

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp.67/95

El campo de la formación universitaria: rasgos y contornos de los cambios del currículum en un contexto de crisis estructural¹

**University education: features of curriculum changes in a
context of structural crisis**

Saada Bentolilla²

Universidad Nacional de San Luis
saadabentolilla@hotmail.com

Beatriz Pedranzani³

Universidad Nacional de San Luis
bepedran@unsl.edu.ar

Mónica Clavijo⁴

Universidad Nacional de San Luis
clavijo@unsl.edu.ar

(Recibido: 29/03/07 – Aceptado: 04/06/07)

1 Una versión anterior de este trabajo fue presentada en el Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación: "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada", organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) www.saece.org.ar. 19 y 20 de noviembre de 2005 - Buenos Aires - Argentina.

2 Lic. en Psicología y Esp. en Didáctica. Prof. titular de Psicología del Ap. y de Didáctica y Práctica Docente en la UNSL. Investigadora categoría II. Directora del Proy. Inv. 4-1-8703. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

3 Lic. en Ciencias de la Educación y Esp. en Didáctica. Prof. Adjunta de Didáctica y Currículum. Investigadora categoría III. Integrante del Proy. Inv. 4-1-8703. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

4 Prof. en Ciencias de la Educación y Esp. en Didáctica. Jefe de Trabajos Prácticos en Psicología del Ap. y Didáctica de la Práctica Docente. Investigadora categoría III. Integrante del Proy. Inv. 4-1-8703. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

“Si por una parte el la estructura del campo social es definido en cada momento por la estructura de la distribución del capital y de los beneficios característicos de los diferentes campos particulares, en cada uno de estos espacios puede ponerse en juego la definición misma de lo que está en juego y las respectivas cartas de triunfo. Todo el campo es el lugar de una lucha más o menos declarada por la definición de los principios legítimos de división del campo”

Pierre Bourdieu (1984:28)

Resumen

El presente trabajo, analiza desde una perspectiva comparativa, tendencias y orientaciones en los procesos de cambio curricular. El análisis del vínculo entre Currículum y Sociedad, permite conocer y comprender las lógicas que operaron en el *campo de la formación universitaria*, en dos carreras de la UNSL: una tecnológica, (Ingeniería en Minas) y una humanística (Ciencias de la Educación).

Los profundos cambios de la globalización del planeta, a partir del desarrollo tecnológico exigieron a las universidades transformaciones en sus proyectos formativos, también dinamicidad y flexibilidad para atender demandas sociales.

En el campo del currículum universitario, la formación general y teórica que se oponía a la formación centrada en las demandas del mercado del trabajo hacia fines del 70 e inicios del 80, fue superada en la década del 90 por la lógica del aparato productivo, con la consumación de la globalización. Se pone en evidencia la conexión entre el modelo económico y la forma como la educación universitaria organiza sus proyectos de formación, convalidándose el carácter reproductor del currículum. Estos procesos no fueron homogéneos ni lineales, se pueden reconocer luchas, negociaciones, imposiciones y resistencias de diverso tipo.

Abstract

This work analyzes the trends in curriculum change processes from a comparative perspective. Through the relationship between curriculum and society, the logics operating in the field of university education within two undergraduate programs, a technologic discipline (Mining Engineering), and a humanistic one (Education Sciences) are analyzed.

The profound changes caused by the technological development that the globalization brought about called for transformations in the educational programs of the universities as well as dynamism and flexibility to meet the social demands.

By the end of the 1970's and the beginning of the 80's, the general and

theoretical university education was opposed to that focused on the labor market demands. This situation was overcome in the 90's by the productive apparatus logic with the consolidation of the globalization. Thus, the relationship between the economic model and the design of the university programs is evident, confirming the reproducing character of the curriculum. As these processes were neither homogeneous nor linear, there were conflicts, negotiations, impositions and resistances of several kinds.

Palabras clave

Transformación educativa - formación en servicio - acompañamiento con ayuda - práctica docente - reflexión

Key words

Educational transformation - in-service education - counseling - teaching practice - reflection

I - INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de un Proyecto de Investigación⁵ que se realiza en la UNSL, y que busca comprender los procesos implicados en los cambios de currículum operados en la última década en distintas carreras de la misma, intentando encontrar tendencias y orientaciones de dichos cambios desde una perspectiva comparativa.

Tomando como punto de partida para el análisis el vínculo entre Currículum y Sociedad, se intenta conocer y comprender las lógicas que operaron en el *campo de la formación universitaria*, desde los procesos de transformación curricular que devinieron en los nuevos planes de estudios de dos tipos de carreras de la UNSL: una esencialmente tecnológica como es la Ingeniería en Minas y una humanística, como es la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La idea de seleccionar estas dos carreras, se centró en la intención de diferenciar los objetivos formativos que ellas implican. En el caso de las ingenierías, y en particular la *Ingeniería en Minas*, se trataría de un tipo de carrera vinculada esencialmente a la estructura productiva del país, y que

⁵ El proyecto de Investigación 4-1-8703, dirigido por la Lic. Esp. Saada Bentolila, se denomina "Innovaciones en el currículum de formación universitario: sujetos, discursos y prácticas de enseñanza - aprendizaje en la UNSL", y pertenece a la Sec. de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, y al Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

por sus prácticas contribuye a acrecentar su riqueza material. En cambio la *Lic. en Ciencias de la Educación*, título desde el cuál también se ejerce la docencia, es una carrera que sostiene la estructura de servicios, que el Estado nacional brinda a sus ciudadanos como un bien, que si bien, en términos de algunos economistas constituye un gasto, a nuestro criterio y siguiendo a Bourdieu constituye un tipo de capital cultural y simbólico.⁶

II - SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y CURRÍCULUM

Dice Tamarit (2000: 40) que *“lo nuevo y lo viejo en un campo particular o especializado del conocimiento científico - social, deriva, y necesariamente se inscribe en un contexto mayor; en lo nuevo y lo viejo de una teoría más abarcativa”*. En este sentido se reafirma que siempre a una determinada visión de lo social “corresponde” una determinada visión de lo educativo. Cada sistema social organiza materialmente la experiencia de los sujetos que lo integran y los modos de producción con que cada grupo social satisface sus necesidades regulan directamente las condiciones de nuestro contexto social. Estas condiciones se sostienen y legitiman, a través de las formas de conciencia social que en ese sistema se han desarrollado y por los intereses hegemónicos de dicha estructura. Así se conforman los contenidos de la conciencia, y la ideología de los sujetos (en sentido amplio del término).

Existiría entonces una relación intrínseca entre los modos de producción y el pensamiento humano. *“Éste -según autores como Lundgreen (1992: 14)- es emergente (transformado), de una parte por las condiciones de nuestro contexto social y cultural que crean procesos de producción y, de otra, por la forma en que estas condiciones conforman la educación y la enseñanza (la producción cultural)”*. El lugar que se ocupa en la estructura social determina *“imposiciones objetivas dentro de las cuales se forma y ordena la vida”* de las personas que participan en ella. En esa configuración, ocupa un lugar fundante el proceso educativo en todas sus formas e instancias, en tanto instrumento socializador.

Estas ideas permiten delimitar dos niveles de contextos: 1) Contexto de producción (*material o simbólico*): referido al tipo de estructura social existente y a los procesos por los cuales los seres humanos a partir del trabajo, transforman la naturaleza para satisfacer sus necesidades, así

6 Según Alicia Gutiérrez (1997) retomando a Bourdieu, el capital cultural esta ligado a conocimientos, ciencia, arte y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades sociales. El capital simbólico refiere al reconocimiento, consagración, autoridad, legitimación que uno tiene en relación a otro capital. Formas que revisten las diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas.

como también la manera en que se significan los objetos materiales, las acciones y las relaciones. 2) Contexto de reproducción (*contexto de formulación y contexto de realización*): vinculado con los procesos de transmisión educativos por los cuales un sistema garantiza (reproduce) su existencia de una generación a la siguiente. Se reproduce el conocimiento y las habilidades de producción, pero también se reproducen las condiciones para que sea posible dicha producción y el sistema se perpetúe (Ludgreen, 1992: 15).

A los efectos de este trabajo se distinguirá en el contexto de reproducción dos dimensiones que implican tiempos, espacios y actores, diferenciados, sobre las que el citado autor expresa que: “*cuando se establece el proceso de elaborar un currículum, hay también una separación del contexto de reproducción en dos contextos sociales: el contexto de la formulación y el contexto de la realización.*”⁷. Estas dos dimensiones de contextos permiten explicitar y analizar dos aspectos que hoy no pueden escabullirse a cualquier interpretación que se haga de un currículum concreto, como son el de la relación educación y sociedad y entre Universidad, cambio y currículum.

Se tratará ahora de presentar algunas líneas de análisis que permitan ver cómo se manifiestan estas relaciones en la Educación Superior a partir del análisis de las transformaciones curriculares producidas en la última década en dos campos de formación diferenciados: la Ingeniería y las Ciencias de la Educación. Comprender la función reproductiva del currículum no es posible si no se reflexiona y se busca algún tipo de explicación acerca de lo social.

III - EL CONTEXTO DE FIN DE SIGLO: GLOBALIZACIÓN Y NEOLIBERALISMO

El panorama internacional

La nueva Revolución Industrial (de la informática y las comunicaciones), la planetización del capitalismo, el modelo social de ajuste impuesto

⁷ Para Lundgren, el *contexto de formulación*: incluye la comprensión de las *imposiciones objetivas* (o condiciones de producción) y *subjetivas* (o modelos de pensamiento, ideología dominante, etc.), a partir de las cuales se forman y ordenan la vida social y cultural de una sociedad, de una clase social, de un sector, etc. Y la relación entre estos y los procesos de reproducción, es decir la transmisión del conocimiento de una generación a otra como así también la reproducción de las condiciones para la producción. El *contexto de realización*: incluye los procesos, transformaciones, conflictos y negociaciones que median entre el proyecto educativo deseado -explícita o implícitamente- y el proyecto educativo concretado (1992: 70).

ideológicamente por el neoliberalismo y materialmente por el capital transnacional, sin duda marcan el fin de una época y comienzo de otra mediatizada por una situación de profunda crisis en la que los paradigmas ideológico-culturales han cambiado, estableciéndose con ello un nuevo ordenamiento internacional. Sin embargo es posible observar que debido a que dichos cambios se registran a velocidades desparejas en los distintos subsistemas que conforman el tejido social, los desfases que esto produce acarrea sobre los sujetos una fuerte sensación de incertidumbre y ambigüedad.

Frente a esta situación diferentes autores (Paviglianti, y otros, 1991) se han preguntado si estamos frente a una coyuntura difícil de resolver o si se trata de una manifestación más de la misma crisis estructural existente; si es esta una crisis fundamentalmente económica o si afecta globalmente al conjunto de las relaciones políticas, sociales y culturales. Esto tiene que ver con que en los comienzos de la década del 80 se tendía a creer que la crisis se trataba de un fenómeno pasajero, sólo de tipo económico, que con un poco de ajuste podía resolverse. Sin embargo, hoy sería posible afirmar que es evidente que se trata de una crisis que se prolonga en el tiempo, que no solo modifica los patrones de acumulación y distribución de la riqueza, sino que implica profundas reestructuraciones en las relaciones sociales y afecta al conjunto del planeta. Diferentes autores coinciden en que la característica fundamental de esta época es la globalización de la economía y recurren a la imagen de “Aldea Global” para describir este nuevo orden mundial.

El factor trascendental del proceso lo constituye la Revolución de las fuerzas productivas a partir del desarrollo de las tecnologías de la comunicación y transportes que le proporcionaron a los procesos de producción una movilidad y flexibilidad geográfica nunca antes vista en la historia. Esta revolución ha sido interpretada por algunos como la tercera revolución industrial. Esta necesidad de expansión fue conceptualizada para los siglos XVIII y XIX como colonialismo; para el siglo XX, como imperialismo y actualmente (para el siglo XXI) como globalización. La globalización ha implicado una subordinación del planeta al capital⁸ en el sentido no sólo de haber mundializado la esfera de circulación del mismo sino también en tratar de integrar a todo el globo en un sistema internacional de división y apropiación del trabajo cuyo principal artífice han sido, según Dieterich (1996: 49), las empresas transnacionales, las cuales han dejado de ser meros exportadoras de mercancías y servicios, para crear una infraestruc-

⁸ La caída de la URSS implicó la desaparición de la única resistencia al capitalismo existente hasta el momento.

tura mundial de producción y distribución. En este sentido un experto de la ONU explica que *“Lo que existía en el pasado ONU, era una integración superficial de flujos comerciales... En cambio ahora está emergiendo un sistema internacional de producción organizado por las corporaciones transnacionales concentradas en no más de 50 manos.”*⁹

Es posible ver que el lugar que las corporaciones transnacionales ocupan en este nuevo orden económico y mundial, es clave y está dado fundamentalmente por la creciente independencia económica de las mismas, no sólo respecto de las fuerzas de trabajo nacional sino frente a los estados nacionales. Esto nos lleva a encontrarnos ante una verdadera pérdida de la potestad del Estado frente a las empresas transnacionales. Claro que hay una diferencia importante entre la relación de éstas y los estados del Primer Mundo. Con ellos el vínculo no es conflictivo sino de simbiosis de intereses. A las empresas se las convoca, se las consulta, se las escucha,¹⁰ se las respeta entre otras cosas, porque son percibidas como parte de la Nación misma. La identidad Nacional de estos Estados no se pone en peligro.

En relación al trabajo y el desempleo, se podría dejar planteado al menos 4 tendencias que hoy aparecen de manera inescrutable en relación al trabajo.

1. Reconocimiento de que es verdad que para el siglo XXI, la calificación científica profesional constituye un arma competitiva fundamental (antes, por ejemplo, lo era tener acumulado capital o stock).
2. Por efectos múltiples el capitalismo actual se caracteriza por un aumento desmedido del desempleo o subempleo (entre el 7 y 25% en el Primer Mundo y entre el 30 y 75 % de la población económicamente activa de Latinoamérica).

9 La distribución geográfica de las corporaciones refleja la estructura del poder mundial: 435 de las 500 transnacionales más importantes - 87 % - pertenece a los países del grupo de los 7 (EEUU, Alemania, Francia, Inglaterra, Canadá, Japón, Italia). De ellas, 151 son estadounidenses, 149 son japonesas, 44 alemanas, 40 francesas, 33 británicas, 11 Italianas y 5 canadienses. De América latina hay sólo 2 brasileras, 2 mexicanas y 1 venezolana. Pero significativamente están ubicadas en el sector primario (petróleo) y terciario (servicios: banco y teléfono), reflejando de esta manera la virtual inexistencia de un potencial industrial latinoamericano en el mercado mundial (Dieterich, 1996: 50).

10 El secretario de comercio estadounidense, Ron Brown, explicitó en ocasión del reciente Foro de Comercio Hemisférico: *“Hemos invitado a cientos de dirigentes del sector privado de todo el hemisferio para reunirse con los ministros de Comercio y otros funcionarios gubernamentales, con el expreso propósito de aprender de ustedes, cuál es la mejor forma en que podemos acelerar la creación del libre Comercio de las Américas. Si los ministros y los gobiernos han de usar un camino hacia el libre comercio y la integración, son ustedes los que deben dibujar los mapas”* (Dieterich, 1996: 60).

3. Los salarios tienden a igualarse a nivel internacional, por lo que un trabajador tiene sólo dos cosas para ofrecer: su amplia clasificación o la disposición para trabajar por salarios mínimos. Si no trabajan por salarios mínimos, entonces las fuentes de trabajo son trasladadas a los países del Tercer Mundo donde la mano de obra es más barata.
4. El resultado de la cambiante estructura de producción derivada de los avances de la tecnología: hay una tendencia de desplazamiento de trabajos calificados en el sector manufacturero y en la industria pesada a trabajos mal pagos en el sector de servicios. La consecuencia educativa de este desarrollo consiste en que por ejemplo a inicios del siglo XXI, el 70 % de los puestos de trabajo norteamericano no requerirán personal con Educación Superior.

Estos aspectos que aquí se puntualizan, son conceptualizados por autores como Forrester (1996) o Rifkin (1996), en términos de que el tema del desempleo a nivel mundial no responde a ninguna crisis transitoria y por tanto solucionable, sino que dan cuenta de una verdadera mutación de la civilización, a partir de la cual ya no existiría posibilidad de trabajo, entendido como empleo - para todos. *“En la actualidad, un desempleado no es objeto de una marginación transitoria, que sólo afecta a determinados sectores; está atrapado por una implosión general que no respeta a nadie y a quien nadie puede resistir. Es víctima de una lógica planetaria que supone la supresión de lo que se llama trabajo, es decir de los puestos de trabajo”* (Forrester, 1996: 13).

El Contexto Latinoamericano y Argentino

Para Latinoamérica, la expansión del capital internacional tiene un efecto profundamente debilitante sobre la capacidad de autodeterminación nacional, porque como parte del Tercer Mundo constituye el eslabón más endeble en la jerarquía del poder internacional. Algunas de las variables más determinantes para ello son, según Dieterich (1996: 29), *“la deuda externa, la corrupción de las elites, el proteccionismo del Primer mundo que le brinda diez veces más de lo que da en términos de ayuda, la falta de ahorro interno, la fuga de capitales, situaciones de pobreza absoluta, la distribución extremadamente desigual de ingresos, el impedimento de cualquier proceso de reforma profunda en pos de los intereses populares (Cuba, Nicaragua) por parte de los Estados Unidos, el desinterés y la ineptitud de la clase empresarial criolla para la innovación científica y tecnológica, la dependencia de la clase política empresarial criolla ante los centros de poder mundial y su carencia de un proyecto político-económico nacional”*.

IV- UNIVERSIDAD, CURRÍCULUM Y REFORMAS

El contexto actual de las Universidades en Argentina

Los profundos cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos y culturales, descriptos hasta ahora, atraviesan toda nuestra sociedad. En este contexto de cambio, las universidades de todo el mundo han sufrido un impacto profundo al ser depositarias de nuevas demandas y necesidades para las cuales no estaba preparadas. En el caso de Latinoamérica y de Argentina en particular, la situación de crisis se puede observar según De Souza Santos (1998) en tres niveles:

- Crisis de legitimidad: parece no haber un proyecto compartido de modo tal que su función social se muestra muy cuestionada en relación a la calidad de la formación que brinda. Su modelo academicista comienza a ser vulnerable frente a las crecientes demandas del mercado laboral.
- Crisis de hegemonía: históricamente la universidad pública argentina ha tenido una privilegiada tradición de calidad en la formación de profesionales. Sin embargo, en la actualidad esta hegemonía comienza a perderse frente a la proliferación de universidades privadas y a las fuertes restricciones presupuestarias promovidas desde las políticas neoliberales que el Estado argentino patentiza.
- Crisis institucional: se pone en cuestión su modelo organizativo, preconizando como crítica la falta de eficiencia. Pero ésta es una mirada que da cuenta de las fuertes contradicciones a que está sometida hoy esta institución: por un lado se le hacen demandas desde un modelo economicista y empresarial, y por otro la universidad lucha por mantener la vigencia de aquellos principios que fueron su conquista fundacional: la democratización, la gratuidad y la autonomía en la enseñanza.

Como consecuencia de todo esto, la Educación Superior vive actualmente una etapa plena de reformas, rodeada a su vez por un contexto dominado por la internacionalización y la globalización. Ambas cuestiones -dice Pedro Krotsch (2001: 20)- *“impulsan la mirada comparativa ya que por un lado, la multiplicidad de los cambios permiten confrontar resultados y logros vecinos, y por otro, la mayor capacidad de los sistemas de comunicación actuales para conocer qué está ocurriendo en otros lugares del mundo, indudablemente acelera esta posibilidad”*. Pero esto exige respetar algunos de sus elementos teóricos y metodológicos propios, como es, su carácter teórico-relacional. Ello implica antes que nada reconocer que los modelos educativos se estructuran sobre una matriz particular de condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que no son las únicas posibles, y para advertir la especificidad de esas condiciones el análisis

en términos comparativos es esencial, lo cual implica complementar la dimensión temporal-histórica con la “espacial”. Así mismo, aunque dentro de la educación comparada existe la posibilidad de una diversidad muy amplia de posibles comparaciones, no dejamos de reconocer que tal vez hay una cierta trasgresión en este intento, al no constituir una comparación de dos sistemas educativos diferenciados espacialmente. Esencialmente nuestra propuesta es la utilización de la mirada comparativa-relacional para entender la estructura misma del sistema o subsistema que se analiza. Esto implica comparar no sólo con lo semejante sino también con lo diferente. El análisis que proponemos dentro de un mismo subsistema universitario, busca comparar dos carreras de tradiciones, objetivos, contenidos y prácticas diferenciadas, como es el caso de la Ingeniería en Minas y la Lic. en Ciencias de la Educación. También entendemos que un análisis de esta naturaleza puede proveer de elementos que permiten hacer emerger las contradicciones al interior del propio sistema o subsistema analizado.

V - LÓGICA DE LAS TRANSFORMACIONES CURRICULARES: Rasgos y Contornos

Un análisis del proceso de transformación producido en diferentes Planes de Estudio de la Universidad Nacional de San Luis¹¹ permite visualizar cómo opera la relación currículum-sociedad, expresándose a través de una lógica particular que define los rasgos iniciales de las transformaciones para luego constituirse en contornos diferenciales condensados en una propuesta que se concreta en la práctica.

Para el análisis que aquí se propone, se retoman las ideas de Pierre Bourdieu quien, desde raíces marxistas, da cuenta del carácter socialmente reproductor que tiene el sistema de enseñanza y el papel central que en esta reproducción tiene la cultura y los distintos tipos de capital (cultural y simbólico especialmente) que juegan entre las posiciones e intereses de sus agentes. Todos estos juegan en un campo, al que define como sistema de relaciones objetivas al interior del cual se produce una lucha por el monopolio del capital de que se trate. En el campo universitario la disputa se construye en torno al derecho de decir la verdad sobre el mundo universitario. En este sentido, entiende a la universidad como un campo específico, con tensiones particulares, que está ubicado dentro de un campo mayor que es el social y con el cual se relaciona. De allí que destaca que los conflictos por la dominación del campo científico, no sólo

¹¹ Para obtener mas información ver Cometta, Bentolila, Clavijo, Pedranzani, Domeniconi y Lopez (2004).

se encuentran determinados por la dimensión intelectual, sino también por la dimensión política, no pudiéndose aislar una de la otra.

Esta mirada se Enriquece con el aporte teórico de Alicia de Alba (2000: 65) quien -ubicada en el ámbito educativo y en particular en el del currículum- plantea que en contextos de crisis, los análisis del mismo deben identificar los elementos nuevos, inéditos o que prevalecen de antes y se muestran de manera significativa en el espacio social. A estos elementos, la autora los denomina *rasgos*, y les atribuye dos funciones: 1- contribuir a la *dislocación de un orden de cosas, en una coyuntura de crisis generalizada* y 2- mostrar algunos *indicios de las nuevas situaciones* que se anticipan. Se trata de significantes con escasa capacidad de articulación, que paulatinamente logran una condensación formando contornos más nítidos que permiten percibir lo nuevo, emergente como algo visible e identificable y posible de formar parte una nueva configuración social discursiva.

En este sentido para el presente análisis se hace necesario tomar en consideración, por un lado, el momento de transición política en nuestro país desde gobiernos militares a procesos democráticos en 1983 y por otro el contexto general de globalización y neoconservadurismo instalado a partir de la década del 80, que da cuenta de la crisis estructural antes descrita, caracterizada por el aumento de la pobreza, la celeridad de los cambios, la globalización de la economía y la cultura, el aumento de las diferencias entre los países en función del grado de desarrollo; la crisis de hegemonía y legitimidad citada anteriormente, hace visible un reclamo generalizado a la universidad respecto a su compromiso con los problemas sociales. Esto ha hecho que la misma comenzara a orientarse hacia la búsqueda de la democratización del saber y la búsqueda de mayor igualdad de las oportunidades. Este marco de democratización incipiente en nuestro país produjo un movimiento de revisión y reformulación de los planes de formación al interior de la universidad.

En la carrera de Ciencias de la Educación, este nuevo marco político es generador del inicio de un proceso para modificar su Plan de Estudios, cambio que por otro lado no se concreta sino hasta 17 años después (en 1999). En cambio, en Ingeniería en Minas, que se trataba de una carrera relativamente nueva, la modificación de su Plan de Estudio, está más ligada al impacto que producen los cambios en la estructura económica del país, derivada del nuevo orden económico internacional, donde la globalización y el neoliberalismo, determinaron las nuevas reglas de juego.

La reconstrucción histórica de dicho movimiento permitió identificar y caracterizar los rasgos y contornos, a los que se aludió inicialmente. Para esto, se proponen categorías de análisis que al mismo tiempo que

facilitan la comparación permiten ubicar dichos componentes en las dos carreras seleccionadas.

Para el análisis comparativo de las dos carreras seleccionadas, se identificaron cuatro categorías de análisis: 1- Posición de los grupos de poder. 2- Procesos de decisiones. 3- Innovaciones pedagógico-curriculares. 4- Sentido de la Formación.

1- Posición de los grupos de poder

Dice Bourdieu (2000: 82) que en general quienes han logrado una posición en un determinado campo, tienen el poder de imponer la definición de la ciencia más conforme a sus intereses específicos, es decir, la más adecuada para permitirle ocupar con total legitimidad la posición dominante. Sin embargo estas definiciones no son estáticas, sino que por el contrario se van modificando y redefiniendo por las luchas sucesivas y la acumulación de capital (Gutiérrez, 2005: 31). En la Universidad, el Campo de la Formación se va estructurando a partir de las luchas que se dan entre grupos que van ocupando lugares diferentes en la legitimación del capital cultural y simbólico que se pone en juego en el momento de definir la estructura y el contenido de la Formación para una determinada carrera y profesión. A su vez cada carrera puede ser considerada como un caso particular del desarrollo de dos campos que se interceptan en la producción de bienes simbólicos de la sociedad moderna: el campo pedagógico-curricular y el campo de las profesiones constituidas. El primero define su capital por la existencia de un saber legitimado para ser enseñado y dos posiciones que se conjugan para que esto pueda concretarse: el docente y el alumno. El segundo tiene que ver con la producción de un servicio que constituye también un bien simbólico en la medida que se trata de ciertos resultados que tienen una significación definida para la sociedad. Estos bienes-servicios se desarrollan en la sociedad pero en espacios relativamente autónomos de la misma y constituyen también un capital simbólico importante que juega en el campo de la Formación por cuanto representa el modelo de prácticas al que se aspira, así como también un lugar de poder imaginario que es el que sustenta cada profesión particular en cada sociedad. Sin embargo, la posición hegemónica de los diferentes grupos de poder involucrados en los cambios de Planes no es permanente ni se presenta de la misma manera en las distintas carreras.

A partir de la reconstrucción histórica de los procesos de reformulación de dichos planes es posible visualizar que los actores involucrados en los sucesivos cambios curriculares tienen intereses, compromisos, apuestas, presupuestos teóricos, por los cuales luchan por espacios de poder y se

posicionan, pero a la vez también comparten acuerdos sobre lo que es objeto de lucha.

En el caso de Ciencias de la Educación, quizás el acuerdo más determinante que se compartía era la necesidad de producir cambios en el currículum, ya que se trataba de un Plan de Estudios que venía desde la época de la Dictadura militar, y eso pesaba como una fuerte carga ideológica, de la cual parecía que había que desprenderse. También pesaba mucho el hecho de que supuestamente la gente de educación eran justamente los especialistas en estos temas vinculados al cambio curricular. Sin embargo, en esta carrera se produjo un fenómeno paradójico: mientras que en toda la universidad el conjunto de las carreras fueron avanzando en la concreción de sus nuevos planes de Estudio, Ciencias de la Educación no logró presentar el suyo sino recién hasta el final del año 1999.

Este proceso de cambio de Plan se inició en 1984, participando en la revisión y reformulación del mismo varias comisiones, cuyos integrantes representaban referentes autorizados y reconocidos en el campo académico de la formación, pero que fueron cambiando a lo largo de todo el proceso. En 1991 recién se consigue elaborar un primer anteproyecto que se pone a disposición de las autoridades para su aprobación, sin lograrlo. *“El anteproyecto mostró significativos avances respecto de lo que se venía trabajando en años anteriores, sin embargo la preocupación por lograr el consenso, forzó la integración de posturas ideológicas que atentaron contra la coherencia interna del Plan”*, expresa un informe (Cometta y otros, 1997). En 1994 se concreta otro anteproyecto en cuya elaboración participó otro grupo de profesores y que proponen dos orientaciones para la carrera: “Educación Rural y Sectores urbano-marginales” y “Educación de Adultos y Estrategias Alternativas”. Sin embargo, frente a la búsqueda de consenso, también este anteproyecto recibe objeciones centradas particularmente en lo más novedoso de la propuesta, como son las dos orientaciones citadas. Se siguió trabajando sin embargo, y es recién a fines de 1999 cuando finalmente se aprueba el nuevo Plan.

Partiendo de reconocer la existencia de diferentes concepciones epistemológicas e ideológicas que atraviesan su campo de saber, es posible visualizar grupos que se identifican con unas u otras concepciones. Los posicionamientos inspirados en las líneas socio críticas y el marxismo, que habían tenido auge antes del golpe militar, y que fueron reprimidos en la dictadura, emergen en diferentes momentos y son sostenidos por algunos de los grupos de poder que participaron en el debate del nuevo Plan de Estudios. Los otros grupos sostenían alternativamente una mezcla de discursos con los nuevos componentes que les imprimió el neoliberalismo.

lismo, en definitiva más conservadores, “ajironados” algunas veces con resabios izquierdistas.

Las dificultades para lograr el consenso en la discusión de los sucesivos anteproyectos, parecía inmovilizar al grupo responsable de ese momento, el cual renunciaba, haciendo necesario convocar a otro nuevo grupo para la definición de esta tarea. Estas dificultades fueron adjudicadas en determinado momento *“a las escasas acciones de perfeccionamiento y actualización de los docentes y a un deterioro de los equipos docentes, quizás por las persecuciones que fueron objeto durante el gobierno militar”* (Cometta y otros, 1997).

Lo cierto es que todos esos años de debate y discusión alrededor del cambio de Plan, generaron un fuerte sentimiento de frustración, que en los relatos de los entrevistados aparece en diferentes expresiones teñidas de una sensación de ineficiencia, lentitud, inoperancia y algunas veces de falta de voluntad política, pero que por sobre todo traslucía una gran desvalorización de su propia capacidad de cambio y en cierta medida de su identidad profesional.

Había aquí un fuerte capital simbólico vinculado al prestigio y la experticia, puesto en cuestión, ya que la condición de especialistas antes citada, no demostraba facilitar el logro de los resultados esperados, sino más bien, hasta parecía operar como un obstáculo, en lugar de procurar beneficios materiales o simbólicos como hubiera sido lo esperable.

Sin embargo pasado un cierto tiempo y a la luz de una serie de análisis que incluyeron una mirada comparativa respecto del proceso seguido en otras carreras y en este caso, Ingeniería en Minas, es posible hacer otra lectura de esa situación, sobretodo al prestar atención al contenido de las dos orientaciones propuestas en el anteproyecto de 1994 (Educación Rural y Sectores urbano-marginales y Educación de Adultos y Estrategias Alternativas) que muestran un definido compromiso con lo social. La tesis que se desea proponer aquí, es que no fue casual que justamente este tipo de propuestas quedara afuera. En todo ese período y principalmente en la década del 90, había estado circulando una violencia simbólica representada por la nueva ideología en ciernes: el neoliberalismo y el neconservadurismo, que introducían un lenguaje de inmediatez bajo los rótulos eficiencia y eficacia. Y todas esas dificultades podrían ser reinterpretadas ya no como ineficiencia, sino como una forma de Resistencia al nuevo embate ideológico que se venía imponiendo y que conmovió el campo de la Formación en el área de Ciencias de la Educación, campo que como ya se señala, estructuralmente está atravesado por una lucha ideológica. La alternancia de las distintas comisiones es posible entenderla también a luz

de los diferentes posicionamientos ideológicos en el campo y de las luchas de poder que esto generaba, frente a la nueva ideología en ciernes.

- En el caso de Ingeniería en Minería se trata de una carrera que fue creada en el año 1985 tomando como modelo la existente en la universidad de San Juan, (que es la más antigua del país). La necesidad de un cambio en los planes de estudios se plantea en el año 1996, cuando el Consejo Directivo de su Facultad cuestiona el nivel académico de la misma, entre otras razones, porque no tenían Ingenieros en Minas como docentes en la carrera (los que venían lo hacían de afuera y por períodos cortos), porque la carrera se había hecho muy larga (8 o 9 años para recibirse) y porque casi no había egresados. Esto estuvo posteriormente avalado por las especificaciones del CONFEDI (Consejo Federal de Decanos de Ingenierías), conformado en el año 1988. El CONFEDI¹² es un tipo de asociación intermediaria entre las distintas instituciones formadoras de profesionales del país, integrada por los Decanos de las diferentes carreras de Ingeniería existentes en Argentina, y que vienen trabajando desde hace tiempo en la unificación curricular de las ingenierías, para lo cual han ido elaborando y sugiriendo recomendaciones. En esas recomendaciones se basaron las diferentes universidades para definir, por ejemplo, los contenidos mínimos que debían tener las materias básicas de dichas carrera que hoy están equiparados casi absolutamente para todas las carreras de este tipo en el país. Y según los propios interesados, el haber participado en estas reuniones de trabajo, influyó para que todas las Facultades de Ingeniería del país respetaran casi “a rajatabla” lo recomendado en ellas. Este tipo de asociación constituye un grupo de poder importante en el campo de formación de esta carrera, que no se observó que existiera en Ciencias de la Educación. A tal punto que, según los entrevistados (Bentolilla y otros, 2004), estos acuerdos fueron inicialmente resistidos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, aunque en el juego de tensiones y negociaciones finalmente el Ministerio cede y usa los criterios elaborados en aquel ámbito para aprobar los planes de estudio de dichas Carreras. Las razones inicialmente especificadas hicieron que a partir de 1997 se suspendiera la inscripción a la carrera y que la Facultad contratara a dos ingenieros en minas de trayectoria profesional no universitaria, para que trabajaran en ella. Además se contrataron dos ingenieros de la Universidad de Atacama de Chile (que tiene 150 años de trayectoria) para que hicieran un análisis de la Carrera. De allí surgió el Plan de Estudios vigente.

12 A su vez el CONFEDI sigue parámetros de otras asociaciones del mismo tipo pero de orden internacional.

Uno de los entrevistados expresa que el nuevo Plan (Ord. 012/98) en realidad representa algo *“totalmente diferente”* de ese proyecto matriz, *“algo de avanzada”*-según sus propias palabras-. Estos cambios intentaron poner a tono a la carrera en relación a los cambios que se iban produciendo en la estructura económica del país. En este sentido, según expresaba uno de los miembros de la Comisión, la minería argentina cambió a la luz de la legislación que tuvo su nacimiento en la década del 90. *“Hasta Cavallo, la actividad minera argentina se realizaba desde empresas del Estado, fundamentalmente desde pequeños y medianos Proyectos”...* *“Esto requería un perfil profesional al que no daba respuestas los programas existentes hasta el momento. Con las nuevas políticas económicas aparecen los grandes Proyectos Mineros, representados por empresas multinacionales que requerían otro tipo de profesionales”...* *“Esas empresas tienen realmente tecnología de punta. Estos grandes emprendimientos mineros son por lo general extranjeros, Hallding, y no solo ya de una empresa sino de varias que se juntan para encarar mega- proyectos. La razón de esto es que estos emprendimientos requieren de inversiones de miles de millones de dólares Y esta es la única manera de producir o de operar ese tipo de yacimiento”.* *“Es algo a lo que la sociedad argentina está en contra “Nuestros empresarios en general, prefieren inversiones rápidas y de rendimiento de rentabilidad demostrada. Como por ejemplo la ganadería, el petróleo”.* Tal como está descrito en las incumbencias, se puede decir que el campo profesional de un ingeniero en minas, aparece siempre ligado a la empresa explotadora del mineral, pero el perfil se van modificando según sea la escala en que se plantean los proyectos: pequeños, medianos o grandes proyectos. También parece haber consenso acerca de que la minería es una inversión de alto riesgo, porque hoy requiere de grandes inversiones (millones de dólares) para explorar un yacimiento, lo cual puede durar algunos años, y después concluir que no es rentable o no es del volumen esperado, motivo por el cual hay que abandonarlo, perdiendo con ello la inversión.

Todo este relato permite identificar otro grupo de poder importante con fuerte incidencia en el campo de la formación de los ingenieros: es el empresariado minero, compuesto por grandes hallding multinacionales. Estas empresas, tal como se lo describió anteriormente, constituyen un grupo de poder que compite y puede llegar a entrar en conflicto aun con los intereses del estado nacional.

Este punto sin embargo no es objeto de discusión al interior de la carrera. Vemos entonces que el reposicionamiento de los grupos de referencia, es más bien de corte político-económico.

Todo esto lleva finalmente a preguntarse qué lugar de poder ocupa en la sociedad un profesional de Ciencias de la Educación y un profesional de Ingeniería en Minas, lugar que sin duda es diferenciado por el tipo de capital e intereses que cada una de estas profesiones pone en juego en el ejercicio de su práctica. Sin duda, tal como de alguna manera se dijo antes, el lugar de poder que ocuparán estará en estrecha relación con las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales que están en la base de la sociedad de la que son parte.

2. Procesos de decisiones

- La manera en que se fueron decidiendo los cambios curriculares se manifiesta de formas diferentes en las carreras objeto de comparación. Es posible que estas diferencias tengan que ver con las características del campo científico de que se trate y el capital simbólico que lo caracteriza. Para Ciencias de la Educación, la defensa por espacios de participación igualitaria representa históricamente un valor importante (en términos de Bourdieu un “capital”), siendo inclusive constitutivo de los contenidos de su campo teórico. Para el citado autor, un campo se define como sistema de relaciones objetivas al interior del cual se produce una lucha por el monopolio de la competencia de saberes específicos. En este sentido es posible visualizar que en épocas democráticas como la actual, la validación del capital puesto en juego -que en este caso es el saber respecto a *cómo y en qué modificar el Plan de Estudios, a cual es la idea que se tiene de qué, del por qué y del para qué formar*- reclama de la concurrencia de múltiples posiciones que representen determinada autoridad en dicho campo, y de una lucha que, a través de distintos argumentos, legitime la aspiración de monopolizar la competencia de los saberes específicos, para ser aceptado. En el proceso de transformación curricular de esta carrera, un rasgo distintivo fue la *democratización de las decisiones*. En este sentido, la participación de los miembros del claustro universitario en la construcción de los cambios curriculares, es uno de los componentes más importantes en la democratización de las decisiones institucionales. El fundamento de esta búsqueda de consenso se explicita en uno de los informes de comisión, que expresa el reconocimiento del “*valor de las estrategias de producción grupal, motivo por lo cual se buscaba la intervención de múltiples voces que conciliaran posturas, y que fueran consolidando las decisiones centradas en la tarea de producir cambios*”. Se apuntaba a generar mejores condiciones para su desarrollo a partir de un aumento en la responsabilidad y la participación de quienes eran los hacedores del plan. Otro rasgo de democratización se evidencia en algunas *acciones de consultas múltiples*, que venían realizándose desde el año 1984 a alumnos, colegas y

especialistas, en busca de consensos, tales como: el análisis y discusión sobre los currículum que estaban en vigencia en otras universidades, la realización de entrevistas y/o encuestas a alumnos de 1er año, de 5to. y a egresados, para indagar sobre aspectos que la formación no satisfacía en términos de contenidos o saberes; la consulta a todos los equipos de cátedra y las áreas curriculares sobre cuál debía ser el perfil de la formación; y la confrontación y pedido de asesoramiento a especialistas (entrevistas, organización de seminarios, talleres, entre otros).

- En la carrera de Ingeniería en Minas, la decisión de transformar su Plan de Estudio, no tuvo como eje el consenso ni la democratización de las ideas (más allá que haya habido consulta), sino más bien se centraron en el problema de la *excelencia* que fue el aspecto cuestionado y motivo principal de las transformaciones posteriores. Esta excelencia se lograría “con los últimos conocimientos que hay... Las últimas tecnologías... Los últimos softs que hay en el mercado”¹³. Es decir que se asimila a la idea de actualización. Por ello es que el proceso de cambio se sostuvo esencialmente en la consulta a expertos que fueron traídos desde afuera (del extranjero), y menos en la opinión de los pares de la propia universidad (lo cual no quiere decir que esto haya estado ausente). En este caso el capital simbólico está puesto en la experticia de los profesionales que deben asesorar y cuyo reconocimiento es mayor si provienen del extranjero. Retomando la génesis de la carrera, teniendo en cuenta que en la conformación de su plantel docente local, prácticamente no había ingenieros en minas y en el marco de un cuestionamiento a la calidad de la carrera, el nuevo Proyecto de Plan de Estudios emerge a partir de una ruptura simbólica respecto de la Carrera de San Juan, ruptura que -al decir de Bourdieu- caracteriza todo proceso inaugural o constitutivo de un campo simbólico y supone la desautorización y desvalorización de los bienes y de los productores de bienes anteriores. Y esto es así porque los nuevos saberes o contenidos culturales no germinan en un vacío histórico sino que se desarrollan mediante la negación y el desconocimiento de los saberes y culturas anteriores. Así el modelo de ingeniería que se propugna necesita ser legitimado y en ese intento las decisiones se apoyan en la autoridad reconocida de referentes externos.

3. Innovaciones

El campo del currículum como componente del Campo de la Formación, al igual que otros campos se presenta como un *espacio de luchas*

13 Extraído de la Entrevista realizada al Director de la Carrera.

permanentes en el que se ponen en juego relaciones de fuerza, a partir de ciertos intereses (Gutiérrez, 2005: 33). Cada campo engendra el interés que le es propio, y se constituye en la condición de su funcionamiento, es decir que para que funcione, según Bourdieu (2002: 120) “*es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los hábitos que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego*”. El capital puesto en juego cada vez que se piensa en una transformación de Planes de Estudio se caracteriza por ser un capital cultural¹⁴ relacionado con determinados tipos de conocimientos, ideas, valores, habilidades, etc. (Gutiérrez, 1997), que para el caso de las carreras que aquí se mencionan implicó posicionamientos teóricos diferentes respecto al conocimiento a enseñar, al sentido de la formación, al perfil del egresado al que se apuntaba, etc. Desde el punto de vista de las nuevas ideas que aparecen y que pretenden motorizar los cambios, es interesante ver que no todas ellas “prenden”, sino que para que así sea, deberá producirse una “*fuerte flotación de significantes*” que como lo describe Alicia De Alba (2000: 65), comienzan a generar “*incipientes condensaciones, que no llegan a articularse de manera discursiva y se mantiene en los bordes entre lo real, lo simbólico y lo imaginario. Son significantes, rótulos que tienen diferentes significados, que en momentos de crisis pierden su carga de significación de manera dislocada. Se producen iniciales condensaciones de significantes que en el contexto de crisis emergen y logran una mayor articulación discursiva entre lo imaginario y lo simbólico con énfasis en lo simbólico y lo social y esto va dando lugar a los contornos*”.

- En Ciencias de la Educación, estos significantes iniciales aparecen incipientes y flotando desde 1986 con el rótulo de “formación básica”, “eje integrador”, “tronco común”, “ciclo básico seguido de un ciclo de orientación”, los que se condensarían más adelante con el rótulo de “currículum flexible”, “eje transversal que permita articular teoría y práctica”. En el primer anteproyecto de Plan de Estudios de Ciencias de la Educación elaborado en 1991, aparece lo que podrían considerarse como las primeras condensaciones de los significados que hasta ese momento iban circulando. En el anteproyecto de 1994, que tampoco se concretó, aparecía condensado un rasgo que finalmente configura uno de los elementos discursivos más fuerte que se mantienen y sustentan el fundamento teórico del Plan que se presenta y aprueba en 1999: es lo que comienza a

14 Según Alicia Gutiérrez (1997) retomando a Bourdieu, el capital cultural esta ligado a conocimientos, ciencia, arte y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades sociales.

llamarse la relación teoría práctica. A lo largo de todos esos años que se trabajó en la modificación del Plan, uno de los problemas que se buscaba solucionar era la desarticulación entre teoría y práctica, y junto a esto, abrir la posibilidad de inserción laboral en ámbitos no convencionales frente a un campo laboral que se mostraba desdibujado para el Lic. en Ciencias de la Educación. El Anteproyecto de 1994 buscaba darle respuesta a esto a través de una definida inserción en la realidad, planteada desde las orientaciones de marginalidad y educación rural, las que, al mismo tiempo que configuraban un reto y un desafío, ya que estos temas no formaban parte de la tradición académica de la Facultad, parecían mostrar un fuerte involucramiento con temáticas sociales muy críticas frente a las cuales optaba por un camino de fuerte compromiso político social.

Finalmente es en el Plan que se aprueba en 1999 donde se condensan los rasgos más importantes de esta preocupación por la relación teoría práctica, logrando una solución intermedia con lo que se proponía en el 94, donde el peso está más fuertemente puesto en la estructura académico curricular que se arma, que en el compromiso político social. La innovación más importante que logra condensarse es lo que dio en llamarse “Área de la Praxis” que perfila sus rasgos y contornos en distintos significantes que habían estado circulando a lo largo de todo el proceso de cambio (área de proyectos, área de proyectos integrados, área de talleres, área de inserción en la realidad). La misma se caracterizó por las siguientes notas (Pedranzani, Bentolila, 2005):

- Existencia de un eje vertebrador que afecta el recorrido total de la Formación de manera longitudinal y progresiva ya que atraviesa la carrera desde el 1er año hasta el 5to.
- Se estructura en espacios o niveles, definiendo para cada uno de los años de la carrera un espacio específico (5 en total).
- Está integrado al proceso global de la carrera e intenta favorecer una fuerte vinculación con el resto de las asignaturas.
- Para cada uno de los niveles se propone que las actividades se articulen horizontalmente (con los distintos cursos del mismo año de la carrera), y también verticalmente, buscando una diferenciación progresiva entre los cinco niveles en cuanto a las aproximaciones a la complejidad de las prácticas que en ellos se realicen, intentando con esto al mismo tiempo una integración sucesiva de conocimientos.
- Resignifica la relación entre teoría y práctica al advertir que el espacio de la Praxis no debe entenderse como la aplicación práctica de lo que se desarrolla en la teoría.
- Busca aproximar a los alumnos a diferentes campos profesionales de la

carrera, y por ende posibles ámbitos de inserción.

- El plan se estructura en Áreas, sobre un doble criterio: el epistemológico (campos afines de conocimientos) y el profesional (prácticas que caracterizan el campo). Ellas son: Área Psicosocial, Área epistemológica-metodológica, Área pedagógica-didáctica, Área socio-histórica-política, además de la ya enunciada (Pedranzani, Bentolilla, 2005).

Las tensiones y luchas que se fueron jugando en el campo curricular de la carrera, a lo largo de 17 años y que devinieron en lo que constituyó la actual propuesta de Plan de Estudios que finalmente se aprobó, permiten entender que muchos de los cambios que quedaron plasmados, fueron en definitiva el resultado de negociaciones y transacciones entre los distintos grupos en pugna, quienes más allá de los objetivos idealistas con que se reviste lo nuevo, también defendían intereses que -entre otras cosas- tenían que ver con que el espacio de su materia no desapareciera, no perdiera jerarquía, etc. como estrategia para conservar y/o acrecentar las posiciones hegemónicas de poder, teniendo en cuenta que la asignatura constituye parte del capital cultural y simbólico que los representa en la estructura del campo de la formación. Todo esto explica cómo es que, aquello que en una propuesta inicial (la de 1994) constituían dos orientaciones de la carrera, (marginalidad y rural) en el plan que finalmente se aprueba sólo aparecieron expresadas en un seminario breve de 60 horas.

- En Ingeniería en Minas, los cambios más significativos propuestos para el plan de estudios de la carrera se concretaron en torno a dos cuestiones: 1-) En relación a la estructura del Currículum donde se siguieron las recomendaciones del CONFEDI, en orden a: - Acortamiento de la carrera reduciéndose de 6 a 5 años, para lo cual se acortaron materias (se propusieron créditos de uno a cuatro meses y dos tipos de asignaturas: obligatorias y de profundización). - Establecimiento de un tronco común para las asignaturas Básicas. - Flexibilización del Plan de estudios (especialmente a nivel de 5to. año para dar lugar a las distintas orientaciones). - Introducción y/o fortalecimiento de las Prácticas Pre -Profesionales. 2-) En relación a los nuevos conocimientos y avances científicos y tecnológicos vinculados al campo de saber de la carrera, se produjeron cambios fundamentalmente en los contenidos de las asignaturas aplicadas como por ejemplo las *Tecnologías* debido esencialmente a la aparición de nuevos métodos y nueva aparatología y *Medio Ambiente* porque la actividad minera trabajó siempre alterando el medio ambiente y generando gran devastación ambiental y social, asunto que generó muchas resistencias en los países del primer mundo. En esta perspectiva, la minería contempla

en la actualidad, la prevención y cuidado del ambiente, “*si se sabe que haciendo cierto tipo de movimiento de tierras se van a producir daños, hoy se pueden prevenir o evitar, aunque las decisiones en general no dependerán del profesional, sino más bien de los políticos y los empresarios*”, según expresiones de un entrevistado.

En mayor o menor medida las distintas carreras de Minería existentes en Argentina modificaron sus planes de acuerdo a esto. Pero en el caso de la carrera de Minería en la UNSL se pone especial acento en un tercer tema, como es *Gestión*, que incluye conocimientos vinculados al gerenciamiento y administración de las empresas mineras, nueva óptica introducida a la práctica profesional, que buscaba ampliar el campo de trabajo al egresado, adaptándose a la política económica del momento y entendiendo por tanto, que se lo debía capacitar para que también los ingenieros pudieran manejar las empresas mineras, tradicionalmente dirigidas por abogados o contadores. En este sentido la introducción de esta temática constituyó una decisión particular de la carrera de minería de la UNSL. Es interesante destacar aquí, que si bien el CONFEDI tuvo una fuerte influencia en temas como el acortamiento de la carrera y la organización de las materias básicas, también aquí hubo una pugna interesante: los docentes entrevistados consideraron que en la estructuración total del nuevo Plan de Estudio han sido pioneros en relación al enfoque dado a la transformación. Y lo expresan diciendo que para el caso de esta carrera, “*fue el CONFEDI el que se basó en los criterios y especificaciones realizados en San Luis*”.

4. Sentido de la Formación

Detrás de todos estos cambios producidos en el currículum de las carreras aquí comparadas, que se fueron configurando a partir de pugnas y negociaciones y condensando en los contornos que definen el Plan que finalmente se aprueba, cabe preguntarse cuál era el tipo de profesional que se buscaba formar y qué sentido se deseaba darle a la formación del mismo.

- En el caso de Ciencias de la Educación, cobra interés una presentación que se realizó en 1986, casi al inicio de ese largo procesos de modificación del plan de estudios, en el que un profesor (Moreno, 1986), propone la creación de un Departamento de Integración a partir de observar los siguientes aspectos críticos en la formación de los egresados de la carrera: “- *Desajuste entre formación teórica y desempeño profesional - Olvido o ausencia de estudiar los aspectos teóricos referidos a los problemas específicos de América Latina (su historia, luchas pasadas y presentes*

por la liberación nacional, formas de dependencia, peculiaridades de su gente - Utilización de bibliografía de corte 'imperialista' con la lógica consecuencia de la imposición de modos de pensar, de conducta, pautas de investigación y análisis de temas usualmente alejados de nuestra realidad - Ausencia de investigación educativa - Ausencia de actividades culturales". El argumento que planteaba era que la Formación que se daba hasta ese momento *"coloca a los egresados universitarios ante un mundo distinto al estudiado en el momento del inicio de su vida profesional"*.

• Atendiendo estas limitaciones, propone una organización departamental alternativa a la cátedra tradicional, con el objeto de facilitar la integración de equipos interdisciplinarios y centrarse en proveer una "formación profunda" en el estudio de los problemas propios de la provincia, la región, el país y Latinoamérica para avanzar en la conformación de un pensamiento original propio y válido para asumir desde una perspectiva de integración americana nuestra realidad. Y a partir de ese nuevo compromiso ser capaces de dar las soluciones que se requieran. Estas ideas, resabios del período anterior a la dictadura, se mantuvieron flotando, emergiendo en diferentes momentos de los debates, y originando tensiones, confrontaciones y resistencias, para dar paso a los procesos de negociación y transacción que permitieron que pudiera concretarse el nuevo plan. El mismo es finalmente el resultado de la condensación de muchas de ellas. En sus fundamentos es posible observar que ocupa un lugar central la idea de que se desea formar un profesional que "no sólo pueda explicar la realidad sino que además pueda transformarla". De allí es que surge el Área de la Praxis como el resultado formal de la búsqueda de alternativas para concretar este perfil intentando aproximar al estudiante durante el período de formación a un conocimiento más profundo de la realidad en la que le iba a tocar insertarse, a modo de ensayos sobre lo que después constituirá *"el ejercicio de una práctica profesional compleja y particular en realidades socioculturales diversas"*, para lo cual se procuraría desarrollar en los alumnos, capacidades para *"actuar y replantear permanentemente sus prácticas comprendiendo que la realidad social es un proceso en permanente construcción, que no está dada y legitimada para siempre"*¹⁵. El sentido de la formación se expresa entonces en la búsqueda de un Profesional capaz de *"comprender la realidad educativa, en su naturaleza dialéctica, compleja y situada históricamente, para explicarla y transformarla a partir de: un compromiso ético-político en su práctica profesional docente e investigativa, una actitud crítica y reflexiva frente a la revisión y construcción del conocimiento pedagógico, una sólida*

15 Plan Ordenanza CD N° 20/99 (pág. 4).

formación teórica-práctica en el campo del conocimiento de las Ciencias de la Educación y en el quehacer investigativo y una actitud abierta y cooperativa hacia el trabajo interdisciplinario tanto en la construcción del conocimiento pedagógico, como el quehacer profesional”¹⁶.

Y para lograr todo esto, desde el Área de la Práxis, se propone formar en: - Prácticas que se apoyen en el contacto directo con la realidad laboral en donde se pretende ejercer los nuevos roles profesionales, - Conocimientos que fundamenten filosófica, epistemológica, y pedagógicamente la relación entre teoría y práctica, así como también una visión crítica de la sociedad argentina y del contexto local, - Entrenamiento en habilidades y metodologías para la selección, identificación y resolución de los problemas de esa realidad social con que se enfrente, desde una perspectiva que reafirme la visión antes enunciada.

- En la carrera de Ingeniería en Minas las modificaciones del Plan de Estudios marcan una ruptura muy importante respecto del modelo de formación anterior. El director de la carrera lo expresa diciendo: *“Nosotros provenimos todos de la Universidad Nacional de San Juan. De allí tomamos el modelo de formación que estaba en el 1er Plan de Estudios de la Carrera. Esa formación era la de un ingeniero para el socavón, es decir, algo así como un capataz de avanzada, alguien que podía dirigir un grupo de operarios de manera técnica... pero hasta allí no más. En el nuevo plan en cambio, nosotros como Universidad de San Luis, hemos querido cambiar ese perfil, pensando más bien en un profesional que sea capaz de gerenciar una empresa minera. Esto significa un egresado que no solo esté en condiciones de dirigir una faena minera, sino que además esté en condiciones de dirigir la empresa. Más tirando al empresario que al ingeniero de socavón...”*. Esta propuesta formativa es identificada como una fortaleza de esta universidad, que marca una diferencia con las otras carreras de Minería que hay en el país, considerando que se ha logrado un Plan de Estudios de avanzada, que apunta a la excelencia, tal como se definió en un apartado anterior *“... del cual el egresado va a salir bien capacitado, especialmente en las últimas tecnologías de la minería, en el manejo de un soft de alto nivel y en el buen dominio del inglés”*. Esto es considerado la especificidad ingenieril de esta época, y sería lo que necesita el egresado para que pueda competir en el mercado profesional extranjero. La búsqueda de un ingeniero que pueda competir, no sólo para trabajar en Argentina sino en el extranjero, permite visualizar una disputa por espacios de poder dentro del campo del ejercicio de la profesión, ya que los emprendimientos mineros argentinos y

16 Idem (pág. 5).

latinoamericanos hasta hace poco estaban gerenciados por canadienses, americanos o alemanes. Y la idea que trasunta el Plan de estudios así como sus hacedores, es la de formar para que los profesionales argentinos puedan llegar a alcanzar esos puestos. Es en este sentido que también se plantea que como la actual explotación de la minería en el mundo la realizan esencialmente grandes empresas internacionales, en la que trabajan entre 800 a 1000 personas, su formación debe incluir todas aquellas materias que les permitan aprender a tratar al personal, como por ejemplo, Psicología Laboral, entre otras.

Este cambio de perfil y del sentido mismo de la formación está ligado, sin duda, a las características de la práctica profesional que cambió rotundamente con las políticas neoliberales que caracterizaron a la Argentina de la década del 90. El cambio de legislación operado en ese período, que permitió la entrada de las grandes empresas internacionales, fue acompañado por las universidades buscando adaptar al profesional ingeniero a las demandas del mercado. El campo profesional de un ingeniero en minas, tal como se lo describe en las incumbencias, aparece de este modo, ligado a la empresa explotadora del mineral. Y hoy, esas empresa requieren de gran tecnología y por consiguiente de grandes inversiones de capital, inaccesible para la pequeña y mediana empresa local.

Lo hasta aquí expresado permite observar que los cambios del currículum de esta carrera están fuertemente influidos por factores de índole político-económico, que si bien de fondo tienen una base ideológica, lo interesante aquí es que ésta no se pone en discusión, sino que más bien se acepta. Se acepta formar un profesional para el mercado que se ofrece, sin mayor cuestionamiento desde lo ideológico. Vemos aquí lo que dice Bourdieu (2002) cuando plantea que los agentes que están comprometidos en un campo, comparten una cantidad importante de intereses comunes y que aunque se enfrenten en luchas, igualmente contribuyen a reproducir el juego -en más o en menos- al reproducir también la creencia en el valor de lo que está en juego. Este es un poco el caso de la Ingeniería en Minas, ya que las modificaciones del Plan de Estudios, si bien de gran relevancia para la carrera, constituyen un tipo de cambio que no cuestiona aspectos de fondo que son fundamentalmente de carácter ideológico, como, por ejemplo, los supuestos acerca de qué ingeniero se desea formar y para qué tipo de país y de sociedad.

Este análisis comparativo permite concluir que en el Campo de la Formación en Ciencias de la Educación se otorga un valor simbólico muy importante a la distancia que la Universidad guarda respecto a los problemas sociales de su contexto cercano, esto es el país (Argentina) y

la región (Latinoamérica). A menor distancia, mayor capital simbólico y por tanto mayor legitimación. Para la Ingeniería en Minas, en cambio, la legitimación pasa por la actualización respecto al más alto nivel del desarrollo tecnológico existente y/o desarrollado en las grandes empresas mineras multinacionales, y la posibilidad de incorporarse al mercado existente.

VI - CONCLUSIONES

Coincidiendo con Pedro Krostch (2001) se puede afirmar que el análisis de la Universidad y la Educación Superior no parece recorrido en el presente por un debate interpretativo que permita reconocer posturas teóricas definidas frente al papel de la función y misión de la universidad. Tal vez ciertas tomas de posiciones parecen más claras frente a hechos concretos como por ejemplo el problema del arancel del ingreso irrestricto, el papel de los post grados, el acortamiento de los estudios, la evaluación y autoevaluación de las universidades, el papel de la CONEAU y el del Banco Mundial como financiador de reformas para el mejoramiento de la universidad, etc. Aunque, sin embargo, no siempre las posturas detractoras, han podido proponer alternativas superadoras. Respecto de la misión y función de la universidad, es posible reconocer que existen al menos dos concepciones: por un lado, una concepción que entiende el papel de la universidad como espacio intelectual y ético, gestora de conocimiento crítico-reflexivo acerca del sujeto, la educación y la sociedad, y por otro, una concepción de universidad ligada a su función económica y a su papel en el mercado, o -en el mejor de los casos- en la estructura productiva del país. La primera concepción de algún modo propone un lugar más crítico y autónomo para la universidad. La segunda, en cambio, prácticamente supone que la relación universidad-sociedad debe entenderse desde poner la institución al servicio de las demandas de las empresas productivas. Si bien esto lleva a un debate de tipo "normativo" más ligado al "deber ser" que no proporciona una opinión fundada teóricamente acerca de lo que la universidad "es" como institución, o el papel que cumple dentro de la lógica de reproducción de la sociedad. Lo cierto es que no parece haber una visión de la Argentina a la cual se desearía acceder, ni a mediano ni a largo plazo, ¿qué debiera hacerse entonces? ¿Usar su autonomía para formar ingenieros que trabajen para otra economía?, ¿o reproducir profesionales funcionales al modelo económico existente, aunque este sea cuestionado y resistido por la propia universidad?

Los análisis realizados en relación a los cambios curriculares producidos en las carreras estudiadas permiten observar que: siendo que las

ingenierías tienen un peso muy importante en la estructura socioeconómica del país, al punto de que cambios en la estructura económica determinan cambios en los perfiles académicos de manera casi inmediata, sin embargo al interior de la carrera no está incluido como contenido del currículum aspectos que dieran cuenta de la dimensión ideológica-política y del modelo de país al cual se apunta con esa formación, al menos una postura más crítica.

Esto en cambio, sí aparece con fuerza en la carrera de Ciencias de la Educación, su incidencia en la estructura económica productiva es menos evidente o en todo caso, más a largo plazo (siempre que se recuerde que la educación es una inversión). La comparación del proceso llevado a cabo por ambas carreras para modificar sus planes de estudio permite mostrar hoy que, en el caso de Ciencias de la Educación, lo que en principio se interpretaban como una limitación producto de dificultades e incapacidades, de sus propia gente, visto a la luz del análisis de otros procesos de cambio curricular, como por ejemplo el de Ingeniería en Minas, permitió dar cuenta de que, más que de incapacidad o ineficiencia se trataba de formas de Resistencia que tenían una profunda raíz en debates ideológicos no resueltos, como por ejemplo el modelo de país para el cual se forma el profesional, tema éste que en otras carreras no parece discutirse.

Todo esto sugiere líneas de trabajo para repensar los cambios al interior de los Planes de Estudio en orden tanto al tipo de persona que se quiere formar, para qué país y para qué sociedad. Lo planteado constituye un debate inexcusable que la universidad hoy no puede obviar ♦

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. (1994). Espase Social et genèse des'classes. *Actes de la Recherche en Science Sociales*, N° 52-53, pp. 3-12 (Espacio Social y Génesis de las "clases". Espacios N° 2, Buenos Aires, 24-35).

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder y campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Editorial Mntresor, Colección Jungla Simbólica.

Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Bs. As.: Eudeba.

Cometta y otros (1997). La reconstrucción de una historia inconclusa. El proceso de reformulación del plan de estudios vigente de la carrera de Ciencias de la Educación. Trabajo presentado en el XII Encuentro de Facultades, Departamentos, Carreras, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales.

Cometta, A., Bentolila S. y otros (2004). Innovaciones Curriculares en la Universidad Argentina. El caso de las Transformaciones de los Planes de Estudio de la UNSL. *Revista Alternativas Espacio Pedagógico, LAE*. Año IX, N° 37.

Bentolila S. y otros (2004) Las transformaciones de los proyectos curriculares de formación en la UNSL. Aportes para la elaboración de un dispositivo de seguimiento y autoevaluación. *Revista Alternativas Espacio Pedagógico, LAE*, Año IX, N° 37.

De Alba, A. (2000). *Crisis y currículum universitario. Horizontes postmodernos y utópicos*. Libro de ponencias del 1º Congreso Internacional de Educación - Educación, crisis y utopías - Tomo I. Análisis político y propuestas pedagógicas. Bs. As. : Aique y UBA.

Dieterich, H. y Chomsky, N. (1996). *La sociedad Global. Educación, mercado y democracia*. Bs. As.: Contrapuntos.

De Souza Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la post modernidad*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

Forrester, V. (1996). *El horror económico*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

Gutiérrez, A. (1997). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Argentina: Dirección Gral. de Publicaciones, U.N.C. Ed. Universitaria. U.N.M.

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Argentina: Dirección Gral. de Publicaciones, U.N.C. Ed. Universitaria. U.N.M.

Krotsch, Pedro (2001). Educación superior y reformas comparadas. *Cuadernos Universitarios*, N° 6.

fundamentos en humanidades

Lundgreen, U. P. (1992). *Teoría del currículum y la socialización*. España: Morata.

Moreno, A. (1986). *Anteproyecto de creación del Departamento de Integración*. Mimeo. Facultad de Ciencias Humanas - UNSL.

Paviglianitti, N. (1991). *Neoconservadurismo y Educación*. Bs. As.: Libros del Quirquincho.

Pedranzani, B. y Bentolila, S. (2005). El "eje de la praxis": un espacio innovador en el prácticum para la formación en ciencias de la educación. Reflexiones desde una experiencia en la Universidad Nacional de San Luis. Ponencia presentada en 4to Symposium sobre el Prácticum en la formación. Realizado en Poio, España.

Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo*. Bs. As.: Paidós.

Tamarit, J. (2000). Continuidad y ruptura en el pensamiento socioeducativo. En *Análisis político y propuestas pedagógicas*. Tomo 1. Congreso Internacional de Educación - Educación, Crisis y Utopías. UBA. Bs. As.