

## Más allá de la didáctica: Alicia Camilloni

Mónica Marquina(1)

### Resumen

En este trabajo se realiza una revisión de algunos aportes de la obra de Alicia Camilloni desde facetas diferentes al campo de la didáctica y el *curriculum*, usualmente reconocidos como sus campos específicos de producción. Desde una mirada autobiográfica, el trabajo analiza la faceta de la gestión, de la sociología y de la política pública de la obra de Camilloni, recorriendo el sentido de dicha producción en la que subyacen tres principios que emergen como comunes denominadores: la flexibilidad como oposición a la uniformidad, la diversidad como expresión de libertad, y la creatividad o la innovación.

**Palabras clave:** Alicia Camilloni; gestión curricular; política pública; formación profesional.

### Summary

This paper makes a review of some contributions of the work of Alicia Camilloni from facets which are different to the field of didactics and curriculum, usually recognized as their specific fields of production. From an autobiographical perspective, the work analyzes the facet of management, sociology and public policy of the work of Camilloni, going through the meaning of this production in which three principles emerge as common denominators: flexibility as opposition to uniformity, diversity as an expression of freedom, and creativity or innovation.

**Key Words:** Alicia Camilloni; curricular management; public policy; professional training.

Fecha de Recepción: 10/04/2018  
Primera Evaluación: 25/04/2018  
Segunda Evaluación: 01/06/2018  
Fecha de Aceptación: 15/07/2018

## Introducción

Mi reconocimiento a la obra de Alicia quizá no se ubique dentro de su faceta más conocida, que es la de ser la referente por excelencia del campo de la didáctica y el *currículum*. Para fundamentar esta decisión, tengo que remitirme a mi propia historia formativa en el campo de las Ciencias de la Educación y a la posterior construcción de mi trayectoria profesional.

Inicié mi formación como primera llamada del Ciclo Básico Común de la UBA en 1995. Allí ya, sin saberlo, Alicia estaba marcando mi camino, porque al mismo tiempo que yo experimentaba mi ingreso a la universidad, la UBA experimentaba una forma organizativa para asegurar, en plena apertura democrática, el acceso abierto a la universidad. La ideóloga de ese esquema que aseguró que todos los estudiantes de la UBA ingresaban al primer año universitario constituido en un ciclo, fue Alicia Camilloni. Con cambios, ajustes y adaptaciones, el CBC sigue vivo, y fue el canal de entrada de miles de estudiantes durante más de dos décadas a la universidad pública más grande del país.

Ya en 1996 empecé a cursar Ciencias de la Educación en “Filo”, y mis intereses sociales y políticos sesgaron mi gusto por algunas materias de la carrera más que otras. Entre ellas, ninguna se vinculaba con la didáctica, como tampoco por las materias “psi”. Fui de las que preferían la política, la historia, la administración y la sociología de la educación, y sufrí el final de Didáctica 1, pese a que por entonces festejé que su Titular, “Camilloni”, no fuera la que me tomara ese examen oral.

De a poco fui especializándome en la política educacional y, dentro de ese campo, en los estudios sobre la universidad. Una vez recibida, en 1991, mi carrera profesional inicial se desarrolló en dos ámbitos en los que, de a poco, me fui encontrando con Alicia. Como asesora en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, trabajé durante el proceso de sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior del menemismo, aportando al espacio opositor al gobierno desde el que la universidad pública discutía y planteaba propuestas alternativas. Innumerables reuniones, congresos y actividades de aquel entonces tuvieron a la política universitaria como cuestión prioritaria, y allí estuvo Alicia, escribiendo, discutiendo y proponiendo. Allí comencé a conocer a Alicia desde una faceta política, militante, en defensa de la universidad pública.

El otro ámbito de encuentro con Alicia, unos pocos años después, fue en la UBA en donde me desempeñé como técnica en el Rectorado, en donde su faceta de gestión y conducción de la Secretaría Académica agregó contenido al vínculo que fuimos construyendo y, sin quererlo, a su papel clave en mi formación profesional. Aprendí de ella viendo cómo tomaba decisiones, como formaba líderes universitarios, y cómo debatía en base a sus principios. Su discurso desde el auditorio en la Conferencia Regional de Educación Superior de La Habana en 1996, frente al neoliberalismo que pretendía instalar en la Declaración final el arancel, me representó de una

manera como pocas. *“Dijo lo que yo hubiese querido decir y probablemente no hubiera podido”*, recuerdo que esa fue mi reflexión al escucharla ante cientos de personas. Finalmente, si bien no pudimos instalar de forma expresa la gratuidad, tampoco quedó expresado el arancel universitario en esa Declaración. Desde entonces, y sin compartir el espacio de trabajo, Alicia fue siempre una referente a la cual consultar decisiones, problemas y situaciones vinculadas con mi trayectoria profesional.

Años más tarde, en 2012, como directora de un posgrado en política y gestión universitaria, la invité a hacerse cargo de un espacio de formación. No le propuse ni un curso de didáctica, ni de *curriculum*. Le propuse hacerse cargo del “Taller de Casos”, que tenía por objeto el planteo de problemas y búsqueda de soluciones a situaciones cuasi reales de la política y la gestión universitaria. Su respuesta fue: *“Te digo que sí porque es un desafío que hace rato quiero tener. Si hubiese sido un curso común te decía que no”*. De su puño y letra escribió los casos, las actividades, y durante tres se trasladó, todas las veces programadas, a Los Polvorines a dictar ese Taller. Los alumnos, al día de hoy, lo recuerdan como clave en su formación como profesionales de la gestión universitaria.

Y ya recientemente, cuando me encomendaron crear una suerte de sistema de créditos académicos en el sistema universitario, desde la SPU, volví a convocar a esta maestra. Nos

aportó el encuadre, las recomendaciones, y lo extendió a todos los referentes universitarios que se sumaron a esa iniciativa.

Esta introducción autorreferencial, sepan disculpar, es más que necesaria para transmitir a quienes leen este artículo por qué, a continuación, voy a ocuparme de Alicia en sus otras facetas no didácticas. A partir de algunos trabajos, documentos, exposiciones y entrevistas, intentaré mostrar el enorme despliegue de Alicia Camilloni en esas diferentes facetas, las que están atravesadas por algunos principios básicos e ineludibles que constituyen la filosofía desde la que construye día a día su obra.

### La faceta de la gestión

Podría decirse que la preocupación de Alicia por mejorar la enseñanza universitaria en los diversos campos de formación es el leitmotiv de toda su producción en didáctica a lo largo de los años. Pero además, esa preocupación se tradujo muchas veces en la acción concreta a través de la gestión. Y más aún, acción que luego fue plasmada como experiencia en trabajos que, seguramente, servirán para otros que quieran seguir caminos similares. En un artículo de 1998, denominado *“Reform Process in the University of Buenos Aires Perspective of the Professional Fields of Engineering”*, Alicia describe una experiencia llevada adelante por ella misma, de trabajo con setenta y cinco personas, mayoritariamente profesores de ingeniería de la UBA, dispuestos a pensar nuevas formas de enseñar la ingeniería. La actividad se proponía una reforma curricular en este campo de formación, que era

necesaria para anticipar y comprender, según sus palabras, los nuevos escenarios científicos, tecnológicos y del mundo del trabajo. En este marco, las dimensiones de la reforma comprendían “dividir el currículum en ciclos, acortar la duración de los estudios, definir la estructuración de las titulaciones específicamente entre el grado y el posgrado, y combinar estudios prácticos y teóricos”. (Camilloni, 1998).

Para ello, definió una metodología de trabajo de sucesivas reuniones con profesores de ingeniería, científicos, tecnólogos, y diferentes actores en una alianza entre la universidad, la industria y las demandas de consumidores y otros sectores. Las reuniones consistieron en invitar a personas de renombre de estos diferentes sectores, para debatir temas específicos de la formación en ingeniería. Los participantes recibieron preguntas sobre esos temas, diseñadas con la colaboración de especialistas en estudios del trabajo, que trabajaron en pequeños grupos con composición heterogénea, y con puestas en común de discusión general. Luego las conclusiones fueron sometidas a opinión de otras personas con la misma heterogeneidad de perfiles.

Los resultados de este trabajo mostraron la necesidad de organizar el currículum en dos ciclos y acortar la longitud de los planes a cinco años, dotando al primer año una función de orientación y nivelación, y diseñando planes con formación más general al comienzo y una especialización tardía vinculada con las necesidades de la industria. También se destacó la necesidad de enfatizar las ciencias básicas tanto como la ingeniería básica, y luego ofrecer

gran número de cursos de posgrado para mayor especialización, articulados con el grado, incrementando el número de profesores de tiempo completo y asegurando una política de becas que permita a los estudiantes dedicación completa al estudio. Como resultados de ese trabajo se propuso ofrecer un certificado de primer ciclo, incluir práctica profesional o tesis de graduación en el grado, desarrollar vínculos interdisciplinarios con arquitectura, economía, derecho y ciencias básicas, definir orientaciones y especializaciones de estudios de ingeniería, formarlos para el cambiante mundo profesional y vincular los estudios con la realidad. En ese trabajo se destacó la similitud en los diagnósticos y propuestas pese a la heterogeneidad de los participantes.

Sin dudas estas conclusiones repercutieron en la forma de enseñanza de la Ingeniería. Tan es así que la estructura general de los planes de estudio en este campo de formación coincide con estas recomendaciones. Desde aquel momento a la actualidad, las carreras de Ingeniería experimentaron los procesos de acreditación, cuyos estándares siguieron patrones similares.

No obstante, la inquietud por seguir avanzando en la mejora de la enseñanza llegó incluso a repensar o perfeccionar este tipo de resultados, producto de la experiencia transcurrida con el paso de los años. En una reciente exposición sobre “La formación profesional” (Camilloni, 2017), en la que se intentaba plantear la necesidad de abrir las mentes y flexibilizar los planes de estudio, ante

un auditorio de Rectores y Secretarios Académicos de Universidades públicas y privadas del país, Alicia comentaba:

“Yo misma alguna vez recomendé hacer currículo por ciclos, y he revisado mi posición. (...) El problema clásico que se plantea es la desarticulación que hay entre la formación básica y la formación profesional. Es muy común que los profesores de las materias profesionales digan que los estudiantes vienen con muy mala formación básica, y que lo que aprendieron no estaba relacionado con la profesión para la cual se están preparando, porque las ciencias básicas responden al modelo de enseñanza que muchas veces aparece común, como el canon de la disciplina aunque pertenezca a distintas carreras profesionales. Esto hace que cuando los estudiantes realmente llegan al ciclo profesional, en realidad, no reconozcan lo que saben como útil para la contribución de los problemas profesionales. (...) Esta es una dificultad grande porque no constituye, a mi juicio, la mejor manera de solucionar el problema de la formación profesional. (...) Nosotros formamos a los ingenieros de esta manera con un ciclo básico de disciplinas, a los cuales, en casi en todas las universidades, sé que hay algunas excepciones, recién les vamos a permitir acceder a los problemas profesionales y materias profesionales que él eligió como carrera, en algunas materias de tercer año. Esta es la crítica que mu-

chos están haciendo hoy, que exige revisar el modo en que se enseñan las ciencias básicas en las carreras profesionales. Lo que se pide es que la vinculación entre la ciencia básica y el programa profesional aparezca tempranamente.” (Camilloni, 2017).

Aquella solución de organización en ciclos tampoco terminó de resolver el problema de la formación profesional, por lo que el desafío permanente es seguir buscando soluciones a la formación de los profesionales:

“Por eso, estoy proponiendo un cambio en ese currículo por ciclos en un formato por columnas en donde habría una formación general que no tendría por qué estar sólo en un primer ciclo, porque puede ir acompañando al estudiante en toda su carrera, una formación básica que es más importante en un comienzo y una formación profesional que tendría menos tiempo pero que también podría estar entrelazada con la formación básica, porque hoy se está pidiendo que las ciencias básicas enseñen con problemas profesionales, incluyendo problemas profesionales desde el comienzo. Probablemente esta sea una solución, lo cual no necesariamente implica que dejemos de lado los ciclos porque yo podría tener un primer ciclo donde estoy dando formación básica, general y profesional y un segundo ciclo también destinado a la formación básica, general y profesional”. (Camilloni, 2017).

Esta nueva perspectiva, dirá Alicia,

implica cambios en el formato del currículo sino también en la formación de los docentes, en la capacitación de los docentes en ciencias básicas para la introducción y el trabajo con los docentes de las materias profesionales y la integración en la enseñanza desde el principio.

Esta idea de ir aún más allá “abriendo las mentes” es recurrente en la propuesta pedagógica de Alicia, la cual no tiene solamente un fundamento pedagógico, sino social. Los problemas en las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios originadas en el curriculum, no afectan de la misma manera a todos los estudiantes. Los que provienen de sectores más desfavorecidos sufren en mayor medida las rigideces de los planes de estudio, por lo que la cuestión, en este sentido, se transforma en un problema social.

### **La faceta sociológica**

En “El concepto de inclusión educativa.: definición y redefiniciones”, de 2008, Alicia explora en diferentes perspectivas teóricas el concepto de inclusión educativa y sus implicaciones, motivada por el hecho de que la palabra ‘inclusión’ comenzaba a aparecer de modo omnipresente en todas las formulaciones de políticas públicas, incluidas las políticas educativas. Por ello, en el trabajo hace explícitos los problemas que plantea establecer su significado, que está relacionado con conceptos sociológicos clásicos como exclusión, marginalidad, diferencia, integración y equidad. Esta tarea requiere dilucidar supuestos tácitos heredados de los debates acerca de la naturaleza de las diferencias sociales

y de las intenciones de las acciones sociales.

Alicia sostiene que “inclusión” es una palabra que se transmuta, de acuerdo con el carácter y propósito del discurso argumentativo de quien emplea el término y según el significado que le otorga su auditorio. Según sus palabras:

“Inclusión (con valor positivo) y exclusión (con valor negativo) son palabras comodín que sirven a todo propósito. La carga valorativa a la que se los asocia resulta, de este modo, indiscutida. Sin embargo, son términos polisémicos cuyo significado conviene puntualizar cuando, más allá del discurso político retórico, se los emplea en el dominio de un trabajo riguroso de política educativa. Se trata, pues de trascender el carácter de lemas que han asumido para intentar comprender sus significados conceptuales”. (Camilloni, 2008).

Desde allí hace un recorrido por conceptos asociados, como marginalidad, mostrando en diversos autores provenientes de la sociología que estos conceptos, lejos de marcar el “estar afuera” de algo, muestran relaciones de dominación de un centro que define que está más o menos incluido:

“El concepto de exclusión va reemplazando lentamente al de pobreza en el discurso de la sociología y en el de la política.

Según Norbert Elias (1997), hay valores y normas consagrados por la tradición o por la ley. Estos regulan la sociedad y se establecen a partir de los valores y normas que en cada periodo histórico rigen a las clases dominantes. Los seguidores de estas normas y valores están integrados y se perciben a sí mismos como poseedores de una identidad colectiva positiva. Es a partir de la identidad compartida con algunos, los que dominan, que se construye el estigma de otros que quedan afuera. Vemos pues, que el afuera/adentro del concepto de marginalidad se reproduce en el concepto de exclusión.” (Camilloni, 2008).

Para Alicia, ¿quiénes son los excluidos? Los pobres, y también los pobladores de zonas rurales remotas, los grupos aborígenes, las minorías étnicas, lingüísticas y religiosas, las personas con necesidades especiales, los grupos nómadas, los que padecen enfermedades contagiosas, todos aquellos que son diferenciados de los demás y sobre los que pesa, por esta razón, un estigma social. El concepto se amplía en cuanto a su alcance. El origen de las diferencias puede ser natural, pero la causa de la exclusión es siempre social y cultural.

Ambos procesos, inclusión y exclusión, no son un juego de suma cero pero, a la vez, están interrelacionados. “Un número mayor de acciones de inclusión no disminuirá correlativa

y proporcionalmente las distintas formas de exclusión. Podría ocurrir, por el contrario, que generara otras nuevas manifestaciones de exclusión social. Lo cual, de todos modos, no justificaría la parálisis frente a la exclusión.” (Camilloni, 2008).

En educación, para Alicia, también siguió un camino de redefiniciones progresivas:

“Su marca principal es un altísimo valor positivo que lo hace indiscutible. Con un significado más preciso en un comienzo, fue luego ampliando también su alcance. Entendido primero como la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales, incluyéndolas dentro de programas educativos de calidad y, con mucha frecuencia, en escuelas comunes para evitar su aislamiento, fue creciendo su cobertura hasta alcanzar a todos los sujetos “diferentes”: por su edad, por su localización geográfica, por su situación de pobreza, por su género, por su pertenencia a grupos minoritarios (pueblos originarios e inmigrantes con primera lengua y cultura diferentes de la oficial, grupos religiosos, individuos con problemas de adaptación social), por su enfermedad, por su condición laboral, etc.” (Camilloni, 2008).

Para Alicia, en el discurso de la inclusión educativa subyacen multitud de exclusiones escondidas. Desde el centro se define la exterioridad y, por tanto, lo anormal, exterior y, por ende, extraño. De esas construcciones emanan tanto “lo incluido” como “lo externalizado” en una



relación que construye el actor de la intervención. ¿Cómo define la alteridad del otro? ¿En qué lo incluye y cómo lo hace? ¿Todos los que son otros deben ser incluidos y en qué deben serlo? ¿No hay diferencias que deben protegerse y para las que no debe hacerse lugar a la homogeneización? ¿No es necesario revisar y legitimar los presupuestos de la inclusión? ¿No se trata de desarrollar al máximo las posibilidades de los otros y no de incluirlos en lo mismo?, se pregunta.

Y continúa: “La verdadera pregunta no es cómo incluir sino cómo abrir nuevas perspectivas, caminos diferentes, caminos que no existen todavía y que puedan ser hallados y recorridos por los propios estudiantes. En este sentido, la inclusión debiera revisarse para todos los sujetos y no solamente para los excluidos, preguntándonos de qué modo la educación sirve para abrir y no sólo para insertar a los alumnos en lo ya existente. (...) Este objetivo sólo podría lograrse mediante un abanico concertado de acciones: esfuerzos para ampliar la matrícula y para mejorar la calidad de la educación en todos los niveles y en las modalidades formales y no formales de la educación, para todas las personas, independientemente de su edad, género, etnia, lengua, religión, opinión, diferencia física o mental, estatus social, cultural o económico. Estas acciones requieren no sólo cantidad y calidad de recursos puestos a disposición de los que enseñan y los que aprenden sino también flexibilidad y espíritu muy abierto, un extremo cuidado en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias, una reflexión continua sobre las acciones

“inclusivas” y sus consecuencias, en especial, sobre los posibles abusos de la inclusión y las mentiras e ilusiones de la inclusión que pueden enmascarar insidiosas formas de exclusión así como extinguir diversidades que enriquecen a la humanidad.” (Camilloni, 2008).

Alicia, la socióloga, estaba preocupada por los debates contemporáneos de medidas de los 2000 acerca de la inclusión, yendo más allá de las teorías educativas. De las 17 referencias de este texto, solo 5 son educativas. El resto de la filosofía, la ciencia política y la sociología, y en diversos idiomas. Otra vez, una preocupación es lo que motiva su producción, sea didáctica o de cualquier otro campo. Detrás de esta curiosidad y preocupación, está la Alicia política, la que quiere transformar la realidad desde una mirada liberal social, que rescata la igualdad, pero también la libertad y la diversidad. Este perfil de Alicia es el que explica mi admiración e interés por sus acciones, y por su obra.

### **La faceta de la política pública**

En “La formación docente como política pública: consideraciones y debates”, de 2011, la preocupación de Alicia por aquel tema de importancia social, la lleva a escribir este trabajo en el que propone que el problema de la formación docente se encare y se resuelva de acuerdo con las condiciones que impone la adopción de una política pública. Si bien asume que debería apoyarse en las teorías actuales acerca de cómo se han de formar

mejores profesores, en el análisis reconoce que existe heterogeneidad teórica y una controversia no resuelta que se manifiesta en la diversidad de respuestas políticas y académicas así como en las dificultades que se hallan en su implantación. Para ella, ambos aspectos deben ser superados lo cual requiere, además, que las escuelas donde adquieran experiencia práctica los futuros profesores, sean buenas escuelas.

Desde un encuadre lejano de la didáctica y cercano a la política pública, Alicia desarrolla el proceso mediante el cual un problema, en este caso la formación docente, llega a transformarse en cuestión de Estado, asumiendo que “una política pública se adopta como resultado de un cuestionamiento de la realidad.” (Camilloni, 2011). En este proceso, no sólo intervienen cuestiones normativas, programáticas, sino también un marco valorativo y la distribución de responsabilidades y organización de la acción. En este sentido, es necesario que no sólo exista la norma escrita sino que ésta se implemente y dé lugar a acciones concretas. No se trata, por tanto, de que se manifieste como una simple expresión de deseos, sino que su concreción real integra el concepto mismo de política pública. Para ella, la política pública:

“Se caracteriza, entonces, porque responde a un problema que requiere atención, se adopta en beneficio del público, se orienta hacia un objetivo deseado porque se lo considera una solución del

problema, es adoptado por el gobierno, lo que puede ocurrir sobre la base de la participación de sectores no gubernamentales, es interpretada e implementada por actores públicos y por actores privados, y se refiere tanto a las acciones que se realizarán cuanto a las que no se realizarán”. (Camilloni, 2011).

En este marco, la formación docente adquiere relevancia como problema porque es un condicionante de la calidad educativa en los sistemas escolares. Repasa las investigaciones recientes -muy actualizadas- que diagnostican dónde están los problemas o puntos críticos de la formación docente, y propone plantearlos desde una agenda concreta. Con una absoluta claridad expositiva, simplemente sintetiza esas cuestiones en una lista de preguntas: ¿Quiénes se dedican actualmente a la docencia? ¿Cuáles son sus puertas de entrada? ¿Cómo se preparan actualmente? ¿Qué caminos toman? ¿Cuáles son sus actuales condiciones de trabajo? ¿Qué docentes son necesarios para el sistema escolar? ¿Cuántos docentes son necesarios ahora? ¿Cuántos y cuáles docentes serán necesarios en el futuro? ¿Cuáles deben ser sus puertas de entrada? ¿Qué perfil se espera que tengan los docentes? ¿Qué preparación se espera que tengan? ¿Dónde se prepararán los docentes en la formación inicial? ¿Cómo se formarán los docentes? ¿Quién los formará? ¿Dónde se formarán? ¿En qué condiciones se formarán? ¿Cuál será el currículo de formación inicial de los docentes? ¿Cómo se encarará el proceso

de inducción de los docentes noveles? ¿Cómo se planificará el desarrollo profesional continuo de los docentes? ¿Cuáles serán las condiciones de trabajo de los docentes? ¿Cuáles serán los incentivos para su trabajo? ¿Cómo se conformará la imagen de la profesión para el público en general y para los jóvenes de modo de atraerlos a la profesión? ¿Quiénes tomarán estas decisiones? ¿Quiénes supervisarán los procesos de formación? ¿Quiénes supervisarán el cumplimiento de las políticas?

“La cuestión esencial es desde qué base o fundamento darles respuesta, tal que no sólo les dé solución en el papel sino que permita construir un sistema coherente y factible de implementación. Un doble problema, pues, a resolver.” (Camilloni, 2011).

Y así como repasó, a través de las principales y recientes investigaciones recientes el problema teórico de la formación docente, hace lo propio con las políticas de formación docente, clasificándolas según su organización -más o menos centralizadas-, según el lugar de formación -universidades u otras instituciones-, y las cuestiones curriculares en discusión -(la relación de lo disciplinar con lo pedagógico general-. También indaga cómo ha de planificarse e implementarse un programa de desarrollo profesional continuo de los docentes, sin el cual todo esfuerzo en la formación inicial terminaría desactualizándose y des-

apareciendo. Para ella, parafraseando a Linda Darling-Hammond, Alicia concluye:

“Un buen sistema de formación docente: debe ser coherente, conectado tanto con la práctica como con la teoría, debe tener en cuenta que la combinación de la práctica y del trabajo académico es muy importante, debe construirse una fuerte relación entre la universidad y las escuelas, debe estar muy centrada en el estudiante, y debe haber capacitación clínica orientada por un tutor experto que trabaje muy bien con los docentes noveles, co-programando y co-enseñando con ellos, dándoles consejo y orientación y ayudándoles a resolver problemas”. (Camilloni, 2011).

Finalmente, sostiene que cualquier política pública en torno a la formación docente debe incluir las propias creencias de los actores involucrados, sobre todo los docentes, pero también los estudiantes, las autoridades, el público y los políticos. Requisitos básicos, como sabemos, del logro de cualquier política pública.

### **Principios que son comunes denominadores**

A lo largo del análisis de estas facetas, es posible identificar algunas continuidades en el pensamiento y la acción de Alicia Camilloni. En primer lugar, el alejamiento de todo tipo de fuerza que tienda a homogeneizar. Esta preocupación subyace en cualquier solución que propone. Los problemas de la exclusión educativa, o de la formación docente, no se resuelven con políticas públicas uniformes, sino más bien con soluciones flexibles.

Pero los problemas curriculares también son susceptibles de la uniformidad. En “Estándares, evaluación y currículo” (2009), Alicia realiza un estudio del origen del término “estándar” en el campo de la educación discutiendo, por un lado, su inevitabilidad para el diseño curricular de las profesiones pero, a la vez, los grandes riesgos de que ello se extienda a las evaluaciones de las destrezas y capacidades durante la formación de esas profesiones:

“La búsqueda de uniformidad que es propia del diseño del currículo por estándares puede obviarse en las programaciones de la enseñanza. Sin embargo, en lo que se refiere a la evaluación de aprendizajes, se observa una tendencia a la estandarización de los exámenes”. (Camilloni, 2009).

Cuando esto sucede, dirá, la enseñanza se acomoda a lo que se evalúa, incluso a través de diseños no elaborados por los profesores, expandiendo la uniformidad a las formas de enseñar. Esta idea es recurrente, y la traslada a las necesarias condiciones que deberían preservarse en un sistema nacional de reconocimientos de estudios:

“Nosotros no podemos pensar en una profesión en un sentido monolítico, sabemos que hay mucha heterogeneidad entre las profesiones, además se están generando constantemente nuevas profesiones, de modo que la salida por la uniformización para facilitar los tránsitos no me parece que sea adecuada porque si bien

facilita el aspecto administrativo en cierto modo lesiona uno de los aspectos que es más importante que es la formación de los estudiantes desde un punto de vista científico y profesional. (...) La flexibilidad es un principio constitutivo del funcionamiento de una universidad tanto desde un punto de vista curricular como de la organización académica, y por eso la necesidad de pensar constantemente en la facilitación de los cambios y de la innovación en todos los planos me parece sumamente importante y en ese sentido hay que revisar muchas veces los mecanismos de acreditación. Así que la flexibilidad implica una elasticidad interna que permite que los distintos actores de la universidad puedan tomar decisiones diferentes”. (Camilloni, 2016).

En segundo lugar, es recurrente en los planteos de Alicia asegurar el mayor margen de libertad posible a los actores, con un rescate particular de lo diverso, lo que requiere, ante el riesgo de la uniformidad, grados crecientes de libertad:

“De modo que, los grados de libertad que puedan tener cada uno de los planos, de los niveles, de las dimensiones de trabajo de las universidades es sumamente importante. Podemos pensar, por ejemplo, en la flexibilización de los currículos, yo creo que facilitaría justamente esta posibilidad de reconocimiento académico, pero no sobre la base de la exigencia de lo estrictamente igual. No estoy diciendo que la libertad sea tal que los diplomas no sean representativos de los conocimientos que

efectivamente son indispensable en los distintos campos disciplinares y cada una de las profesiones, sino todo lo contrario; pero creo que el dinamismo y el reconocimiento del dinamismo de las posibilidades de diferenciación, de reconocimiento de la diversidad y de la capacidad de elección por cada uno de los niveles y de los planos de decisión entre las universidades es muy necesario.” (Camilloni, 2016).

Para Alicia existe un margen que permite conjugar la necesaria uniformidad que en general se establece en normas para asegurar pisos de calidad o de igualdad -ambos conceptos muy complejos que requerirían un mayor análisis- con la libertad. Ese es el margen que permite valorizar lo diverso, las diferentes alternativas para el logro de objetivos compartidos, de los muchos que forman parte de los procesos de formación. Es esa búsqueda de lo diverso lo que permite la entrada del tercer principio que, a mi entender, recorre la obra de Alicia: la innovación y la creatividad.

Alicia no aporta soluciones, sino que muestra caminos que, como vimos, pueden requerir reformulaciones producto de la propia experiencia. En este sentido, es recurrente su apelación a la creatividad, al “abrir mentes”, a la flexibilidad del pensamiento.

“Necesitamos pensar en un sistema más abierto, más flexible, en donde se demuestre que una

misma materia puede ser cursada de diferentes maneras y que no se trata de reconocer materias porque punto a punto cada uno de los temas están siendo dados en distintos lugares con la misma bibliografía, es eso lo que necesitamos cambiar. Pero es una cuestión de mentalidad. La flexibilidad que es una cuestión que administrativamente puede estar obstaculizada o no, al mismo tiempo es un problema mental. Creo que lo que necesitamos es flexibilidad mental”. (Camilloni, 2016).

Permanentemente nos llama a pensar de otra manera, porque los procesos de formación son variados, porque dependen de las carreras, de las instituciones, de los estudiantes y, por supuesto, de los docentes. La flexibilidad mental, la creatividad, es hoy más necesaria que nunca, cuando las profesiones se transforman permanentemente, como las disciplinas y el propio conocimiento. Si la necesidad de abrir las mentes no está presente en los procesos de formación por parte de todos esos actores implicados, lo diverso se agota, la libertad no encuentra su objeto, y pesa la fuerza de la uniformidad.

“Creo que nosotros tenemos posibilidades. Hacen falta acuerdos de base porque todos toman decisiones, y también hace falta una política que defina que esto es posible, que es necesario y que las propuestas de innovación no van a ser siempre rechazadas”. (Camilloni, 2016).

Esta ha sido mi versión de lo que representa Alicia Camilloni. A la vez que con los años vi cómo su ámbito de in-

fluencia cada vez se fue ampliando más y más a profesionales vinculados con la educación provenientes de cualquier campo disciplinar, de a poco y sin darme cuenta, ella fue haciéndome incursionar en aquello a lo que le escapé desde inicio de mi carrera. Desde la política universitaria, hoy entiendo el sentido y lugar del curriculum y la didáctica en los

principales problemas de la universidad, y desde ese marco, leo esos artículos con ganas y pienso caminos para aportar a su resolución. Alicia Camilloni es, desde mi experiencia de vida profesional y personal, una intelectual en el sentido completo de la palabra: alguien que conjuga las ideas con la acción en base a principios ineludibles.

## Notas

(1) Doctora en Educación Superior, M.A. Higher Education Administration, Lic. En Ciencias de la Educación. Docente e investigadora en Política Educacional y Política Universitaria. Directora Ejecutiva del Programa Calidad Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. [momarquina@gmail.com](mailto:momarquina@gmail.com)

## Bibliografía

CAMILLONI, A. W. & FERNANDEZ, M. & ZADUNAISKY, D. (1998). *Reform Process in the University of Buenos Aires Perspective of the Professional Fields of Engineering*. [Washington, D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED449006>

CAMILLONI, A. W. (2017). *La formación profesional*. Conferencia desarrollada en la Secretaría de Políticas Universitarias en el marco del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico. Febrero. <https://www.youtube.com/watch?v=uyXUz2Knvqw>

CAMILLONI, A. W. (2008). El concepto de inclusión educativa.: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas, Campinas*, v.2, n.1, p.1-12, Dic. ISSN 1982-3207. 1

CAMILLONI, A. W. (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. *Revista de Educación*, Año 2, N°3.

MARQUINA, M. (2016). Entrevista a Alicia Camilloni en el marco del Sistema Nacional de reconocimiento Académico. <https://www.youtube.com/watch?v=13JAAdtC2Xk>