras que ignoran la innovación curricular y el propio campo teórico curricular en los procesos de evaluación institucional. Por otro lado, tampoco existen demandas claras de un mercado ocupacional que se perfila cada vez más con una impronta pragmática, que requiere la demostración de destrezas para la resolución de nuevos problemas y no sólo la capacidad de evocar conocimientos.

En suma, se advierte que el componente de formación profesional a nivel del currículo universitario va adquiriendo una complejidad cada vez mayor, atravesado por distintos polos de tensión, entre los requerimientos de formación general y especializada, de formación teórica y práctica, e incluso de formación disciplinar e interdisciplinar. Complejidad que no admite resoluciones técnicas mecanicistas, ni soluciones únicas ni uniformes para el conjunto de las carreras. En particular, la jerarquización de las competencias genéricas a nivel curricular supone una instrumentación transversal, fundamentalmente en los ciclos profesionales, de muy difícil resolución técnico-curricular (Díaz Barriga, 2006).

Papel de lo académico

Otro eje estructurante del currículo del nivel tiene que ver con la naturaleza del conocimiento académico, *especializado y diversificado a la vez* (Lucarelli, 2000), hecho que condiciona estrechamente la configuración de los currículos a las dinámicas de generación, aplicación y crítica del conocimiento científico y a la producción de alta cultura. Constituyendo ésta una función primordialmente universitaria en el siglo XX, parece claro que la fuerza de la lógica disciplinar, con su diversidad paradigmática⁸, ha sido determinante en la definición de los contenidos legítimos de la transmisión en la educación superior.

El campo teórico de la educación superior cuenta con algunos aportes clásicos de relieve. Proporcionan “miradas fuertes” desde la sociología los escritos de Durkheim (1992), Bourdieu (1989) y Clark (1983) (Krotsch, 2003). Más recientemente se abren perspectivas de análisis en una diversidad de enfoques históricos, sociales, políticos, culturales, especialmente dinamizadas por el desarrollo de los estudios comparados (Neave, Van Vught, Clark, entre otros).

Con una perspectiva desde el interior del mundo universitario y una mirada más microsociológica, Burton Clark realiza una disección fina de la naturaleza de la “materia prima” del trabajo universitario: el conocimiento, situándolo como el núcleo fundante de la estructura, la organización y la identidad institucional. Desde un concepto muy amplio del *conocimiento avanzado moderno*:

“No es posible definir con precisión esta materia invisible. El conocimiento es un concepto central de la discusión sobre la educación en cualquier nivel; los currícula constituyen definiciones de las formas de conocimiento cuya impartición se considera válida. En el sentido genérico que aquí le atribuimos, su significado es amplio e incluye tanto campos temáticos como estilos de pensamiento y destrezas intelectuales. [...] Así, concebido ampliamente, el conocimiento es el medio común utilizado para una variada gama de propósitos –tanto para funciones de

8. “Cada grupo disciplinar se acerca de manera idiosincrásica hacia la definición de conocimiento pertinente, sin que se observe ninguna correlación estrecha con el estereotipo de las ciencias duras puras frecuentemente adoptado en la literatura sobre el tema” (Becher, 2001, p. 23).

‘masa’ como de ‘élite’, tanto para el trabajo de un instituto tecnológico y los programas de capacitación cortos para la universidad, de investigación y el doctorado” (Clark, 1983, p. 35).

Clark (1983) identifica algunas de sus propiedades fundamentales:

- Se trata, en primer lugar, de un *conocimiento de carácter especializado*, en continuo proceso de división y multiplicación, fundamentalmente en el último siglo y medio, como resultado de los procesos de industrialización y complejización de la vida social.
- Tiene *autonomía creciente*, esto es, está en “continuo distanciamiento de las especialidades entre sí y respecto del conocimiento general [...]” (Clark, 1983, p. 37), si bien algunos campos requieren compartir *linderos*. El conocimiento se localiza entonces en unidades relativamente autónomas, *débilmente o laxamente acopladas*, dando lugar a una estructura de poder y de control muy poco jerárquica, esencialmente *plana*, que difiere de la organización burocrática de las profesiones.
- Los procesos de *descubrimiento del conocimiento* constituyen una *actividad abierta*, sin límites prefijados, de modo de dar lugar a desarrollos epistemológicos libres, no previstos.
- Se trata de un conocimiento *portador de herencias ancestrales*, por lo que carga con una pesada y larga historia de trabajo, de controversia y de pugna académica:

“En suma, un sistema académico opera con materias crecientemente especializadas y numerosas, intensivas y extensivas en conocimiento, y que gozan de una autonomía derivada de la inercia. [...] Así como no se ha encontrado una manera de frenar la división del trabajo en la sociedad, no es probable que se encuentre una manera de frenar la división del conocimiento en la sociedad académica” (Clark, 1983, p. 41).

De ello se deriva una modalidad disciplinar de organización y control del trabajo académico –en forma de cátedras, departamentos o institutos– que, fruto del agrupamiento por especialidad, resulta en una distribución amplia de la autoridad y en la conformación de culturas disciplinares diferenciadas que trascienden las fronteras institucionales (“colegio invisible”). La disciplina

se erige, de este modo, en el elemento primordial que configura tanto la profesión académica como la organización universitaria.

Si bien en la visión de Clark el campo universitario es, como para Bourdieu, un espacio de lucha, éste se dirige en la pugna interna por la legitimidad del conocimiento y no aparece articulado a la lucha social externa:

“El campo científico, como sistemas de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad académica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia” (Bourdieu, 2000, p. 12).

Una contribución posterior en la misma línea “interna”, pero desde una perspectiva cultural y epistemológica, antes que sociológica, es la que realiza Becher (2001). Interesado en identificar las relaciones entre las culturas académicas y la naturaleza del conocimiento, aporta una disección rica del mundo de las disciplinas y las especialidades. Con un enfoque analítico que busca comparar y contrastar disciplinas –desde el punto de vista de la investigación y no de la enseñanza–, reconstruye la mirada que del propio campo realizan académicos de Gran Bretaña y Estados Unidos pertenecientes a muy diversas instituciones.

A los fines de este análisis, interesa subrayar el valor que le asigna a la dimensión epistemológica en la configuración de los rasgos culturales y sociales que asumen los colectivos académicos. Sin desconocer la importancia de las variables contextuales, internas y externas, así como el grado de variabilidad geográfica e histórica que presentan las disciplinas, Becher (2001, p. 198) da cuenta de la existencia de “estructuras identificables en la relación entre las formas de conocimientos y las comunidades de conocimientos asociadas con ellas”. Concluye, además, como Clark, que la *esencia de la vida académica* es

9. Pero más focalizada a la “vida privada” (imagen que Becher, 2001, toma de Trow) de las disciplinas y de los grupos académicos.

la *variedad*, tanto epistemológica –de los *territorios*– como cultural –de las *tribus académicas*.

En tal sentido, son de interés las descripciones que efectúa tanto de los dominios de conocimiento (duro puro, blando puro, duro aplicado, blando aplicado), como de las disciplinas específicas a estudio, logrando delinear similitudes y diferencias en los patrones de acumulación de conocimiento, tipos de explicación, métodos, naturaleza de los resultados, formas de validación, capacidades de predicción, etcétera. Las categorías de análisis propuestas, además, resultan útiles a los fines de reconocer y explorar las conexiones y las variedades disciplinares, así como las particularidades que se derivan de las especialidades que las componen.

Desde el punto de vista de la enseñanza, y en el marco de la teoría curricular, la preocupación epistemológica tiene como principal exponente a la corriente “conceptual-empirista” de los años 60 (Pinar, 1979), con aportes aún vigentes de teóricos de la talla de Schwab (1973), Phenix (1973), Huebner (1976) y Bruner (1962), entre otros. Para nuestro análisis importa rescatar el papel que éstos atribuyeron a la estructura de las disciplinas en la configuración de los currículos y los procesos de enseñanza, resituando el valor que las variadas estructuras conceptuales y de validación de conocimiento, con sus alcances y límites, imponen a la dinámica educativa. Esta consideración parece aun más evidente en el caso de la formación universitaria, no sólo por la naturaleza de sus contenidos sino también por los fines educativos que busca cumplir el nivel:

“Nuestros resultados parecen indicar que entre las disciplinas hay diferencias que llegan hasta el corazón de la enseñanza (universitaria), de la investigación y de la relación alumnos-cuerpo docente” (Lodahl y Gordon, 1972, citados por Becher, 2001, p. 214).

Este recorrido nos lleva a plantearnos el supuesto de que siendo relevante, como plantea Schön (1992, 1998), la influencia que en el currículo universitario ha tenido la racionalidad técnica de raíz positivista¹⁰, es razonable pensar que las formaciones superiores se han configurado desde el

10. No sólo respecto a la concepción de la práctica profesional como “aplicación de la teoría y la técnica científicas a los problemas instrumentales de la práctica” (Schön, 1998, p. 39) sino también a la secuencia del currículo estructurado en un componente inicial de formación disciplinar básica, sobre el que descansa la práctica, al que le sigue el componente de formación aplicado.

punto de vista epistemológico en forma esencialmente ecléctica, pudiéndose identificar códigos curriculares diferenciados de acuerdo a la naturaleza de los campos de formación.

La estructuración arquetípica del conocimiento que pauta la división social del trabajo académico y sus formas administrativas condiciona, por otra parte, la configuración de un currículo universitario fuertemente clasificado, en términos de Bernstein (1988). Esto no implica que algunos campos de formación no hayan experimentado, fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, formas curriculares más integradas, globalizadoras, de acuerdo a sus peculiaridades epistemológicas y de requerimientos de formación¹¹.

Por otra parte, los cambios estructurales de los sistemas universitarios permiten vislumbrar nuevas formas de producción del conocimiento que de consolidarse podrían permear las formas de organización del conocimiento curricular. En un esquema de *universidad ampliada*, Gibbons (1997) identifica el surgimiento de un modo de producción de conocimiento, tanto para las ciencias naturales como para las ciencias sociales y humanas, que tiene lugar en contextos de aplicación sociales y económicos más amplios y asume una lógica diferenciada del modo académico tradicional desarrollado en contextos de producción (Gibbons *et al.*, 1997). Aparece fundamentalmente como un conocimiento transdisciplinar, heterogéneo y temporal, desde el punto de vista de sus practicantes, y heterárquico y flexible en lo organizacional, que tiene múltiples derivaciones para la dinámica académica e institucional.

De este modo, se conjugan en la sociedad contemporánea una expansión incesante de conocimientos especializados de todas clases y una demanda de conocimientos transdisciplinares asociados a un emergente *sistema de producción de conocimiento socialmente distribuido*. No obstante, y dada la autonomía relativa que la función de enseñanza tiene históricamente respecto de la investigación –más aun en el marco de la multiinstitucionalidad actual¹²–, no se pueden pensar transvasamientos lineales.

11. Muy especialmente en el área de la salud humana.

12. En un escenario de posmasificación universitaria, las universidades que efectivamente investigan no son mayoritarias. Estados Unidos cuenta en la actualidad, con 3.600 universidades, aproximadamente, de las cuales alrededor de 300 tienen como principal actividad la investigación científica (Altbach, 2001).

4. Corolario

La relación entre el desarrollo histórico de la teoría curricular y la evolución de las políticas de innovación curricular muestra un diálogo difícil entre el campo político y la producción académica. Es posible constatar, por un lado, cómo las lógicas de reforma de los sistemas, ligadas a las necesidades, siempre perentorias, de búsqueda explícita o implícita de ajuste entre educación y empleo, apelan a enfoques tecnoeconomicistas como los que dan origen al campo curricular. De este modo, la orientación instrumental que asume desde su origen la *vertiente de planes y programas* se ve confirmada en su racionalidad de base, desterrando, entre otras dimensiones de análisis, un abordaje complejo, no reduccionista, de la vinculación entre economía y currículo (Díaz Barriga, 1996).

En la actualidad, y a pesar del prolífico avance del campo curricular en las últimas décadas, las orientaciones que guían la innovación curricular –buscando responder en el marco de los procesos de globalización a los profundos cambios tecnológicos y del mundo del trabajo– parecen reeditar, al menos en parte, con nuevos lenguajes viejas recetas. Un ejemplo de ello lo constituye el *enfoque por competencias* aplicado a la elaboración de los planes de estudios que revitaliza, por la vía de los hechos, la *pedagogía por objetivos*, ya superada en el debate pedagógico.

De este modo, los nuevos requerimientos de conocimientos que la sociedad contemporánea reclama a las universidades deben analizarse en el contexto de las lógicas epistemológicas particulares de los distintos campos de formación universitaria. Constituyendo ésta una dimensión clave –aunque no única– de la selección y la organización curricular, entendemos relevante profundizar sobre los tipos y formas de organización del conocimiento que validan las comunidades académicas en el marco de los particulares y dinámicos contextos socioprofesionales, para la consecución de una formación universitaria dada. Éstas se expresan en el currículo escrito acordado por el colectivo universitario –documentos curriculares– y en las visiones, perspectivas y controversias, no siempre explícitas, que mantienen las comunidades académicas involucradas, en relación con los fines y los contenidos del proyecto de formación profesional, los cuales forman parte de tradiciones particulares de enseñanza universitaria.

Referencias bibliográficas

ALTBACH, PH. (2001) *Educación Superior Comparada*. Buenos Aires: Cátedra UNESCO, Universidad de Palermo.

ARES PONS, J. (1995) *Universidad: ¿Anarquía organizada?* Montevideo: Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

BARNETT, R. (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

BECHER, T. (2001) *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

BERNSTEIN, B. (1988) *Clases, códigos y control I y II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. España: Akal Universitaria.

BOURDIEU, P. (1989) *Homo Academicus*. Stanford, California, Stanford University Press.

BOURDIEU, P. (2000) *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BRUNER, J. (1962) *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTHEA. Bruner, J. (1962).

CAMILLONI, A. (1995) *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Universidad Católica de Valparaíso (mimeo).

CLARK, B. (1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.

DÍAZ BARRIGA, Á. (1994) *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique.

DÍAZ BARRIGA, Á. (1996) *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique.

DÍAZ BARRIGA, Á. (1999) *Flexibilización profesional y su impacto en los planes de estudio*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Aguascalientes.

DÍAZ BARRIGA, Á. (2003) *Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol.5, N°2., UNAM, México.

DÍAZ BARRIGA, Á. (2005) La investigación curricular en México. La década de los noventa. En: *La investigación educativa en México 1992-2002*. Vol. 5. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

DÍAZ BARRIGA, Á. (2006) *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Rev. Perfiles Educativos, tercera época, año/vol. XXVIII, N° 111, UNAM, México.

DURKHEIM, E. (1992) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas (L'évolution pédagogique en France)*. Madrid: La Piqueta.

GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., TROW, M. (1997) *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares.

GÓMEZ CAMPO, V. M. (2002) *Cuatro opciones de política sobre educación técnica y tecnológica*. Instituto Colombiano para el Desarrollo y el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Colombia.

GOODSON, I. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares.

HUEBNER, H. (1976) El estado moribundo del currículum. En: GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, Á (1986). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

KROTSCH, P. (2003) *Educación superior y reformas comparadas*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

LUCARELLI, E., NEPOMNESCHI, M., ABAL, I., DONATO, M., FINKELSTEIN, C., FARANDA, C. (2000) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós Educador.

MAC DONALD, K. (1999) *The sociology of the professions*, Sage Publications, California, pág.XI.

NEAVE, G. (2001) *Educación Superior: historia y política*. Barcelona: Gedisa.

PACHECO MÉNDEZ, T. y DÍAZ BARRIGA, Á. (1997) *La profesión. Su condición social e institucional*. México: UNAM-Porrúa.

PACHECO MÉNDEZ, T. y DÍAZ BARRIGA, Á. (2005) *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. Barcelona: Pomares.

PHENIX, P. (1973) La arquitectura del conocimiento. En: ELAM, S. (comp.) *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.

PINAR, W. (1979) La reconceptualización de los estudios del currículum. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (Comps.) (1986). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

RAMA, C. (2009) *Los posgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. Argentina: Universidad Nacional de San Luis - Nueva Editorial Universitaria.

RIQUELME, G. (2003) *Educación Superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SCHÖN, D. (1983) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

SCHWAB, J. (1973) Problemas, tópicos y puntos de discusión. En: ELAM, S. (comp.) *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.

TEICHLER, U. (1997) *Educación superior y empleo*, en Rev. Pensamiento Universitario N°6, Buenos Aires.

TEICHLER, U. (1998) *Las exigencias del mundo del trabajo*. París: UNESCO-CMES.

TEICHLER, U. (2005) *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay*. Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires: Miño y Dávila.

TENTI, E. (1989) *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto piloto – Fase 1. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2003.

Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final-Proyecto Tuning, 2004-2007. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2007.

