



LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL SISTEMA DE CRÉDITOS EN LA UNIVERSIDAD

ASTOR MASSETTI | DANIELA MORALES

(comps.)

ISSN 3008-7961



Documento de Trabajo

N° 2

**LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS
DEL SISTEMA DE CRÉDITOS
EN LA UNIVERSIDADES**

Rector: **Dr. Arnaldo Medina**

Vicerrector: **Ing. Miguel Binstock**

Secretaria General: **Mg. María Teresa Poccioni**

Director del Instituto de Instituto de Ciencias Sociales y Administración: **Dr. Sergio De Piero**

Coordinador Editorial: Ernesto Salas

Diseño de tapa e interior: Gabriela Ruiz

Observatorio de la Educación Superior UNAJ

ISSN 3008-7961

Noviembre de 2023

© 2023, UNAJ

Av. Calchaquí 6200 (CP1888)

Florencio Varela Buenos Aires, Argentina

Tel: +54 11 4275-6100

editorial@unaj.edu.ar

www.unaj.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina (CC BY-NC-ND 2.5 AR)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Autoridades

Rector: Dr. Arnaldo MEDINA

Vicerrector: Ing. Miguel BINSTOCK

Director Observatorio: Lic. Ernesto VILLANUEVA

Autoras/es

Mónica MARQUINA

Pablo BENEITONE

Carlos PÉREZ RASETTI

María Victoria GUERRINI

Astor MASSETTI

Natalia DOULIÁN

Agradecimientos

Agradecemos a la Secretaría privada del Rectorado y a la Secretaría de Política y Territorio de la UNAJ que siempre acompañan estas propuestas.

Agradecemos también la honorable presencia de nuestro rector Arnaldo Medina en este encuentro. Y al trabajo del Equipo técnico de “Mestiza WEBTV” que hacen posible la llegada a toda la comunidad académica de este debate.

Contenido

La estructura de los trayectos universitarios define no sólo la forma en la que se desarrolla la experiencia “universidad” sino también implica prioridades en términos a que conocimientos y qué formas de validación de quienes se delega su producción y reproducción. En un sistema universitario que supera los 400 años de historia, con distintos modelos e hiatos que marcaron su desarrollo, la heterogeneidad institucional respecto a la estructuración de los trayectos es bastante amplia; lo que lleva ineludiblemente a la pregunta sobre la validación e intercambiabilidad de las titulaciones. A su vez, las transformaciones socioculturales tensionan formas de estructurar las cursadas que implican larga duración de los trayectos y pone la preocupación en la pertinencia de las formaciones. Además, sistemas de organización de planes de estudio compartimentados, redundantes, pero no exhaustivos de los contenidos suelen ser objeto de crítica en términos de demanda de respuestas a problemáticas sociales urgentes. Por estos motivos y otros, nos interesamos en traer a la discusión si la estructuración de los trayectos en torno al sistema de créditos puede ser una forma de imprimir dinámicas más acordes; así como la discusión sobre cuáles son los requisitos y las limitaciones para su eficacia.

Indice

Agradecimientos	05
Contenido	06
Sobre la serie Documentos de Trabajo.....	08
Palabras de Bienvenida	10
La universidad en búsqueda de reinventarse en clave de versatilidad	11
<i>Por Astor Massetti y Victoria Guerrini</i>	
Sentidos de un sistema de créditos académicos en la Universidad	18
<i>Por Mónica Marquina</i>	
Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la universidad	29
<i>Por Pablo Beneitone</i>	
Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la universidad	36
<i>Por Carlos Pérez Rasetti</i>	
Epílogo	
Las políticas académicas universitarias. Los textos curriculares y los itinerarios estudiantiles en el marco de las discusiones del sistema universitario argentino <i>Por Natalia Doulián</i>	51

Sobre la serie Documentos de Trabajo

La serie de publicaciones Documentos de Trabajo tiene como objetivo la reflexión colectiva sobre temáticas de coyuntura socioeducativa a través de una dinámica de exposición a cargo de importantes investigadores de la región en temas seleccionados tras largos debates en el equipo de trabajo del observatorio. El centro de la mirada siempre puesto en las transformaciones que se observan o se anhelan en el sistema universitario, siempre presuponiendo las implicancias de los cambios o las desventajas de las inercias.

La serie Documentos de Trabajo se produce en colaboración con la Editorial UNAJ y el área de prensa de la universidad. La coordinación y la edición de los documentos está a cargo del Dr. Astor Massetti y la Profesora Daniela Morales. El diseño de interiores está a cargo de Gabriela Ruiz y la edición web a cargo de José Luis Skidelsky.

Sobre el presente documento:

Documento de Trabajo elaborado en base al 1° CONVERSATORIO DEL OBSERVATORIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL SISTEMA DE CRÉDITOS EN LA UNIVERSIDAD, realizado en la Universidad Nacional Arturo Jauretche el 26 de abril del 2023, presentado por el Rector Dr. Arnaldo Medina y moderado por el director del observatorio de educación superior Lic. Ernesto Villanueva.

¿Cómo citar?

Masseti, A. y Morales, D. (comps.) (2023). “Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la universidad”, *Observatorio de Educación Superior*. Documento de Trabajo N° 2. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://observatorio-educacion-superior.unaj.edu.ar/documento-de-trabajo-n2-las-ventajas-y-desventajas-del-sistema-de-creditos-en-la-universidad/>

Palabras de Bienvenida

Tenemos la suerte de contar con el liderazgo de Ernesto Villanueva siempre que nos acompaña de muchas maneras, de esta también, con el Observatorio de Educación Superior. Y que tiene que ver con los desafíos de la Universidad. Agradecemos mucho a quienes nos visitan y quienes nos van a contar su experiencia.

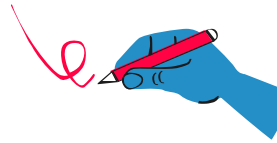
El encuentro pasado hablamos sobre sistemas de crédito. Creo que el tema de hoy tiene mucho que ver también. Y de alguna manera, en esta Universidad podemos dar cuenta de alguna experiencia ya en este tema nos planteamos el desafío acompañando a políticas que vienen ya del Ministerio de Educación y del Consejo Interuniversitario, políticas como en este caso la curricularización en la cual fundamentalmente lo que buscan es poner en el centro a los estudiantes, creo que de eso se trata. También de promover el pensamiento, el pensamiento crítico de los estudiantes. También de generar mayor compromiso de los graduados y las graduadas de nuestras universidades con la realidad del país. O en nuestro caso también de nuestra región. Y poder creo que fundamentalmente entusiasmar más con la propuesta educativa. Yo creo que de eso se trata ¿no? De buscar que la propuesta educativa motive más, entusiasme más, comprometa más a la comunidad universitaria. Porque creo que es también de los no docentes y de los estudiantes por supuesto y docentes.

Así que son debates necesarios. Estamos trabajando. Creo que nos va a nutrir mucho la experiencia de ustedes, en lo que nos puedan aportar. Bueno, dispuesto a escuchar fundamentalmente lo que nos vengan a decir. Gracias.

Rector Arnaldo Medina

La universidad en búsqueda de reinventarse en clave de versatilidad

Por *Astor Massetti*¹ y *Victoria Guerrini*²



L

as universidades en Argentina, cuyo origen es anterior a la “ilustración” por cierto, han atravesado distintos procesos de reforma que han cambiado lógicas internas y por supuesto la forma en la que se proyectan a futuro en relación con su población. Enumerando:

- 1 Astor MASSETTI. Sub-Director del Observatorio de Educación Superior (UNAJ). Docente. Lic. Sociología, especialista en Antropología Social y Política, Dr. en Ciencias Sociales. Investigador IIGG-FSOC-UBA/CONICET. Director de Coordinación, Gestión y Curricularización de Procesos de Enseñanza Territoriales y Educación Popular (SPyT/UNAJ) y Coordinador de Trabajo Social (ICySA/UNAJ). Director del Doctorado en Estudios del Conurbano (UNAJ-UNDAV-UNQUI-UNO-UNHUR-UNPAZ-UNM).
- 2 María Victoria GUERRINI. Profesora en Letras (UNLP), Magister en “Politics of Alternative Development Studies”, (International Institute of Social Studies, Erasmus University - Rotterdam). Actualmente se desempeña como Directora General de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

La primera es la más famosa de todas. Es “La” Reforma que, a inicios del siglo XX (1918) acompañó el inicio del proceso republicano en las instituciones de la región e implicó la adopción de mecanismos de acceso y permanencia a los cargos docentes y una organización política de la vida interna que, con modificaciones, aún perdura.

La segunda, plasmada en la constitución de 1949 acompaña la ambición de un país que incorpora a la clase trabajadora a través de la quita de aranceles y la promoción de carreras que den respuesta a un sistema industrial en ascenso.

La tercera reforma se inicia en una sociedad posterior a la guerra fría, en pleno frenesí liberal de la década del noventa: en demanda a la adecuación del sistema universitario a las “necesidades del mercado”. Adecuación que se debatió entre la adopción de esquemas de aranceles y la consolidación de un “modelo” de relación con la sociedad basada en la idea de “desarrollo local”. Dando lugar a otra expansión del sistema universitario y del fomento de sistemas de postgrado plasmadas en las Leyes de educación superior de 1994 en adelante.

La última oleada de creación de universidades profundiza la búsqueda de “universalización” del derecho a la educación superior como mecanismo de inclusión social en post de movilidad social ascendente: una “cuarta reforma” (2009-2015) incluye a las llamadas “universidades del bicentenario”, pero coexiste también con la expansión del sistema universitario privado (y a la que puede sumarse las recientemente creadas en 2023).

Estas cuatro reformas perfilan una identidad que distingue al sistema universitario argentino de casi

cualquier otro modelo: universidad pública, autónoma, gratuita, irrestricta y descentralizada. Y sólo la enumeración de los grandes procesos de reforma a lo largo de los últimos 110 años explican la vitalidad y compromiso de la universidad con la población en su época; ya que ha acompañado positivamente los procesos sociales y las ambiciones de dar respuesta a las transformaciones económicas y cognitivas a nivel regional y mundial (aunque no sin debates lamentables y diatribas autoritarias en las sucesivas interrupciones democráticas).

La cuarta reforma dejó en claro que hay por supuesto debates inconclusos respecto a la capacidad del sistema universitario tanto para acompañar “orgánicamente” la mutación de la estructura productiva como en torno a la relación “virtuosa” con un sistema nacional de investigaciones consonante (y que es un poco esquivo de los contextos universitarios). Debates que apuntan a la pertinencia y organización de las titulaciones, al reconocimiento de la carrera de investigadorxs universitarios y por supuesto a los alcances de la propia “autonomía” universitaria.

Estos debates fueron acelerados y enriquecidos durante la crisis total que implicó la pandemia de COVID 19 (2019-2022). Y por así decirlo, tomaron sendas propias del contexto social y político no solo nacional; generando un contexto de transformaciones muy vasto y complejo de difícil aprehensión. En lo inmediato podemos decir con bajo margen de error que las medidas de ingeniería social en clave sanitaria (ASPO y DISPO) obligaron a readecuar uno de los principios estructurantes de la vida universitaria: la organización del contrato pedagógico a partir de la co-presencia áulica. La rápida respuesta del sistema universitario en su conjunto que implicó su completa adecuación a modalidades de dictado “remotas” dejó huellas profundas (algunas indeseables e irremontables) y un aprendizaje muy importante: el sistema universitario es mucho más versátil de lo que podría suponerse a partir de las consabidas inercias propias.

La adecuación a la modalidad “remota de emergencia” durante la pandemia aceleró las discusiones sobre la actualidad de aspectos claves de la vida universitaria y en definitiva sobre aquellos aspectos que se consideraban necesarios para “sobrevivir” en el “mundo (post) moderno”. Notándose especialmente que ciertas dinámicas propias de los trayectos socioeducativos en este sistema (amplia elasticidad) y cierta posible pérdida de competitividad internacional de formaciones bajo el modelo “licenciatura” requieren una transformación: ¿estamos frente al advenimiento de la quinta reforma universitaria?

Desde distintos espacios institucionales de representación de las universidades públicas y privadas argentinas y muy especialmente, a partir de los lineamientos de política pública para el sector, se han impulsado con énfasis en los últimos años distintas iniciativas tendientes a abordar algunos problemas “estructurales” de nuestro sistema de educación superior: en primer lugar, la baja tasa de graduación de las carreras de grado, la importante brecha entre la duración real y teórica de las carreras y, en segundo lugar -en relación con estos últimos-, la rigidez o falta de flexibilidad de los planes de estudio que impiden la movilidad de los estudiantes al interior del sistema y el cambio de carrera –lo que generaría situaciones de retrasos y desgranamiento-.

Una de esas iniciativas es la creación de un sistema de créditos a nivel nacional que implica un importante cambio respecto de los modos tradicionales de medir las “cargas horarias” que se expresan en los planes de estudio de las carreras universitarias, centrados en la cantidad de horas-reloj de “dictado” de clases por parte de los docentes, en el aula. La nueva modalidad que se promueve permite cuantificar la dedicación necesaria que requiere un determinado trayecto formativo incorporando otras variables tales como las horas de trabajo del estudiante, la realización de otras actividades formativas fuera del aula, entre otras, poniendo en foco la “actividad del estudiante” y descentrando las nociones de “aula” y

“cátedra” –e incluso del “docente” en su rol tradicional de “transmisor de contenidos”-, como espacios privilegiados del proceso formativo.

Además, la adopción de un sistema de créditos a nivel nacional puede promover la movilidad de los estudiantes de manera más fluida, superando los engorrosos y largos trámites de “equivalencias” (materia por materia) tradicionales, al mismo tiempo que favorecería la innovación y flexibilidad curricular.

Este cambio consagrado en una nueva normativa de reciente aprobación en el Consejo de Universidades reconoce un antecedente directo a nivel nacional, que es el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico creado en el Ministerio de Educación (SPU) por Res. 1870/16 e implementado entre 2016 y 2018 a través del cual un número importante de universidades acordaron -a partir de convenios- un sistema de reconocimiento mutuo de trayectos en un importante número de carreras de áreas disciplinarias diversas y el establecimiento de unidades de medidas denominadas RTF equivalentes a 27-30 horas de trabajo del estudiante.

A su vez, a nivel internacional, se reconoce como antecedente directo el Proyecto ALFA Tunning América Latina 2004-2007 financiado por la Comisión Europea y con la participación de importante cantidad de universidades latinoamericanas que buscó de algún modo impulsar en nuestra región la generación de consensos en los sistemas universitarios para el reconocimiento de trayectos, en sintonía con los cambios operados en el sistema europeo a partir de los llamados Acuerdos de Bolonia de 1999 -cuyo objetivo fue la creación del espacio europeo de educación superior, la armonización de las estructuras de formación en toda la región asimilándolas a los parámetros del sistema universitario norteamericano. El sistema de créditos, cuyo origen se reconoce en las universidades estadounidenses

fue adoptado en la Unión Europea a través del ECTS (European Credit Transfer System) que permitió y favoreció la movilidad de estudiantes y docentes a través del espacio europeo de educación superior.

En la actualidad, y desde nuestras universidades latinoamericanas, la adopción de un sistema de créditos adquiere nuevas dimensiones especialmente en la pos pandemia, en la cual la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere nuevas formas de abordaje de los procesos formativos, acelera los procesos de integración al mismo tiempo que podría generar procesos de fragmentación y segmentación al interior del sistema.

Por ello, las ventajas que evidentemente conlleva la implementación de los créditos de referencia (CRE) en términos de posibilidades de innovación curricular, flexibilidad, descentramiento de la mirada sobre los aprendizajes en la universidad, mayor fluidez en las trayectorias educativas, abren al mismo tiempo desafíos y preguntas: ¿cómo incorporamos estas dinámicas en el marco de nuestras identidades institucionales nacionales, regionales y locales de implementación de procesos formativos en la universidad? ¿cuáles son los desafíos que plantean a los docentes y sus prácticas así como a los estudiantes? ¿Qué desafíos a las instancias de gestión académica? ¿Cómo implementar un dispositivo que supere el mero maquillaje de planes de estudio y tenga impactos reales favorables en la formación de nuestros estudiantes? ¿Cómo articular esta iniciativa con las políticas de curricularización de la vinculación así como las de incorporación de estudiantes a las actividades de investigación y desarrollo? ¿De qué modos se pueden reconocer las experiencias pre-profesionales en ámbitos reales de desempeño en relación con los créditos?

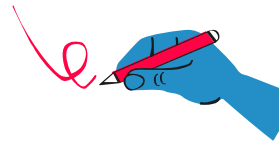
La adopción de modelos innovadores requiere intentar responder a estos y múltiples desafíos, así como tener en cuenta los antecedentes, la historia de su incorporación a la política pública, las experiencias

positivas, así como las que no fructificaron, buscando que la nueva propuesta pueda ser mucho más que una “tabla de conversión” y produzca impactos y efectos positivos reales en los modos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en nuestras universidades.

Las transformaciones estructurantes de las trayectorias socioeducativas a través de planes de estudio organizados en bloques “materias-hora” ha comenzado. Tiene por supuesto a primera vista el atractivo de repensar el sistema poniendo en el centro la experiencia “real” de los estudiantes. Pero mucho trabajo se avecina para descifrar los modos concretos en que estos objetivos se plasman. Y fundamentalmente queda aún por verse si esta supuesta “quinta reforma universitaria” tiene como sustrato el debate profundo sobre la pertinencia de la adecuación de los estándares internacionales en un sistema universitario que aún no resigna la posibilidad de ser un aporte original al desarrollo social, cultural, político, ambiental y económico en clave nacional.

Sentidos de un sistema de créditos académicos en la Universidad

Por *Mónica Marquina*³



ACLARACIÓN: El evento en el que se basa esta publicación se realizó con anterioridad a la firma de la RM N° 2598/2023 que crea el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU), el cual fija al Crédito de Referencia del/la estudiante (CRE). Si bien la nueva norma no cambia el contenido de este texto, cuando se habla de RTF debe leerse CRE.

N

o es largo lo que voy a presentar y agradezco este momento para pensar sobre los sistemas de créditos académicos en la educación superior. O sea, más allá de la experiencia, me interesa reflexionar acerca de por qué tiene sentido -y si tiene sentido- pensar en sistemas de créditos para el reconocimiento académico en Argentina. Lo que implica decidir, además, si vale la pena embarcarse en semejante cruzada de transformar los actuales reconocimientos de formación en créditos.

Lo que digo es que el sistema de créditos es una herramienta. En sí misma no tiene un contenido que uno podría decir si es buena o es mala. Es una herramienta que permite calcular horas de formación

³ Mónica MARQUINA. Lic. En Ciencias de la Educación (UBA), M.A in Higher Education Administration (Boston College) y Doctora en Educación Superior (UP). Es Investigadora Independiente del CONICET. Profesora UBA-UNTREF.

del estudiante. Para la Universidad ¿por qué es importante que exista un sistema de créditos? Porque le sirve para planificar la oferta formativa. ¿Y al estudiante? Porque le sirve para organizar y acumular de manera objetiva, de alguna manera cuantificable y clara su aprendizaje, en el marco de una trayectoria de formación. O sea que hasta acá uno podría decir que hay una cierta utilidad. Lo que voy a decir es que esa utilidad es relativa, bajo determinadas condiciones.

Como toda herramienta es un medio, y entonces que sea útil o no va a depender de determinadas concepciones de fondo que le van a dar sentido. La primera, es la concepción del aprendizaje que hay detrás de la Universidad que quiere implementar créditos. La segunda, es el modelo de los diseños curriculares sobre los que se aplicará el sistema de créditos. La tercera es una concepción sobre cómo organizar la oferta formativa de la Universidad. Es decir que, dependiendo de estas tres cosas, un sistema de créditos tendrá o no sentido.

Entonces vamos a ir una por una. En relación a la primera, la *concepción del aprendizaje*, hay una división de perspectivas: una mirada centrada en el docente, la más tradicional, y una mirada centrada en el estudiante. Estos dos modelos de trabajo en el aula involucran pensar cómo se toman las decisiones, tanto por parte del docente como del estudiante. También cómo están armados los programas de estudio, cómo es la enseñanza, cómo son las actividades, cómo es la evaluación. Un modelo centrado en el docente va a contar las horas frente al aula. Un modelo centrado en el estudiante va a contar las horas de aula y las horas de aprendizaje del estudiante fuera de ella. En este último caso, una mirada más realista de cuál es el esfuerzo del estudiante para cumplir con los requisitos que le impone la carrera o la formación que está llevando adelante.

En resumen, el sistema de créditos va a tener un sentido desde un enfoque y un sentido desde el otro. Diría que si el enfoque sigue centrado en el docente, es lo mismo; no tendrá sentido hablar de sistema de créditos porque seguimos hablando de horas de clase frente al docente, horas que le paga la Universidad al docente. Eso ya lo tenemos. Lo otro implica empezar a hacer un trabajo más profundo para ver realmente cuánto tiempo le lleva al estudiante, y vamos a ver que no es fácil este cálculo. En ese caso, el crédito podría tener un sentido, mayor al mero cálculo de horas en el aula.

Vamos a la segunda condición, la de los *modelos de diseño curricular*. En general se trabaja con diseños curriculares lineales y cerrados, donde hay pocas o nulas opciones para los estudiantes. No hay opciones de secuencias, ni de tiempos, así como tampoco posibilidad de reconocer otros aprendizajes. El crédito, en un diseño lineal, va a estar ligado a la duración teórica de los planes de estudio. Si el papel dice que el plan de estudios dura 5 años, el crédito va a estar asociado a ello. Pero sabemos que en general esa duración formal no se cumple, porque hay cosas que no se cuentan en el plan teórico de la carrera. Por ejemplo, si el alumno es de tiempo completo o si trabaja, y tiene que atenerse a las únicas opciones que le da la institución en un tiempo que también es teórico. Si nosotros pasamos a una idea de currículum flexible y abierto, en donde las carreras tienen, además de asignaturas obligatorias, diversas opciones, con optativas y electivas, sin que exista una secuencia única de cursado, sin correlativas excesivas, salvo cuando sean realmente necesarias, y con diversas opciones de actividades y prácticas que son reconocidas dentro de esa carrera, ahí claramente va a tener sentido el crédito, porque además ese crédito va a darnos una idea de cuánto de estas opciones podemos incluir en una carrera. El crédito, no importa cuál tomemos, si tomamos el *European Transfer System* (ETCS), o el RTF de Argentina, considera que 60 créditos es igual a un año. Sesenta créditos que representan el trabajo del estudiante, con lo cual, la variedad de opciones se

va a ajustar a un marco que tenga cierta realidad de la duración de las carreras. Y además, con decisiones de los estudiantes para poder ir armando la trayectoria propia, en el marco de las reglas institucionales.

Dijimos que hay una tercera condición, que depende de una *concepción sobre la organización de la oferta académica*. Traje algunos modelos. Por ejemplo, podemos pensar en que una institución decide ofertar materias electivas comunes a tres carreras. Y aquí ya no estamos viendo el diseño teórico de las carreras sino ese diseño en acción. Cómo se combinan, en el marco de una concepción de currículum abierto, distintas carreras que comparten electivas. Una variante podría ser el caso de distintas carreras que comparten materias que sabemos que están presentes en muchas carreras, por más que algunos docentes nos digan que son específicas de cada caso. Entonces en ese esquema podríamos pensar que hay algunas materias básicas o introductorias, como la estadística, los idiomas, una introducción a la sociología, a la economía, las cuales se podrían compartir en un grupo de carreras afines. Y así vamos definiendo formas de organizar la oferta que posibilite trayectorias alternativas para los estudiantes.

En estas concepciones sobre organizaciones flexibles de la oferta podemos pensar en ciclos intermedios que se comparten; o puede haber experiencias de campo que se acreditan, en donde en donde se juntan estudiantes de distintas carreras. O también puedo pensar en el reconocimiento de la investigación o en la curricularización de la extensión.

En todos estos casos, los créditos sirven porque podemos calcular horas de trabajo del estudiante, para luego ver en un currículum abierto y flexible cómo se ubican y cómo se cubren, con otros requisitos, los 60 créditos anuales reales de duración de una carrera.

Doy otro ejemplo que también nos sirve para ver cómo utilizar créditos. En carreras muy profesionalistas suele suceder que los estudiantes interrumpen sus trayectorias porque los absorbe tempranamente el mercado de trabajo. Resulta que a esos estudiantes quizás solo les falta la práctica, pero no la pueden realizar. Entonces se presenta la paradoja de que un estudiante no se gradúa porque está trabajando, en algo relacionado con su carrera, y la Universidad le dice que adeuda la práctica. Claramente estos casos se resuelven definiendo una supervisión específica desde la universidad, a fin de que esa experiencia laboral pueda ser reconocida como práctica. Entonces, ¿esto tiene que ver con los créditos? No. Tiene que ver con una concepción de lo que uno considera la formación, que no es sólo un encuentro en un aula frente al docente. Y, para reconocer esa formación, allí nos sirven los créditos.

Lo mismo sucede con el suplemento al título, que hoy existe como un formato que va en este mismo sentido, el de cómo se reconoce formalmente todo ese cúmulo de formación que el estudiante va cargando en su mochila a lo largo de su trayectoria. Se podría también pensar de esta forma a los “microcréditos” o “microcredenciales” que hoy ofrecen diversos proveedores. Podrían ser ofertas conjuntas de la Universidad con entidades externas, en donde la Universidad verifica la calidad y reconoce, certificando. Esto hoy es lo que se discute en el mundo, atento al cambio de perfiles de los estudiantes.

Por último, quiero señalar que acuerdo con aplicar el sistema de créditos en una concepción flexible del currículum, que hasta nos permita pensar, por ejemplo, en carreras nuevas, pero con la oferta de materias que ya existe en el sistema de educación superior, a la que se le podría agregar sólo un trayecto específico. Esto podría pensarse no sólo dentro de una institución, sino entre instituciones. Entonces, ya no sería un problema crear una carrera si no tenemos los cargos. En todo caso, el problema será cómo cubrir ese trayecto específico que le da un perfil determinado al título. Y esto es más fácil en carreras cortas que cubren campos de formación vacantes.

Lo que digo es que al momento de repensar cómo organizar la oferta académica necesitamos abrir la mirada hacia mayor flexibilidad, y que con los créditos podemos poner dicha mirada en práctica. Ahora, si no tenemos esta concepción de flexibilidad, tener créditos no sirve de nada. Porque seguiríamos pensando en currículos lineales, con caminos únicos, en base a horas de clase, con secuencias rígidas y realizables en tiempos que sólo quedan en los papeles.

Creo además que es necesario pensar los créditos con responsabilidad y claridad respecto de cómo los vamos a aplicar. Tenemos que pensar y, sobre todo, comunicar que hay distintos tipos de créditos para distintos tipos de formación. Al respecto, hice un ejercicio con los RTF, que es lo que hoy existe en nuestro país como forma de organización de la oferta en créditos.

CINE	Tipo de formación	Ej. Carrera en RTF	Ej. de trayecto en RTF	Ej. de módulo / curso / microcrédito, etc. en RTF
4	Educación postsecundaria no terciaria		12 RTF PS (1 semestre)	6 RTF PS
5	Educación terciaria de ciclo corto (ej. Tecnicatura)	120 RTF PreG	30 RTF PreG (y G) (1 semestre)	3 RTF PreG (y G)
6	Licenciatura o nivel equivalente	270 RTF G	30 RTF G (1 semestre)	3 RTF G
7	Maestría	90 RTF PosG (M)	30 RTF PG (M) (1 semestre)	6 RTF PosG (M)
8	Nivel de doctorado	300 RTF PosG (D)	90 RTF PosG (MyD) (3 semestres)	6 RTF PosG (MyD)
Otros	Extensión, formación continua, formación a lo largo de la vida (suplemento al título)		12 RTF E (1 semestre)	6 RTF E

Fuente: elaboración propia y a modo de ejemplo, que parte de la carga horaria mínima de las carreras en Argentina y la experiencia de duración promedio de las carreras existentes, muy superiores a esas cargas horarias mínimas.

Tomé la clasificación CINE de la UNESCO como referencia. El CINE 4 es educación post secundaria no terciaria, formación profesional en oficios, por ejemplo, tradicionalmente a cargo de los centros de formación profesional pero que en el último tiempo están asumiendo como oferta muchas Universidades. En este ejemplo, vemos un trayecto de 12 RTF, es decir de alrededor de 360 horas de trabajo del estudiante, organizado en 2 módulos o cursos, los cuales también podrían reconocerse de manera individual, en la medida que tengan unidad propia. Una consulta usual es si se puede calcular este tipo de oferta con créditos, en este caso con RTF. Es posible hacerlo, pero ese crédito debe indicar que es de formación postsecundaria, de manera que no va a servir para que sea reconocido en una licenciatura, y por supuesto tampoco en un nivel de doctorado. Entonces el RTF, en este caso, debería tener algún tipo de agregado que indique el tipo de formación que está acreditando. Por ejemplo, en esta tabla lo denominé PS, por post secundario. Es probable que no sea la mejor manera y haya que pensar más creativamente, e incluso a nivel nacional. Pero es muy importante especificar el tipo de formación. Así, podemos pensar en trayectos de formación post secundaria, no terciaria (que en la actualidad existen), y también podemos pensar en módulos sueltos, con autonomía, los cuales podrán ser reconocidos con créditos.

De la misma forma podemos pensar a las carreras de ciclo corto, tecnicaturas, y también a las carreras largas. Mi recomendación es que ambos tipos de carrera se calculen de la misma forma en términos del tipo de créditos que se reconocen. Pero aquí entramos en la discusión sobre si el pregrado y el grado tiene que articularse o no. En el ejemplo de la tabla los diferencié. Pero incluso podría pensarse en carreras de pregrado que otorguen ambos tipos de créditos (grado y pre grado) indicándole a los estudiantes cuáles pueden articular con carreras más largas. Asimismo, podemos armar las carreras en trayectos, los cuales en la medida que tengan cierta unidad propia podrían ofrecer certificaciones intermedias, al igual que los módulos sueltos, y de esta manera constituirse en trayectos independientes que pueden

realizar personas que trabajan y, por ejemplo, tienen un semestre disponible para formarse en algo específico, aunque no para una carrera de 2 o 3 años.

También incluí en la tabla casos de formación de posgrado. Por ejemplo, incluí una maestría (en este caso de tres semestres) y también un ejemplo de doctorado, que toma de manera independiente cursos o módulos de maestría (podría no hacerlo o hacerlo con algunos), y que también podría tomar a toda una maestría (en nuestro ejemplo 90 RTF PG M) como un trayecto inicial del doctorado. Debo confesar que haciendo este ejercicio surgió, como era de esperar, la excesiva carga horaria que hoy tienen en Argentina las carreras, confrontándolas con la referencia de 60 créditos= 1 año lectivo.

De esta forma, con los distintos tipos de créditos podemos reconocer trayectos de distinto nivel, pero también podemos reconocer microcréditos, cursos, o cualquier tipo de formación, siempre considerando los diferentes niveles. Quedará en cada Universidad decidir que, por ejemplo, curso de 3 RTF pre grado, además, pueda ser reconocido en grado, o si un curso de maestría puede o no reconocerse para doctorado. Eso exige a priori poder pensar la variedad de posibilidades que hoy la Universidad ofrece y cómo hacerlo a través de créditos, y encontrar la forma de indicar claramente a la gente que los créditos son distintos, que podrían valer para dos niveles (pre grado y grado; maestría y doctorado). Pero ese trabajo es previo, y hay que pensarlo a la hora de definir la oferta de manera flexible, en sus diferentes niveles.

Otro tema importante es cómo calcular ese tiempo del estudiante en cada crédito. Y creo que aquí también hay que esquivar las soluciones rápidas, como que “un crédito es igual a 1.5 del trabajo frente a clase”, porque dependerá de la disciplina, del campo de formación, del nivel (si es post secundario, si es de grado, si de pregrado, o de posgrado). Pero también dependerá de otra variable: el trabajo

del estudiante no es el mismo al principio, durante o al final de una carrera. Probablemente al principio el trabajo del estudiante en la casa es mayor, sobre todo en algunas disciplinas. Y en los campos de formación que requieren mucha práctica, sobre todo en el último tramo, el trabajo del estudiante será muy parecido al de horas en clase, dado que podrá haber horas en laboratorio o en taller, ámbitos en donde casi todo el tiempo de trabajo es frente al docente. Entonces, hasta en cada carrera el tiempo del estudiante va a variar, a lo largo del desarrollo de la carrera. Este trabajo está realizado en muy buena medida. Cuando trabajamos con RTF en las familias de carreras, por ejemplo, en arquitecturas, diseños, informática, veterinaria, agraria y afines, biología, medicina, odontología, los equipos de las universidades de manera colaborativa trabajaron durante meses calculando los RTF. Allí consideraron el tiempo del estudiante no solo dentro de la familia de carreras en consideración, sino en las carreras a lo largo del avance del plan de estudios. O sea que de alguna forma ese trabajo duro está mayormente hecho.

Los RTF, que es el sistema que se está utilizando, no se diferencian en la forma de calcular las horas de trabajo del estudiante del crédito europeo (ECTS), o el de la experiencia ALFA Tuning. En general, se considera que un crédito o RTF tiene entre 27 y 30, y que 60 RTF es un año académico. A partir de este acuerdo que está plasmado en normativa, se pueden reconocer trayectos, cursos, ciclos, prácticas, etcétera. Sin embargo, a diferencia del crédito europeo o el ALFA Tuning, nuestro sistema no está calculado en competencias, un debate no saldado del todo, y que no atañe a la discusión de los créditos sino a la concepción de la formación en nuestras carreras. En Argentina no se han pensado acabadamente los programas en términos de competencias para pensar la acreditación, por lo que mucho menos podría hacerse para aplicar el instrumento del sistema de créditos. Pero podría a futuro en algunas carreras trabajarse cuando se avance en la concepción de aprendizaje por competencias. Salvo esa distinción,

totalmente homologable a la hora de reconocer aprendizajes, no hay diferencias en el cálculo del tiempo del estudiante en el crédito de los sistemas mencionados.

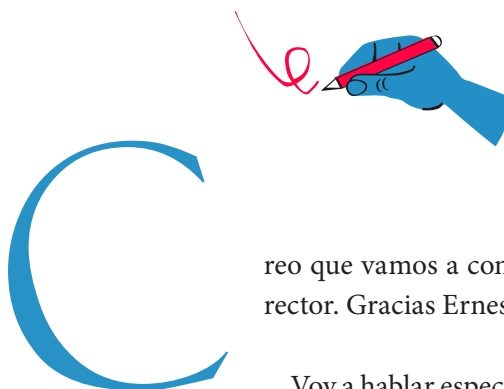
En síntesis, quería resaltar bajo qué condiciones y para qué finalidades tiene sentido pensar en los créditos académicos. La utilidad de los sistemas de créditos no depende de la herramienta en sí, sino de los supuestos que motorizan estos sistemas para que sean útiles y valga la pena embarcarse en ellos. Porque realmente para ponerse a trabajar en esto, que es un trabajo enorme de negociación y acuerdos con los docentes, en las carreras y entre carreras, tiene que haber consenso en trabajar desde un enfoque de la formación centrada en el estudiante, y con una concepción de flexibilidad curricular y no de rigidez. Y comunicar con claridad esta concepción en su aplicación. No se trata de cambiar automáticamente las horas por una fórmula. Es un trabajo mucho más concienzudo, que luego se expresará en créditos, pero que va mucho más allá de ese cálculo matemático.

Y bajo estas condiciones, ahí sí respondo a la pregunta del evento: yo creo que sí es muy útil pensar la formación en créditos, para distintas cosas. Primero, para la planificación institucional de carreras posibles y no de carreras teóricas que duran en los papeles una cosa y en la práctica otra; y para la articulación de dichas carreras. Segundo, es útil para la construcción de trayectorias diversas por parte de cada estudiante, porque las opciones, las decisiones de los estudiantes, son las que garantizan el interés y la motivación por estudiar en base a lo que les gusta, y finalizar. Hoy las discusiones en el mundo plantean la posibilidad de que los estudiantes armen su trayectoria aun cuando eso implique entrar y salir del sistema universitario las veces que sea; entrando y saliendo del mercado de trabajo, con la Universidad siempre allí, acompañando esa trayectoria.

Finalmente, en tercer lugar, podemos también señalar que los sistemas de créditos sirven para la movilidad. Muchas veces solo se los asocia con esto último. Los sistemas de créditos sirven para la movilidad institucional interna, para la movilidad institucional nacional, y para la internacional también. Muchas veces en esta necesidad de la internacionalización asociada simplemente a la movilidad, se usan los créditos y resulta que ocurren paradojas en donde los créditos sirven para la movilidad externa y no sirven adentro de una misma institución. Entonces, esta herramienta bien pensada bajo estas concepciones, y bien aplicada, es muy necesaria para posibilitar pasarelas y recorridos dentro de una institución y dentro del sistema universitario nacional que es muy rico y diverso, y que hoy solo es aprovechado por cada estudiante dependiendo del lugar donde nació o le tocó vivir. Y sí, además, para una educación superior cada vez más internacional.

Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la universidad

Por Pablo Beneitone⁴



reos que vamos a complementar con la presentación de Mónica. Muchas gracias rector. Gracias Ernesto pro la invitación.

Voy a hablar específicamente de qué es lo que está detrás del crédito, intentando centrarme en cómo calcular ese volumen que efectivamente viene trabajándose en algunas familias de carreras, en algunas Universidades, pero es como el gran desafío detrás de este aspecto del crédito. La pregunta aquí es cómo calculo, y en este sentido es posible decir que el crédito plantea de algún modo un

4 Pablo BENEITONE. Lic. en Relaciones Internacionales; Mg. en Cooperación Internacional y Dr. en Ciencias Sociales de FLACSO (Argentina). Docente investigador en la UNLa. Ha sido Coordinador General de programas y proyectos internacionales de Movilidad Académica, Convergencia Regional y Cooperación Universitaria Internacional en diferentes países y regiones.

cambio de paradigma. Sobre todo por la instalación de los créditos que son más conocidos actualmente. Porque se pasa de un modelo tradicional centrado en el profesor a un modelo centrado en el estudiante, y entonces acá lo que vale es efectivamente el tiempo del estudiante. Entonces como mencionó Mónica un sistema de crédito es una forma sistemática, es una herramienta que plantea un plan de estudio asignándole unos números. Esos números pueden estar dados por las horas de contacto que sería una versión anterior, esa versión de un paradigma centrado en el profesor, o por el volumen de trabajo total del estudiante. Ahí es donde entran dos elementos, las horas de docencia o de contacto, que es lo que conocemos, lo que figura hoy en nuestros planes de estudio. Las actividades que son de acompañamiento, sean en términos presenciales o de acompañamiento nuestro a través de la virtualidad. Pero hay un acompañamiento del docente y con los estudiantes en laboratorio, en el aula, mediado por la tecnología. Hay un conjunto de horas que son las que conocemos. Y por otro lado hay unas horas de trabajo independiente del estudiante y es ahí donde tenemos que tratar de indagar un poco porque esas horas de contacto las conocemos, en cambio hacer de estas muchas veces no tenemos esta noción. Para poder calcular el crédito necesitamos los dos elementos, porque es la sumatoria de las horas de contacto tal como mencionó Mónica y las horas de trabajo independiente por parte de estudiante. Eso da el volumen total de trabajo del estudiante y eso es lo que luego en una operación matemática sencilla se transforma en ese valor del crédito. Pero para eso necesitamos efectivamente tratar de pasar de un plan de estudio tal como lo tenemos en horas presenciales a incluir la otra columna de lo que todavía no necesariamente conocemos.

Entonces acá tenemos muchas veces dificultad para precisar esa columna que no estamos todavía conociendo e indagar efectivamente cuántas horas de trabajo independientes no presenciales se requieren para cumplir con las obligaciones académicas que les solicitamos a nuestros estudiantes en cada una de las asignaturas, módulos, componentes de ese plan de estudios.

Cuando uno mira una planificación tradicional de cualquiera de las carreras que están representadas acá, diría bueno, en tal carrera se cursa según plan todos los días cuatro horas. Eso es lo que conocemos por plan y eso es lo que a nosotros nos da las horas de contacto. Pero hay una cantidad, es una parte que tenemos que tratar de indagar es sobre las otras horas, donde aparecen lecturas, trabajos que les solicitamos, preparación de exámenes, situaciones de laboratorio que no están supervisadas por nosotros pero que los estudiantes las realizan. O sea, son todas actividades independientes de los estudiantes que cuando uno pone en esa planificación puede tener una modificación sobre esa cantidad de horas que están previstas. Y esas 20 horas que según plan se requieren por semana para cumplir un estudiante que trabaja de estudiante y que puede llevar adelante ese plan según como está en términos teóricos le implicaría colocando esta información que hoy no conocemos 46 horas semanales de trabajo para poder cumplir con todas las obligaciones. Esto sin dudas modifica el escenario, modifica la situación de cuánto tiempo necesita él y la estudiante para poder seguir adelante con esto.

Recientemente hicimos un trabajo planteado desde la internacionalización como dijo Mónica que es mi ámbito, me convocaron del Ministerio para hacer un trabajo en términos comparativos para revisar la cuestión de la internacionalización y un conjunto de Universidades, 33 Universidades, participaron de una experiencia tomando como muestra un cuatrimestre o un año académico de distintos programas de estudios. Se tomaron 95 planes de estudios, 33 Universidades, eran 32 nacionales de gestión pública, una Universidad privada. En esa muestra de un cuatrimestre de un año académico, se preguntó a los profesores, cuánto creían que efectivamente necesitaban sus estudiantes para transitar sus materias, además de las horas de contacto. A ver, los resultados que voy a mostrar que es un recorte de resultados que se hizo dentro de este estudio para la internacionalización desde el Ministerio, y tiene varios sesgos en términos de son aproximaciones, son estimaciones, son percepciones de los propios profesores pero

el resultado en términos de los 95 planes de estudio que se analizaron dentro de estas 33 Universidades dio esta variabilidad en términos de horas totales por semana aproximadamente. Rangos de cuánto le lleva a los estudiantes cumplir con las obligaciones. Si vemos las que están ya por encima de estas 38, 40, implican una carga o un volumen de trabajo del estudiante que no sería factible de ser realizado. Digo esto corriendo del debate si los estudiantes trabajan o no trabajan, si tienen obligaciones de cuidado. En términos teóricos el plan de estudios está pensado para un estudiante que en 4 años, en 5 años, puede graduarse y cumplir con todas las obligaciones académicas. Con una duración anual, que son los rangos que aparecen acá, que están muy por encima de lo que mostraba Mónica de lo que es el valor de, por ejemplo, el RTE, el STS, que están muy por encima de 1.800 horas, aparece un número importante de carreras y que cuando uno las observa comparativamente, hablamos de carreras reguladas, carreras dentro de nuestro sistema, no estamos comparando carreras de distintos sistemas universitarios, una carrera como abogacía en cuatro Universidades presenta en términos de estimación anual pero después dividida por la cantidad de semanas que componen el año académico de 27 a 53, o sea, para una misma carrera. O, por ejemplo, en ingeniería agronómica, carreras que están reguladas, carreras del artículo 43. O sea, 11 Universidades que tienen ingeniería agronómica dentro de nuestro sistema presentan diferencias en términos de la percepción de cuánto requieren los estudiantes para cumplir con las obligaciones en términos semanales. Pero después estimando el año de la Universidad A que está cerca de las 1.000 horas, por debajo hasta de los rangos que están establecidos hoy, hasta 51. Esto cuando uno lo observa con datos que cruzaron en la Secretaría de Políticas Universitarias, por ejemplo, para veterinaria, que era otro de los casos ¿no? Donde pasaba de 29 a 48 horas semanales de esfuerzo del estudiante y uno observa para esta carrera cuál es la tasa de egreso a nivel nacional, o sea, ahí uno encuentra dificultades en lo que tiene que ver con la duración, o sea, la brecha significativa entre la duración teórica y

la duración real de las carreras. Solamente casi el 24% de los estudiantes de veterinaria puede graduarse en el tiempo teórico que se establece.

A ver, esta cuestión de lo que viene a mostrarnos el crédito, o a transparentar o a visibilizar, porque acá nadie está inventando nada, es decir, lo que se necesita viene a mostrarnos que hay muchas diferencias y puede explicar esta baja tasa de graduación que hay dentro del sistema universitario argentino que está alrededor del 27% a nivel nacional. Las Universidades públicas un poco más bajas que las Universidades privadas, pero sin embargo mostrando que la duración teórica, insisto, es multicausal, pero esta cuestión de la planificación y de cómo el crédito viene a darnos una información muy relevante sobre cómo los docentes planificamos, cómo articulamos como decía y en todos esos escenarios que mostraba Mónica se ve muy claro cómo podemos llegar a articular propuestas formativas que sean efectivamente realistas. Una semana de 48, o sea, sostener 48 horas semanales del esfuerzo del estudiante no es real. O sea, no es real, puede llegar a ser real en una situación de parcial en determinada semana pero acá estamos hablando de 48 horas sostenidas durante 36, 38 semanas al año. Y eso no es real ni siquiera para el estudiante que trabaja de estudiante ¿sí? Entonces acá hay algo para atender que el crédito viene a transparentar.

Para no aburrir con tanta estadística quiero mostrar que al interior de las Universidades pasa algo similar. O sea, en una misma Universidad carreras de grado presentan muchas diferencias en términos de la duración. Y ese normalizador que mostraba Mónica de 60 unidades con un rango de entre 1.620 y 1.800 que sería lo que establece la normativa y que está vigente, sin embargo presenta muchas diferencias al interior de una misma Universidad.

Para cerrar dentro de este ejercicio que hicimos hubo una Universidad que además de preguntar la percepción de los profesores preguntó la percepción de los estudiantes. Eso disparó mucho más números que ya de por sí llamaron la atención dentro del ejercicio, dentro de la reflexión. Nosotros como trabajadores le dedicamos 40 horas semanales a nuestras obligaciones. Ese tendría que ser de alguna manera el límite o aproximadamente el horizonte en el cual hacer la planificación de trabajo, de volumen semanal de los estudiantes.

Hay datos de distintos contextos, del Sudeste Asiático, de África, pero que bueno, replican estas situaciones. La situación europea que muchas veces es como la más conocida en términos de esa segunda columna que son los valores anuales en los cuales nosotros también nos vemos reflejados. O sea, esto ya está inventado, no hay nada nuevo. Ya está. Hay unos límites y los límites los da la situación vital. O sea, insisto, cuánto más uno puede dedicarle. Los estudiantes son más jóvenes, podrían esforzarse más, pero no 50 horas ¿no? como pareciera dar muchas de estas cuentas. O sea, hay diferencias muchas veces cuando uno trabaja estas estimaciones entre la percepción del estudiante, la percepción del profesor. La primera reacción cuando nosotros hicimos este ejercicio en estos 95 planes de estudio, la primera respuesta de los profesores que estaban dentro de la muestra es “No sé”. No saben cuánto tiempo necesitan sus estudiantes para cumplir con las obligaciones de la materia a lo largo de las 14, 15, 16 semanas.

Hay como una cuestión como muy general que pareciera ser que dentro de todos estos números, no es lo mismo una hora presencial en ingeniería civil que en derecho. No es lo mismo en una asignatura de ingeniería civil del primer año que en la de cuarto, y no es lo mismo probablemente en el cuarto año la materia del lunes que la materia del martes. No es una ciencia exacta. Es una tarea como mencionó Mónica. Hay que meterse en esto. Hay que preguntar, y es una pregunta si se quiere íntima porque es

una pregunta cuando uno va al docente y le dice pero cuánto usted cree que es. Porque eso después deriva en qué le pido entonces ¿no? Y cómo doy evidencia de lo que le pedí lo revisé. O sea, es una pregunta que parece una pregunta inocua pero es una pregunta compleja ¿sí? Políticamente también compleja.

Esto nos ayuda a pensar en planes de estudio que hoy están poco equilibrados en términos del volumen de trabajo del estudiante, que podría ser una de las explicaciones de esta brecha importante entre la duración teórica y la duración real. Estas diferencias que generan que en algunas carreras el número de años duplica, y en algunos casos está por encima de ese doble. La articulación, estos componentes que nos aparecen totalmente desarticulados. O sea, es una forma realmente de articular. Y esta idea de que los docentes planificamos en solitario. Esto requiere de un pensamiento en conjunto porque insisto, cuando uno hace esos relevamientos de la materia del lunes, del martes, del miércoles, está la percepción de que cada uno está solo con su vida y su mundo dentro de ese cuatrimestre y dentro de ese plan de estudios. Eso está integrado en un conjunto que requiere de una revisión más allá de que no nos vamos a meter en el tema de si esto a su vez está atado a los resultados de aprendizaje y a las competencias. Para el reconocimiento se necesitan las dos cosas. Se necesita comparar cuánto es el esfuerzo en términos de horas y qué hago con esas horas. Horas solas dicen y no dicen todo. Resultado de aprendizaje, competencia u objetivo de aprendizaje dice pero tampoco dice todo. Dentro de este enfoque las dos son necesarias en una situación de reconocimiento de movilidad interinstitucional internacional. Muchas gracias.

Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la universidad

Por Carlos Pérez Rasetti⁵



P

rimero quiero agradecer la invitación. La verdad que es un gusto grande estar acá, por primera vez, en una universidad del Conurbano que lleva el nombre de un pensador y militante nacional, muy querido, leído y respetado. Una universidad, también, que se muestra innovadora para cumplir con pertinencia y eficacia su función social en este territorio.

Voy a tratar de encarar esta presentación desde una perspectiva política por dos razones. Una, porque me siento cómodo en esa perspectiva. Dos, porque no sería capaz de aportar a la cuestión de los créditos desde un perspectiva técnica, no más que los colegas que me precedieron en el uso de la palabra.

5 Carlos PÉREZ RASETTI. Profesor de Humanidades. Profesor investigador en la UNPA, director de posgrados en educación superior en las Universidades Nacionales de José C. Paz y Gastón Dáchary.

Este año, en diciembre, se cumplen 40 años de mi primera responsabilidad política como Subsecretario de Educación en la Provincia de Santa Cruz, cuando recuperamos la democracia. Desde ese momento tenía presente la problemática de cómo circulan los estudiantes en la educación superior, cómo circulan o, también, cómo resulta difícil la circulación de los estudiantes entre los propios planes de estudios de sus instituciones y, más todavía, entre planes de distintas instituciones. Especialmente porque estaba en una provincia chica, en una ciudad chica, con pocas carreras universitarias que dependían de la Universidad Nacional del Sur, situada en Bahía Blanca, a 2000 km. de distancia, muy lejos. En ese entonces buscábamos cómo hacer para aumentar las oportunidades de nuestros estudiantes empezando a estudiar en algunas de las pocas carreras que se ofrecían en nuestra provincia, para luego acceder a completar sus estudios en otra carrera afín, ya sea en la UNPAT (Comodoro Rivadavia) o en Bahía Blanca. Descartábamos COMAHUE porque en esa época desde las localidades de la Provincia de Santa Cruz no había buena conexión de transporte para las ciudades de Río Negro o de Neuquén. Todas las alternativas que pensamos, en esa etapa, las que después implementamos siendo yo rector, las que propusimos en la Comisión Nacional de Mejoramiento de la Educación Superior más tarde, las que impulsamos desde la Secretaría de Políticas Universitarias a principios del gobierno de Néstor Kirchner: ciclos cásicos comunes, sistema de créditos, tratos comunes por familias de carreras, siempre fracasaron. Y creo que la razón de ese fracaso reiterado es que el problema es político. ¿Por qué considero que el problema es político? Veámoslo en un ejemplo. En la Conferencia Regional de Educación Superior que se realizó en Cartagena de Indias en 2008 (CRES 2008) se proclamó como un objetivo que reunía el entusiasmo de todos, un consenso mucho homogéneo que otras cuestiones que se discutieron ahí, incluso que se aprobaron como el derecho a la educación superior que era un poco más polémico. En este tema, constituir un *Espacio Latinoamericano de Educación Superior*, no, todo el mundo estaba de acuerdo. No sé si para no ser menos que los europeos o porque había la intención de que esto podía ser una cosa buena. Todo el

mundo sabe que 15 años después ese espacio no existe. Y no existe en absoluto, no es que existe un poco y no del todo bien. No, no existe en absoluto. Hay movilidades que tienen que ver con cosas que hacen posibles las instituciones y que los gobiernos en algunas circunstancias apoyan con financiamiento. Pero lo que desde el punto de vista de la articulación lo hace posible son las decisiones institucionales, interinstitucionales, acuerdos bilaterales, algunos consorcios de instituciones. Pero no hay un sistema. Y por supuesto que no hay nada semejante a un espacio común de educación superior.

¿Pero cuál es la razón por la que esto pasa y no fue posible avanzar en la constitución de ese espacio común? Creo que todos lo sabemos. Es la autonomía. Está bien que no suele ser cosa buena cosa hablar mal de la autonomía en una universidad pública de Argentina pero la verdad es esa. La autonomía tiene un valor insoslayable para crear y difundir conocimiento, pero tiene también sus efectos divergentes, que dispersan los sistemas de educación superior, que puede producir el aislamiento de las instituciones. Como todos podemos hacer lo que queremos con los planes de estudio, dentro de cierto margen, entonces todos nuestros planes son distintos. Es decir, dentro de la mayoría de nuestros países, y eso es especialmente pronunciado en nuestro país, existe una tradición de desregulación curricular que implica que aceptamos que existen muchas maneras de formar a una persona para una misma profesión. Si bien esto ha cambiado un poco en Argentina con la implementación del régimen del artículo 43 de la LES desde 2000, permanece válido para la mayoría de las carreras de grado y para todas las de pregrado. Ahora bien, una tradición de este tipo debería estar correspondida por una actitud distinta hacia lo que hacen los demás. Pero no es así, cuando alguien se pasa a otra universidad para continuar con la misma carrera y lleva algunas materias aprobadas en lugar de aceptarla directamente respetando el criterio que otros iguales a nosotros en instituciones iguales a la nuestra, hicieron, ponemos a examen programas, contenidos y bibliografía a ver si, acaso, lo aprendido por el estudiante merece nuestro reconocimiento.

Si existen muchas maneras distintas, válidas todas, de hacer la formación de alguien en una Universidad que tiene reconocimiento oficial, cuyos planes de estudio tienen validez nacional deberíamos aceptar lo estudiado directamente. Pero no, le pedimos al o a la estudiante que está migrando de institución que identifique cuál es la materia equivalente, la más parecida de la carrera anfitriona, le pasamos el expediente al/ a la docente de esa materia y estamos a su dictamen que puede ser, también, que no sirve nada porque la bibliografía utilizada en la universidad de origen no es la misma que la que usamos nosotros. Más allá de que haya excepciones, lo que deberíamos cuestionar es la contradicción que implica nuestra poca consideración para con el trabajo de nuestros pares en otras instituciones cuando al mismo tiempo aceptamos con naturalidad que podemos hacer planes de estudio originales para formar al mismo profesional que forman otros. En realidad pensamos que lo que nosotros hacemos está bien y que lo que hacen los demás, o no sabemos si estará bien o mal o directamente pensamos que está mal. Con este modo de pensar ni siquiera se pueda ser coherente con esa tradición que tiene nuestro sistema curricular que acepta que hay muchas maneras de formar a alguien. Esto es tan así que todo el mundo sabe que hay carreras con la misma titulación que en algunas universidades tienen cuatro años de duración teórica y en otras cinco. En las Universidades públicas casi todas las licenciaturas en economía tienen 5 años y tienen 4 en las privadas. Las carreras de administración es bastante común que tengan 5 años en casi todas las Universidades públicas, y 4 en la mayoría de las privadas. Es decir, el título es el mismo, reconocido oficialmente, tiene los mismos alcances, pero la duración tiene una variación de hasta un 25% más. Un hecho como este nos muestra claramente que la duración teórica de las carreras es un problema y que la dispersión curricular al mismo tiempo que puede ser enriquecedora por las opciones que crea, puede también ser perjudicial para los estudiantes si termina haciendo que muchos de ellos sufran una carga innecesaria de horas de clase.

En realidad nosotros tenemos un sistema curricular tan autónomo como tienen los norteamericanos. El sistema anglosajón es así, muy autónomo, pero ellos son coherentes. Es decir, hay muchas formas de construir una trayectoria de grado y esa variedad se dentro de la propia Universidad, es decir, no hay un plan de estudios rígido. La diferencia está en que la flexibilidad no es solo una opción para cada institución, sino una también dentro de cada una. El problema es la rigidez de nuestros títulos. Por un lado que es que en la ley hay títulos de grado y equivalentes. Ese es un límite. Por otro lado tenemos los de posgrado mencionados en la ley, de doctorado y de maestría. Nos quedamos atados a esos formatos porque todo título tiene reconocimiento oficial y habilita para el ejercicio profesional, según dice la ley, y esa habilitación es general, está en el artículo 42 de la LES, se aplica también a los títulos no relacionados con actividades reguladas por el Estado. Les asignamos alcances a títulos de carreras claramente académicas, como filosofía, historia, física y otras.

Las garantías del artículo 42 nos respaldan poderosamente a las universidades pero el reconocimiento oficial que garantiza los conocimientos y además habilita profesionalmente también resulta un ancla pesada a la que nos hemos apegado y nos ha inhibido la libertad para explorar otros formatos. De pronto echamos mano a las diplomaturas y las usamos para todo lo que se nos ocurre, para toda propuesta formativa que lleve más de un curso y nos parece que la sociedad está necesitando; entonces tenemos diplomaturas de posgrado, diplomaturas de pregrado, diplomaturas de extensión. Pero así y todo, como avanzamos por un ámbito en el que hemos soltado la mano del reconocimiento oficial, tenemos problemas a la hora de definir la certificación. Predomina la idea de que no se trataría de carreras, que si son propuestas propias de la universidad (títulos propios los llaman en España) apenas deberíamos llamarlas “trayectos formativos” como si las carreras no lo fueran, también, y como si esa caracterización restrictiva nos justificara por la carencia de alcances o habilitaciones de estas propuestas de formación

huérfanas de reconocimiento nacional. A los que las aprueban o se reciben (serían egresados ya que no son, técnicamente, graduados), lo que reciben es un certificado, no títulos. A los diplomados no se les entrega un diploma, una curiosa paradoja, ¿no?

Es evidente que tenemos una gran rigidez en los formatos, que hoy notamos que nos quedan chicos frente a las necesidades flexibles que la sociedad nos demanda y, por otro lado, contamos con una gran libertad para lo que se hace dentro de esos formatos.

Ahora bien, si hablamos de circulación de los estudiantes en nuestro sistema de educación superior, movilidad de personas entre instituciones hay dos que son las mayoritarias. Por un lado tenemos la movilidad hacia instituciones universitarias para realizar estudios de posgrado. Una parte de los graduados universitarios buscan otra institución universitaria para realizar sus especializaciones, maestrías y doctorados. Y, desde la aprobación del artículo 39 bis de la Ley de Educación Superior, una gran cantidad de egresados de Institutos de Educación Superior no universitarios también buscan cursar posgrados en instituciones universitarias. Esa es una movilidad. Es decir, circulan de una institución a otras muchas personas para hacer posgrados. Hay también una práctica no del todo correcta, que circula por el borde de la ley, cuando algunas instituciones universitarias aceptan el acceso a especializaciones e, incluso, a maestrías, a egresados de carreras de pregrado o tecnicaturas utilizando esa frasecita de la excepcionalidad, que deja de ser excepcional cuando se aplica de este modo habitual.

Pero la otra gran movilidad se da entre egresados de Institutos de Educación Superior a Universidades, hacia las carreras de licenciaturas de ciclo de complementación, a las que también llamamos carreras con requisitos especiales de ingreso. Y en esos casos la articulación entre las instituciones de

educación superior no universitarias y las universidades se realizar unilateralmente, muchas veces de un modo genérico, sin realizar una concertación de planes de estudio, intensidad de cursado y otras precauciones que imaginaríamos necesarias al momento de establecer de hecho, un plan de estudios montado a partir de la yuxtaposición de dos trayectos recorridos en instituciones diferentes. La mayoría de las veces se acepta el ingreso de egresados de cualquier carrera sin mirar demasiado (o sin mirar nada) de lo que hay adentro. Es decir, en estos casos sí aceptamos que hay muchas maneras distintas de formar a alguien. Sabemos que quien se gradúe de nuestra licenciatura de complementación curricular será, todos lo sabemos, alguien formado a medias por la universidad. Sabemos que ese plan de dos años, muy probablemente derivado de un plan completo de cuatro o de cinco de estructura seguramente rígida, para la versión de complementación curricular tendrá un tramo inicial de tres años tan flexible como que ese lugar lo cubrirán muchos planes de estudios distintos cursados en diferentes instituciones.

Hay algunos ejemplos notorios de estas propuestas. Hay decenas de instituciones universitarias que proponen licenciaturas en seguridad, seguridad ciudadana o seguridad pública en este formato de ciclos de complementación curricular. Otro caso de gran proliferación es el de las licenciaturas de enfermería. En enfermería han crecido las ofertas de licenciaturas de complementación incluso multiplicando las sedes mediante extensiones educativas implementadas por convenios con organizaciones gremiales, municipios, centros de salud, y otros. La necesidad y la presión sobre la profesionalización de aquellos y aquellas poseedores de títulos de pregrado, especialmente los enfermeros y enfermeras egresados de Institutos de Educación Superior, hizo de la licenciaturas de complementación curricular una opción que permitió realizar una cobertura rápida e importante en el territorio nacional. Sin embargo, luego de una etapa de expansión exitosa el formato entró en crisis frente a la incorporación de las licenciaturas en Enfermería al régimen del artículo 43 de la LES y la implementación de las correspondientes convocatorias

de acreditación. La acreditación requiere el análisis de todo el desarrollo de la formación, por lo tanto, de los trayectos desarrollados en las instituciones universitarias pero también de esos tramos iniciales cursados y aprobados en los Institutos de Educación Superior de los que, en los ciclos de complementación, no hay información concreta que permita abordarlos. Hubo casos en los que las universidades ni siquiera tenían la carrera completa y tuvieron que pedir prórroga para tener tiempo de implementar esos primeros años de formación que tomaban de las IES sin mayor examen, sin convenios de articulación y en un gesto de confianza ciega que no se podía transferir a la CONEAU ni a los pares evaluadores. Es que entonces se desmontaron esos ciclos de complementación cuya acreditación por la CONEAU resultaba imposible. No, la verdad es que no. Si bien hubo casos en que las universidades desistieron del formato, en otros muchos se volvió menos evidente y lo que era un requisito especial de ingreso (el título de enfermero/a) fue reemplazado por un sistema de equivalencias que termina realizando la misma articulación con otro procedimiento, solo que este actual invisibiliza la participación de las IES en la formación de los licenciados.

Lo que tenemos ahí es una movilidad real, que presenta una densidad importante y que podría mejorar en tanto articulación si utilizamos un sistema de créditos. Pero debería ser un sistema de créditos extendido a toda la Educación Superior, abarcando el subsistema universitario y el no universitario. Es decir, tendríamos que tener por lo menos en Argentina un espacio común de educación superior, lo que sería un paso muy importante para nuestro sistema pero también para futuros avances en la integración regional. Hoy, toda la articulación entre subsistemas depende de la primera reforma Puiggrós a la Ley de Educación Superior, con la incorporación del artículo 39bis que permitió el acceso al posgrado de los egresados de las IES con estudios de cuatro o más años de duración, por un lado. Y de la iniciativa de las Universidades de complementar con los ciclos de licenciatura la formación de las instituciones de educación superior no universitarias.

Hay otra circulación entre instituciones que tiene una dimensión menor y que se da principalmente entre Universidades; son los graduados de licenciatura u otras carreras de grado que hacen los ciclos de complementación de profesorado. Estos ciclos son menos comunes que los de licenciatura pero existen y como no todas las universidades tienen esta oferta, aunque ha venido creciendo en los últimos años, se produce un movimiento de circulación entre instituciones también ahí.

Todo esto se podría hacer mejor, más fácil, más serio, si pudiéramos trabajar con un sistema de créditos aprobado.

La otra cuestión que un sistema de créditos podría facilitar es la circulación de los estudiantes dentro de las propias Universidades. Ustedes saben que desde hace unos años, no mucho, tenemos datos nominales en las estadísticas universitarias. Esto quiere decir antes los números eran nada más que números y ahora son personas. Es decir, antes una persona se inscribía en una carrera de una Universidad, en el segundo cuatrimestre se pasaba a otra carrera y en las estadísticas era dos veces un ingresante y una vez una persona que abandonaba los estudios. Es decir, teníamos un ingresante que no lo era y un desertor que tampoco. Actualmente las estadísticas universitarias se construyen con número de documento y entonces los números refieren a personas reales y se puede hacer un seguimiento de los estudiantes. Lamentablemente todavía no lo podemos hacer en todo el sistema de educación superior. Solamente adentro del subsistema universitario. Pero este avance es muy importante y nos permitió descubrir que hay un 22.2% de los estudiantes que entre primero y segundo año cambian de carrera. Son muchos estudiantes que cambian de carrera, un poco más de un quinto de los ingresantes. Salvo en algunas universidades y en algunas carreras, no hay ciclos comunes que faciliten estas migraciones entre carreras de manera que los estudiantes puedan realizar sus elecciones sin perder los aprendizajes

adquiridos o, mejor aún, aprovechándolos. Sabemos que los ciclos comunes han tenido en muchos casos un mal destino. Empiezan siendo muy generales, después se hicieron un poco generales, después menos generales y al final son una materia o dos con suerte. Eso es así porque tenemos una tiranía de los planes de estudio. La habilitación profesional se convierte en el argumento o la excusa para imponer que el estudiante desde el primer día solo estudie algo relacionado con aquello de lo que va a trabajar finalmente.

Entonces, esas aptitudes, esos conocimientos, lo que el alumno hizo y aprendió mientras estaba haciendo esa carrera en la que no va a continuar se pierden en la contabilidad curricular, claro que no en el enriquecimiento personal. Y esa pérdida genera frustración, alarga los años de estudio y demuestra la dificultad para adaptarnos a las necesidades de los estudiantes que nos genera la rigidez de nuestros diseños curriculares. Una rigidez que no es coherente con la autonomía que tenemos para hacer los planes de estudio, la libertad con que definimos que la formación de un profesional puede ser de distintos modos según la definición que cada universidad proponga. Si transfiriéramos esa misma libertad a los diseños curriculares tendríamos muchas más oportunidades de hacer que los estudiantes no pierdan nada de lo que han hecho.

Si tuviéramos un sistema de créditos generalizado los planes de estudio podrían tener un diseño modular y esos módulos, además de expresar la intensidad de la formación a través de los créditos, podrían ser caracterizados mediante identificadores del tipo de formación que implican, asignados holísticamente. De esta manera podrían intercambiarse, ya sea para tomar una formación homologable, una equivalente o, en un diseño curricular más flexible, una optativa, y de este modo se permitirían su intercambio facilitando la movilidad entre carreras de una misma universidad o de otras.

En las carreras de posgrado es bastante más habitual ver espacios curriculares optativos definidos genéricamente – Seminario de formación en el área de... - de manera de poder cubrirlos con distintas alternativas en las sucesivas cohortes.

Por otra parte, también habría un gran aporte de un sistema de créditos respecto de la carga horaria teórica que asignamos a las carreras y la presión de trabajo para los estudiantes que esas cargas horarias implican. Pensemos que todas las cargas horarias teóricas de las carreras están muy por encima de los mínimos establecidos, especialmente en aquellas carreras cuyos títulos fueron incluidos en el régimen del artículo 43° de la LES. Es como si los mínimos no fueran el tiempo de clase que requiere formar a un profesional en ese campo o disciplina, sino un límite inferior, apenas tolerado, en el cual los aprendizajes que se puedan alcanzar serían apenas aceptables. Incluso tomando las relaciones entre horas de contacto y horas de trabajo autónomo del estudiante definidas en los RTF, si las aplicamos a las cargas horarias de las carreras reales, nos encontramos con situaciones sorprendentes, casos en los que se le pide a los estudiantes 45 horas semanales de dedicación total al estudio. Algo que supera la carga horaria semanal que se establece como límite para cualquier trabajo y más allá de las cuales deben abonarse horas extra. Es decir, pedimos a los estudiantes esfuerzos no razonables cuando no imposibles. Ni hablar de que nuestros estudiantes en su gran mayoría además hacen otras cosas. Casi no hay entre nosotros estudiantes de tiempo completo, liberados de obligaciones para estudiar, o hay muy pocos y en muchas de nuestras universidades del Conurbano bonaerense y en las más periféricas del interior, más aún. No es el estudiante que está en el campus americano y que solo estudia, asiste a clase, practica deportes y socializa. No, los nuestros hacen otras cosas. Trabajan, estudian, cuidan personas. Es decir, es así en la mayoría de los casos. Simétricamente, si visibilizamos la carga de trabajo que significa para un estudian-

te abordar el cursado de cada espacio curricular, los alumnos podrán planificar mejor sus cuatrimestres y organizar mejor su vida logrando, probablemente, mejores resultados.

Entonces a mí me parece que hay que tomar una decisión política fuerte en este tema. Se sabe mucho sobre créditos. Hay experiencias internacionales prolongadas y que han requerido esfuerzos de articulación entre tradiciones diferentes de varios países, como es el caso de la Unión Europea, y que funcionan. Esa experiencia europea probablemente sea la que más se acerca a lo que nosotros necesitamos. Digo porque está basada en el trabajo del alumno y no tanto, como otros espacios anglosajones que trabajan más sobre la hora de contacto. Pero bueno, yo creo que hay que tomar una decisión. No profundizar demasiado, no querer ser demasiado exquisitos en cuanto a diferenciación de la cantidad de horas de trabajo del estudiante. Es decir, para ser prácticos y lograr algo que se pueda aprobar en un tiempo más o menos razonable deberíamos buscar los grandes criterios especialmente usando el comparado internacional. Aprobarlo y asentarle un primer golpe a la proverbial rigidez de nuestros planes de estudio sabiendo que eso va a ser lo más difícil porque es algo que tiene que hacer cada universidad. Pero la aprobación de un sistema de créditos va a darles una oportunidad de liberar las capacidades institucionales para avanzar en la flexibilización. Y eso es muy difícil porque todos sabemos que cuando se discute un plan de estudios se discute con los profesores que están sentados arriba de las materias de ese plan de estudios y eso muchas veces es una gran limitación. Esto es menos rígido en las Universidades que tienen sistema departamental más o menos clásico o designan a sus docentes por áreas, porque tienen un poco más de flexibilidad.

Creo, entonces, que hay muchas razones para que los créditos sean útiles, siempre y cuando los hagamos universales, es decir aprobados de modo obligatorio para todo el sistema aunque tengamos

flexibilidad en la implementación. Esto es, para todo el sistema de educación superior, lo que se llama el sistema no universitario y el sistema universitario. Liberamos el currículo, damos permiso y una herramienta para flexibilizarlo. Nos hacemos prácticamente cargo de que hay diferentes modos de enseñar cada cosa, como veníamos haciendo desde nuestra celebrada autonomía universitaria. Con esto facilitaríamos muchísimo el armado de nuevas carreras. Pero también el reconocimiento de trayectos, es decir, la certificación de trayectos. Poder decir de alguien que estudió algo y poder decir qué significa eso que estudio, en esfuerzo, en intensidad y no solo en temas. Va a contribuir también a que los planes de estudio tengan componentes electivos, que yo creo que tienen que tener en mucha mayor proporción que ahora. Y todo eso, por supuesto, permite la movilidad. A mí me parece que nosotros no tenemos una tradición de movilidad entre nuestros estudiantes. Quiero decir, no es como pasa en otros países que la circulación entre ciudades para ir a Universidades distintas se da muy comúnmente. No es tan común entre nosotros. Las Universidades tampoco han propiciado que sus alumnos empiecen sus estudios en una Universidad y terminen en otra, quizás porque priorizamos tener graduados y si en todo caso no podemos evitar la deserción al menos no alentamos que se vayan a completar sus estudios en otro lado. Eso es un dato. Las estadías breves en otras universidades recién ahora están siendo promovidas y así y todo, incluso con financiamiento como ocurrió en el programa de RTE, no funcionó demasiado. Ni siquiera tenemos buenos resultados con los pocos casos que se becaron. Así y todo, aunque un sistema nacional de créditos tiene muchos otros objetivos como pudimos ir explicando, también facilitará la movilidad, la que se pueda promover, la que pueda concretarse. También serán, como todos sabemos, útiles para las políticas de internacionalización.

Para mí los objetivos principales están en lo que se dijo acá: transparentar la carga horaria de los estudiantes de manera que no hagamos barbaridades cuando diseñamos un plan de estudios. Que no les

carguemos a los estudiantes tiempos de clases que no pueden cursar. Que le permitamos al estudiante planificar su trabajo. Y agregando algo más a una propuesta de créditos, yo blanquearía cuál es la relación que cada estudiante establece con el plan de estudios cuatrimestre por cuatrimestre. Es decir, que el estudiante pueda elegir ¿esto es lo que se me ofrece que puedo cursar? Perfecto. Estas materias que me ofrecen exigen tanto tiempo, esto va a exigir esta otra opción de mi parte. Podríamos configurar nuestros sistemas para que categoricen a los estudiantes en una dedicación según la cantidad de materias que decidan cursar, dedicación completa, parcial o simple, por ejemplo, si eligen cursar 3, 2 o 1 materia, digo como ejemplo. Los niveles de dedicación deberían estar propuestos en relación con la cantidad de materias que se ofrecen en el plan por cuatrimestre. Por supuesto que con esta operación de transparencia no vamos a resolver problemas de disponibilidad de tiempo del estudiante, como lo haríamos con una fuerte beca, pero al blanquearlo nos va a dar mejores datos para nuestra estadística, los estudiantes no tendrían la presión de nuestras expectativas excesivas sobre su rendimiento. Vamos a saber realmente qué pasa con la duración real de los planes de estudio. Porque es insensato decir que tenemos una duración real de los planes de estudio tremenda, que eso es un fracaso cuando, en realidad, los resultados son compatibles con los tiempos que efectivamente los estudiantes le pueden dedicar a sus estudios. Seguramente hay cuestiones que hacemos mal, que inciden en el rendimiento de los estudiantes y en la duración de sus estudios y que tenemos que resolver. Pero no vamos a mejorar nada si tenemos mala información. Podemos tener mejor información sobre la dedicación de nuestros estudiantes al estudio y eso se puede resolver de este modo, planteando la relación que el estudiante asume en cada cuatrimestre con la Universidad. “Bueno, este año no puedo cursar seis materias, voy a cursar dos”. Perfecto. Ya sabemos, no esperamos que apruebe seis. Vamos a conocer mejor a nuestros estudiantes y podremos, entonces, implementar políticas institucionales que los puedan ayudar mejor.

El otro punto que quedó flotando en esta reunión es el reconocimiento de saberes que es algo que venimos prometiéndolo hace mucho tiempo y nunca terminamos de resolverlo desde el punto de vista pedagógico, curricular, normativo. Hay escritos, hay planteos, pero no tenemos normativas para eso y las Universidades muchas veces quieren hacerlo y después no terminan de encontrar la manera de resolverlo. Yo lo he visto hacer en algún caso con algunas carreras de arte que reconocía estudios que realizados en conservatorios, en instituciones no integradas al sistema educativo. Lo he visto hacer y funcionaba. Pero deberíamos tener alguna manera protocolizada para trabajar el tema y en una de esas esta es la manera. Es decir, buscando que también los créditos puedan de alguna manera utilizarse para dimensionar, medir, la equivalencia de estos saberes que provengan de espacios que no son del sistema educativo. Y eso creo que sería muy importante tanto para las prácticas, como se mencionó antes, pero también para otros saberes que se aprenden fuera de la Universidad. Quizás los créditos también nos sirvan para articular a la Universidad con otros espacios de la sociedad en los que se producen saberes, se realizan aprendizajes y se consolidan prácticas que nuestros currículos podrían o quizás deban aprovechar.

Epílogo

Las políticas académicas universitarias. Los textos curriculares y los itinerarios estudiantiles en el marco de las discusiones del sistema universitario argentino

Por **Natalia DOULIÁN**⁶



*Recorro una a una mis contradicciones cotidianas.
Las desvelo, les quito la máscara y el maquillaje,
las desnudo, les arranco verdades y mentiras retro,
las pongo en escena sobre un tablado de estreno,
y las paro al costado de la ruta exhibiéndose.
Son tan ingenuas y viejas que me enternecen,
y tan violentas y profundas que me desangran.*

Jorge Steiman

6 Natalia DOULIÁN. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación y especialista en Educación con orientación en investigación educativa. Doctoranda de Gestión y Políticas de Educación Superior en UNTREF. Es docente investigadora de grado y posgrado en UNLZ y UNSAM. Directora de la Especialización en Gestión y Políticas Universitarias en el Mercosur en UNLZ

I. Palabras introductorias: historiografía breve de un cambio

La formación universitaria, como dimensión compleja del quehacer académico, articula sujetos y experiencias, textos curriculares y contextos, horizontes formativos y misión institucional, procedimientos y prácticas, regulaciones y decisiones.

Las articulaciones entre texto curricular, sujetos de la formación y regulaciones propias del sistema universitario requieren un análisis específico.

La propuesta analítica que se ofrece en este trabajo, recoge el estado de situación del debate presente en el sistema universitario nacional en los últimos tres años, focalizada en dos líneas de política universitaria: a) Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y duración real de las carreras. Horas máximas. Créditos académicos; b) Las titulaciones intermedias, certificaciones, trayectos formativos, reconocimiento de competencias.

Para ello, se realizará el análisis de una serie de documentaciones oficiales producidas entre los años 2021 y 2023 que, en rigor de verdad, son producto de un estado de maduración de la agenda pública universitaria.

La breve historiografía de un cambio de los modos de concebir las propuestas académicas inicia con la Declaración del CIN del 14 de diciembre de 2021 y ¿finaliza? con el Plenario del Consejo de Universidades celebrado el 19 de octubre de 2023.

La Declaración del CIN, conocida como el “Acuerdo de San Martín”, establece, de cara al año 2030, siete lineamientos de políticas universitarias. Dicha Declaración fue acompañada por todos los organismos de coordinación, planificación y evaluación del sistema de educación superior:

- a. Reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: educación híbrida, bimodal, virtual, remota.
- b. Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y duración real de las carreras. Horas máximas. Créditos académicos.
- c. Las titulaciones intermedias, certificaciones, trayectos formativos, reconocimiento de competencias.
- d. Reconsideración de la modalidad internacional: la movilidad inclusiva.
- e. El reconocimiento de la calidad en las carreras del artículo 42 de la Ley de Educación Superior.
- f. Conformación de una carrera para Investigadores/as Universitarios
- g. La curricularización de la extensión.

El 08 de febrero de 2022, el Consejo Ejecutivo del CIN ratifica el acta de declaración entre el Ministerio de Educación, la Secretaría de Políticas Universitaria y el Consejo Interuniversitario Nacional bajo la Resolución CE N° 1667/22 dando inicio a una serie de intensas jornadas de trabajo en todos los

ámbitos del sistema: discusiones en asociaciones de decanos/as, en comisiones y en plenarios del CIN y del CRUP, en jornadas de trabajo realizadas por y entre los equipos de gestión académica de las universidades y de docentes investigadores/as. Un detalle no menor acerca de la metodología de trabajo, es que la Dirección Nacional de Gestión Universitaria ordenó la discusión mediante la elaboración de un documento de trabajo en función de cada lineamiento.

De este modo, durante todo el año 2022 y gran parte del año 2023, el debate impulsado por el sistema universitario se centró en mancomunar criterios sobre cada una de las líneas de políticas mencionadas. Sobre los lineamientos que son objeto de análisis del presente trabajo, el 14 de marzo de 2023, el CIN aprobó a través de la Resolución CE N°1752/23 el “Documento de Trabajo “Aportes para pensar la distancia entre la duración teórica y real de las carreras y el reconocimiento de trayectorias formativas” en torno a los lineamientos 2 y 3 de la Declaración diciembre 2021 del Ministerio de Educación de la Nación.”. En el artículo 2 de la Resolución mencionada se establece:

Instruir a las y los representantes de este Cuerpo que mantengan como posición de este Consejo la recogida en el documento anexo y se lo eleve a las autoridades de Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación. (CIN, 2023b, p.2)

Seis meses después de haber tomado posición respecto de las propuestas académicas universitarias, el 08 de septiembre del 2023, el plenario del CIN reunido en La Punta (provincia de San Luis) reivindicó la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2018 y declaró el compromiso con los siete lineamientos contenidos en la Declaración del CIN del 14 de diciembre de 2021. Con fecha

19 de octubre, el Plenario del Consejo de Universidades (CU) expresó por unanimidad su acuerdo con varias propuestas normativas referidas a los siete lineamientos para la universidad argentina y, en particular, para los lineamientos 2 y 3.

Los proyectos de resoluciones sobre los que presta conformidad el CU reorientan los modos de concebir, modificar e implementar las propuestas formativas en la universidad, centrando la atención en el estudiantado.

II. Relevancia académica-política de la temática

La revisión de las propuestas formativas universitarias en general, y del texto curricular en particular, parte de concebir al curriculum como una propuesta política-educativa que se entrelaza con proyectos político-sociales más amplios (Ángel Diaz Barriga, 1990; Alicia de Alba, 2013; Jorge Steiman, 2004). El texto curricular universitario, así entendido, se transforma en un proyecto formativo integrado (Zabalza, 1998), en tanto:

- se encuentra formalizado en un documento público (lo que deriva en un compromiso formador de la universidad);
- tiene como finalidad la mejora de la formación de las personas que participan de él, y;
- posee unidad y coherencia interna, es decir, una estructura interna y una continuidad que permite el desarrollo profesional y personal del estudiantado.

Llegar a este punto requiere hacer una mención obvia, pero gratificantemente necesaria: como antecedente político inmediato a lo trabajado en este artículo, tanto la modificación de la Ley de Educación Superior 24521 del año 2015 como la Conferencia Regional de Educación Superior del año 2018, conciben a la Educación Superior como un Derecho Humano Universal y un Bien Público y Social. En otras palabras, el corpus conceptual normativo de la educación superior argentina posee como distintivo identitario a las políticas públicas inclusivas: una Universidad Pública, Gratuita, Inclusiva y de Calidad.

Si bien existen numerosos artículos que abordan la complejidad del concepto de inclusión, es importante señalar que las políticas públicas inclusivas implican el reconocimiento de: a) una sociedad que no es homogénea y posee enormes componentes de diversidad y desigualdad, b) el derecho a aprender de toda la población y, por lo tanto, de la generación de condiciones adecuadas para la obtención de este derecho, en este caso, de la enseñanza universitaria (Strah, 2018).

En este sentido, la inclusión social y el reconocimiento de trayectorias estudiantiles con puntos de partida y de llegada diversos, son principios políticos rectores que ordenan y permiten racionalizar la propuesta de cambio institucional. Funcionan, de esta manera, como hipótesis rectoras de trabajo más que como relación entre variables.

Por ley, por ejercicio de la autonomía y por el compromiso asumido ante el Estado y la sociedad, la universidad argentina debe comprometerse en generar condiciones institucionales que configuren propuestas formativas de calidad, inclusivas y pertinentes.

III. El análisis documental

a. Algunos datos iniciales

El abordaje sobre la duración real de las carreras universitarias de grado contempla elementos estadísticos relacionados con las trayectorias estudiantiles:

- ➔ La edad promedio de ingreso.
- ➔ La tasa de desgranamiento en el primer año de las carreras universitarias.
- ➔ La tasa de egreso en el tiempo teórico esperado para una carrera.

Durante el período 2021-2022 (Ministerio de Educación de la Nación, 2022), solo el 30,5 % de nuevos inscriptos al sistema universitario es menor de 20 años. Este dato es relevante en tanto que, a lo largo de su trayectoria académica, van a ir incorporando de modo creciente obligaciones familiares, laborales y/o de cuidado, lo cual puede influir en la duración de la carrera. Por otro lado, este dato se completa con la existencia de un desgranamiento del 60% en el primer año de las carreras universitarias (CIN, 2023b).

A su vez, solo el 27,7 % (Ministerio de Educación de la Nación, 2022) finaliza sus estudios dentro del tiempo teórico establecido. Es importante señalar que existe, de acuerdo al tipo de gestión de las instituciones universitarias, una diferencia de más de 17 puntos porcentuales en la tasa de egreso en tiempo

teórico: mientras que en las instituciones universitarias de gestión estatal comprende al 23,7 % del universo, en las instituciones universitarias de gestión privada asciende al 40,8 %. Por otro lado, mientras que del total de mujeres egresadas, el 30,7 % lo realiza en el tiempo teórico estimado (independientemente del tipo de gestión de la institución), para la misma variable, la tasa masculina alcanza al 23,6 %.

Estos datos iniciales deben ser interpretados en el marco de la complejidad creciente de los escenarios y contextos sociales, de las particularidades de las instituciones que componen el sistema, de las decisiones y los modos de apropiación que los sujetos efectúan de los textos curriculares, de los tránsitos curriculares diversos. Sin embargo, establecen algunas conclusiones propositivas iniciales que fueron recogidas por la agenda pública:

- La heterogeneidad del perfil de quienes ingresan.
- La necesidad de incorporar al análisis sobre la brecha entre la duración teórica y real de las carreras la variable de estudiante de tiempo parcial.
- La importancia de la revisión de los diseños curriculares incorporando la noción de horas totales de trabajo del estudiantado.
- La incorporación de titulaciones o certificaciones intermedias como respuesta posible frente a la ralentización de las carreras.

b. Los documentos oficiales

Las Políticas Académicas: Lineamiento N°2

El documento “Las Políticas Académicas: Lineamiento N°2” (Secretaría de Políticas Universitarias, 2022) tiene como eje generar orientaciones para definir planes de acción sobre Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Horas máximas. Créditos académicos. Las ideas fuerza del Lineamiento N°2 pueden resumirse en los siguientes puntos:

- El problema del currículum universitario suele presentarse como un problema de la gestión académica y de la gestión curricular, pero es, prioritariamente y en primer lugar, un problema de política académica.

- “Estas políticas tanto asignan derechos como crean obligaciones, tanto promueven oportunidades como obturan posibilidades, tanto propician perspectivas de una vida mejor por contar con habilidades y conocimiento certificados en una titulación universitaria, como extienden un trayecto formativo a una porción enorme de la vida de las personas” (p.1).

- Para implementar cualquier política académica, con actuar sobre el texto curricular no alcanza, es necesario trabajar desde las posibilidades que la estructura habilita y desde las prácticas mismas que se llevan a cabo.

- “Ciertas tradiciones formativas y los modos en que, en general, se desarrollan las carreras desde su creación y posteriores modificaciones, nos evidencian que suele primar la idea que “en el grado debe

estar todo” (...) El resultado de estas tradiciones imperantes recae sobre los/as estudiantes, convirtiendo a las carreras en un itinerario extenso más allá de lo teóricamente estipulado.” (p.3).

- Los planes de estudios universitarios, independientemente de su inclusión en el artículo 42 (que indican una carga horaria mínima de 2600 horas reloj y cuatro años de duración) o en el artículo 43 (que indican una carga horaria mínima promedio de 3500 horas reloj y cinco años de duración) de la Ley de Educación Superior, se desarrollan en cinco (5) años.

- El ingreso a las carreras de grado no es sencilla: hay una marcada ralentización de las cursadas y que ese primer año tiende, sobre todo en ciertos campos disciplinares, a extenderse a dos o tres años.

- Existe un perfil de ingreso “envejecido”: Eso hace pensar que el estudiantado que recién ingresa, ya trabaja y/o ya está atravesado por dinámicas familiares diversas. A su vez, “ha de proyectarse en algunos casos con un egreso cercano a los 30 años, edad en la cual, es impensable no haberse insertado ya en la estructura laboral, haber elegido pareja, probablemente haber extendido familia” (p. 5).

- 2/3 del estudiantado no egresan en el tiempo previsto, ¿en dónde está problema?, ¿para qué tipo de estudiante se diseñan las carreras universitarias?

- En Argentina, los planes de estudios se definen por las horas-clase de trabajo docente. Con la lógica de un sistema de créditos, un plan de estudio pasa a definirse por las horas-trabajo académico del estudiantado. Y aquí hay una pregunta elemental: ¿con cuál de las dos opciones es posible proyectar un tiempo de egreso real más acorde a la realidad?

El documento del Lineamiento N°2 cierra con un pequeño ejercicio reflexivo: solicitar a un/a docente que sume la carga horaria de interacción más la carga horaria de trabajo autónomo del estudiantado. A ese resultado, que indica la carga horaria total que le demandará la regularización/aprobación de la actividad curricular, se lo multiplica por la cantidad de unidades curriculares que tiene la carrera en un cuatrimestre. El resultado indica, aproximadamente, las horas semanales que un/a estudiante debe dedicar a la “cursada”. Aquí se abren algunas preguntas para reflexionar sobre el egreso en el tiempo teórico: el estudiantado ¿podrá cursar la totalidad de las actividades curriculares contempladas en el diseño curricular?, si es así, ¿le queda tiempo para las obligaciones laborales y los compromisos familiares?, ¿y para las horas de alimentación, sueño y dispersión/ocio?

El curriculum universitario es un problema de política académica y de la gestión curricular y debe ser dimensionado como tal. Esto implica, en primer lugar, reconocer que el curriculum es una arena política y, como tal, escenario de tensiones necesarias entre texto y devenir curricular; entre tradiciones y estamentos de negociaciones respecto de lo que se entiende pertinente enseñar en un contexto determinado, los perfiles de egreso y la relación de la universidad con propuestas más amplias de desarrollo nacional.

En segundo lugar, permite analizar las consecuencias reales que tiene el curriculum sobre los sujetos destinatarios de la formación: las oportunidades y posibilidades, las obturaciones que realiza sobre las trayectorias estudiantiles.

En tercer lugar, entender el curriculum universitario como problema de política académica requiere concebirlo en su dimensión relacional: ¿Para quiénes diseñamos los planes de estudios? ¿Cuáles son los

supuestos que subyacen a la propuesta formativa? ¿Qué supone la definición de los planes de estudio por horas-clase de trabajo docente?, ¿y por horas totales de trabajo académico del estudiantado?

Las Políticas Académicas: Lineamiento N°3

El documento “Las Políticas Académicas: Lineamiento N°3” (Secretarías de Políticas Universitarias, 2022) tiene como eje generar orientaciones para definir planes de acción sobre Las titulaciones intermedias, certificaciones, trayectos formativos, reconocimiento de competencias. Las ideas fuerza del Lineamiento N°3 pueden resumirse en los siguientes puntos:

- El otorgamiento de una certificación intermedia requiere decidir qué tipo de competencia se pretende formar en ese tramo y los porcentuales de los distintos tipos de formación involucrados. Una tradición del sistema universitario se caracteriza por la renuencia a otorgar titulaciones intermedias. Así, el estudiantado “puede haber cursado el 90 % de una carrera y verse impedido de poder seguir estudiando por cualquier razón que fuera (...) y tener que abandonar sin llevarse nada. ¿Ese/a estudiante, no aprendió nada? ¿No tiene un plus formativo en ese campo profesional/disciplinar? (...) ¿Por qué solemos pensar que lo únicamente valioso es lo realizado en el interior de una institución universitaria?, ¿no es un derecho del estudiantado que se le puedan reconocer otros trayectos formativos cuando cursa una carrera universitaria?” (p.2)

- Actualmente, en el sistema universitario argentino, solo el 10 % de las carreras universitarias de grado cuenta con una titulación intermedia.

- Es probable que en las carreras de grado del tipo académicas no sea pertinente realizar habilitaciones con desempeños laborales previos a la graduación. Pero sí podrían “certificar” que se ha aprobado una parte de un trayecto formativo en cierto campo disciplinar/profesional que hace a quien porte el certificado conoedor/a de las bases conceptuales y las formas de pensamiento propias de dicho campo. Del mismo modo, en las carreras profesionales, reordenando el plan de estudio, es posible que se puedan validar habilitaciones para desempeños laborales vinculados a las intervenciones más operativas de la profesión.

- Existen diversos modos de incluir titulaciones intermedias en los planes de estudios: aprobadas todas las unidades curriculares hasta un determinado tramo del plan de estudio se obtiene una titulación intermedia; aprobadas todas las unidades curriculares hasta un determinado tramo del plan de estudio se obtiene una certificación de saberes; aprobadas algunas de las unidades curriculares hasta un determinado tramo del plan de estudio se obtiene una titulación intermedia; aprobadas todas o algunas de las unidades curriculares hasta un determinado tramo del plan de estudio, más un complemento de unidades curriculares exclusivas de otro tramo, se obtiene una titulación intermedia. A cualquiera de los modelos anteriores se le agrega un tramo que certifica Formación Profesional.

- El triángulo de consistencia (alcances, perfil de egreso, contenidos mínimos) es el punto de partida para iniciar un proceso de incorporación de titulación intermedia. Es momento de reformular los viejos alcances de las titulaciones de pregrado y darle a quienes egresan mayores posibilidades laborales. Para ello será necesario evaluar que no existan solapamientos con las actividades reservadas de los títulos incluidos en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior.

- Existen diferentes tipos de formación en una carrera de grado: “Formación general (competencias genéricas instrumentales, interpersonales, conocimientos generales referidos a las ciencias, las artes, las tecnologías), Formación básica (conocimientos y competencias pertenecientes a una familia de profesiones/campos disciplinares), Formación específica (conocimientos y competencias propias y particulares de una profesión/campo disciplinar), Formación orientada (conocimientos y competencias específicos de un campo recortado de una profesión/campo disciplinar.)” (p.13).

- Teniendo en cuenta cada tipo de formación, es necesario considerar la carga de cada uno en el pregrado, en el grado y en el posgrado. Además, convendría establecer un criterio de política académica institucional para elaborar nuevos planes de estudios.

-Sobre el reconocimiento de competencias: un curriculum flexible es un trayecto formativo que incluye actividad académica obligatoria y un tramo de horas flexibles, con actividades académicas reconocidas por créditos, o con reconocimiento de competencias por actividades realizadas fuera de la universidad.

- La flexibilidad de un plan de estudios permite la adecuación a escenarios cambiantes, a nuevos enfoques y a posibles articulaciones con el mundo laboral y los intereses del estudiantado.

El cierre del documento del Lineamiento N°3 plantea que la flexibilidad curricular basándose en el crédito como unidad de medida hace más plástica la estructura del curriculum. Esto debido a que admite una traducción de cargas horarias curriculares en actividades “en un sistema en el que se asignan créditos según sea la duración, la relevancia o el tipo de actividad y evaluación de aquello que se incorpora como algo acreditable” (p.16).

Acuerdo Plenario del CIN N°1198/23: La Declaración de San Luis

El Acuerdo Plenario del CIN reivindicó la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2018 y reafirmó el compromiso con los siete lineamientos contenidos en la Declaración del CIN del 14 de diciembre de 2021. Sobre las propuestas formativas se efectuaron las siguientes declaraciones:

- “La revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Discutir horas de los planes de estudio. Créditos académicos para dialogar con el mundo y permitir movilidad interna. Poner [en] el centro al estudiante y las horas necesarias de su dedicación para alcanzar la graduación” (p. 3):

- Existe una importante proporción de estudiantes con dedicación parcial;

- El pleno del sistema universitario analizó la brecha entre la duración teórica y real de las carreras;

- Es necesario establecer marcos de certidumbre sobre las cargas horarias mínimas vigentes exigibles para la validación de propuestas formativas y una duración máxima que no exceda en un 25 % de la carga mínima;

- La generación de créditos académicos debe contemplar la complejidad del sistema universitario, potenciando procesos de articulación entre niveles, de flexibilización e incorporación de otras experiencias formativas, en diálogo con la internacionalización, la movilidad y el reconocimiento de trayectos.

- “Mientras se avanza en la carrera universitaria, la acreditación del saber es vital en los tiempos que corren, por lo que se pueden certificar las capacidades y aptitudes para un mundo laboral cada día más dinámico” (p.4): se consideran valiosos los formatos bachillerato universitario u otros procesos de formación a lo largo de las carreras que certifiquen saberes disciplinares y/o competencias, como trayectos o microcredenciales.

c. El Plenario del Consejo de Universidades del 19 de octubre de 2023 Acuerdos sobre los lineamientos N°2 y N°3

Con fecha 19 de octubre, el Plenario del Consejo de Universidades expresó por unanimidad su acuerdo con las propuestas normativas referidas a los siete lineamientos para la universidad argentina. Los proyectos de resoluciones reorientan los modos de concebir, modificar e implementar las propuestas formativas centrando la atención en el estudiantado.

De este modo, se presta acuerdo con la Creación del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU) el cual fija al Crédito de Referencia del Estudiantado (CRE) como el valor organizador del diseño y modificación de los planes de estudios en el marco de la autonomía universitaria. Algunas definiciones importantes señaladas en los proyectos son:

- El CRE se define como la unidad de tiempo total de trabajo académico del estudiantado para alcanzar los objetivos formativos de cada actividad curricular.

- El CRE se compone de dos dimensiones: a) las horas de interacción docente-estudiante, b) las horas

de trabajo autónomo que el estudiantado dedica, por fuera de las horas de interacción, para cumplir con las obligaciones académicas de cada actividad curricular.

- Un CRE tendrá un valor de veinticinco (25) horas de trabajo total del estudiantado.
- Cada año académico definido en los planes de estudios poseerá mil quinientas (1500) horas totales de trabajo académico (equivalentes a 60 CRE).
- La duración total de las carreras de pregrado y grado se establecerán de la siguiente manera:
 - Carreras de dos (2) años: 120 CRE totales. Las horas de interacción pedagógica tendrán un mínimo de 1100 y hasta un 25% por encima de ese valor (es decir, hasta 1375 horas). Este tipo de carreras incluye los bachilleratos universitarios (que brindarán una titulación académica y no poseerán alcances profesionales) y las tecnicaturas universitarias (que contemplarán habilitación profesional).
 - Carreras de cuatro (4) años: 240 CREA totales. Las horas de interacción pedagógica tendrán un mínimo de 2100 y hasta un 25% por encima de ese valor (hasta 2625 horas).
 - La elaboración de nuevos estándares de acreditación de carreras de grado del artículo 43 o la revisión de los vigentes tenderá a adecuar la duración y carga horaria a lo establecido respecto de las carreras de cuatro (4) años.
 - Las carreras de posgrado de especialización tendrán un mínimo de 60 CRE y las maestrías de 120 CRE.

- La solicitud de Reconocimiento Oficial y Validez Nacional de los títulos deberán contemplar la distinción de las dimensiones que componen los CRE (horas de interacción y horas de trabajo autónomo).
- Las horas de trabajo autónomo no serán objeto de verificación en los procesos de acreditación de las carreras de grado nucleadas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior ni de las carreras de posgrado.

Acuerdos sobre los lineamientos N°1 y N°5

El análisis sobre el debate que el sistema universitario realizó de la duración real de las carreras, la inclusión de créditos y el diseño de titulaciones intermedias se vería obturado si no se incluyeran otros dos lineamientos de política que configuran, también, ejes de análisis sobre la calidad y la pertinencia de las propuestas formativas.

El primero de ellos es la “reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: educación híbrida, bimodal, virtual, remota”. El trabajo sobre este lineamiento dio como resultado el acuerdo del Consejo de Universidades a la modificación de la Resolución ME 2641/17. Esta normativa regula el diseño e implementación de las propuestas formativas en la modalidad a distancia y en la comúnmente denominada modalidad presencial bajo SIED.

El segundo de ellos corresponde al reconocimiento de la calidad en las carreras del artículo 42 de la Ley de Educación Superior. El Consejo de Universidades prestó acuerdo con la creación y funcionamiento de Sistemas Institucionales de Aseguramiento de la Calidad (SIAC) en cada una de las instituciones universitarias en el marco de sus pautas organizativas y de gobierno.

Cada SIAC será responsable de promover y fortalecer la cultura de evaluación de la calidad, desarrollar e implementar estrategias de evaluación institucional, realizar la certificación de carreras y promover planes de mejora acordes a cada carrera en el marco de los planes de desarrollo institucional. La evaluación inicial del funcionamiento de cada SIAC estará a cargo de la CONEAU y el Ministerio de Educación, posteriormente a dicha evaluación, emitirá una Resolución Ministerial de validez. La ratificación o rectificación posterior de dicha validez, se efectuará en el marco de la evaluación institucional prevista en el artículo 44 de la Ley de Educación Superior, sin lo cual el SIAC perderá su validez.

IV. Alcances y desafíos inmediatos

Al inicio del texto se mencionó que la formación universitaria, como dimensión compleja del quehacer académico, articula sujetos, experiencias, textos curriculares y contextos. A su vez, incluye horizontes formativos en un entramado institucional e imprime modalidades de procedimientos y diversidad de prácticas.

Dada la complejidad de la formación universitaria y las transformaciones en agenda, es factible establecer una serie de dimensiones que involucren aspectos a considerar y/o interrogantes que impulsen la reflexión futura en las instituciones de educación superior universitaria.

Sobre los principios rectores de la política universitaria: este núcleo de trabajo articula la concepción de la educación superior como derecho humano universal y bien público y social con un proyecto de desarrollo nacional. Son las preguntas sobre los ordenadores de sentido: ¿Cómo desarrollar propuestas formativas éticas con los sujetos, coherentes internamente y congruentes con un proyecto de desarrollo

nacional? ¿Qué modificaciones, reformas y transformaciones del compromiso formador de la universidad son necesarias y cuáles son los mejores modos de efectuarlas?

Sobre los alcances de las políticas: las preguntas que se formulen no deben iniciarse con “¿Alcanza con...?”, “¿Alcanza si...?” Es necesario avanzar sobre el terreno de las modalidades y sus niveles de profundización. Si algo se ha aprendido de la historia del sistema universitario es que la mera formulación de normativas y procedimientos no alcanza, es necesario centrar la mirada sobre los sujetos de la formación y sus dinámicas relacionales en los contextos particulares.

Sobre la metodología de implementación de las reformas: las preguntas sobre la metodología traccionan dos elementos centrales: la rigurosidad en la implementación de posibles reformas y la legitimidad que adquieren dichas transformaciones en el conjunto de la comunidad universitaria. Por este motivo, es necesaria una metodología que, a través de un enfoque participativo, amplio y democrático al interior de las instituciones, considere tanto la representatividad de la comunidad educativa en la conformación de los equipos de trabajo como la triangulación de técnicas que permitan el acercamiento a los fenómenos desde distintas dimensiones.

Sobre el texto curricular: este núcleo se compone de las preguntas reflexivas en torno al texto curricular en su aspecto estructural, es decir, sobre el diseño curricular como problema de política académica. Por el volumen y envergadura de este núcleo, es posible pensar distintas áreas que estructuran la discusión:

a. Área de fundamentos de la propuesta: retoma criterios epistemológicos, teóricos, políticos y académicos que justifican la naturaleza de la formación que se pretende ofrecer. Se proponen tres criterios para abordar el área:

➔ Criterio 1: fundamentos epistemológicos, teóricos, políticos, académicos, contextuales, en lo que se justifica la naturaleza de la formación que se ofrece y los principios en los que se sustenta la carrera. Preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los marcos epistemológicos y teóricos que sustentan la propuesta? ¿Cuál es la naturaleza y/o tipo de formación que se pretende ofrecer?

➔ Criterio 2: transversalidad de las perspectivas de justicia curricular, género, accesibilidad e internacionalización de la formación. Preguntas orientadoras: ¿Cuáles son las concepciones de justicia curricular, género, accesibilidad e internacionalización presentes en el diseño curricular? ¿En qué puntos del diseño curricular la transversalidad de las perspectivas de la formación toma concreción?

➔ Criterio 3: responsabilidad social de la propuesta. Preguntas orientadoras: ¿Qué marcos interpretativos y valorativos para el análisis de las problemáticas profesionales incluye la carrera con la que quienes se gradúen deberán comprometerse?

b. Área de justificación de la propuesta: aborda la pertinencia de la propuesta tanto en su relación con el entorno como con el clima institucional. Se proponen dos criterios centrales para orientar el análisis:

➔ Criterio 1: pertinencia de la propuesta para el desarrollo local, regional e internacional. Este criterio aborda la relación con líneas prioritarias de los organismos del Estado y con la realidad socioeducativa y socioproductiva del área de influencia de la universidad. Preguntas orientadoras: ¿Cómo se relaciona la propuesta con las necesidades socioeducativas y socioproductivas del territorio? ¿Cuál es el aporte al desarrollo local, regional y nacional?

➔ Criterio 2: Pertinencia institucional de la propuesta. Este criterio aborda la congruencia con la visión y misión institucional, la articulación con carreras existentes en la universidad y con actividades de investigación y de vinculación con la comunidad, y la articulación con otras instituciones y/o organismos de ciencia y tecnología. Preguntas orientadoras: ¿Cuál es el aporte de la propuesta a la concreción de la visión y misión institucional? ¿Con qué líneas de trabajo de la Unidad Académica se relaciona? ¿Se inscribe en actividades de articulación con otras instituciones públicas y/o privadas?

c. Área de organización académica: establece criterios de congruencia entre el perfil de egreso, las actividades que se ofrecen y las unidades de medida asociadas. Algunos criterios propuestos para la reflexión son:

➔ Criterio 1: modalidad de la propuesta formativa. Los aspectos agrupados en este criterio se relacionan con la articulación entre las modalidades presenciales y a distancia; la relación entre la modalidad propuesta, la tecnología disponible y la formación de los equipos docentes; la relación entre la modalidad propuesta, el perfil de egreso y los enfoques de la enseñanza, entre otros. Preguntas orientadoras: ¿Qué modalidad de la propuesta y posibles articulaciones enriquecen la formación del estudiantado? ¿Cómo colabora la modalidad en la generación y consolidación de capacidades, competencias y habilidades del estudiantado? ¿Qué requerimientos de infraestructura y equipamiento se requieren para el desarrollo de la propuesta? ¿Cuál es la política de formación docente en la modalidad y qué niveles de concreción tiene en la propuesta formativa particular? ¿Qué enfoques de enseñanza se promueven en la carrera y cómo se articulan con las modalidades propuestas?

➔ Criterio 2: organización de los saberes a enseñar. Este criterio abarca las preguntas relacionadas

con los determinantes del diseño curricular. La congruencia entre el perfil de egreso, las actividades curriculares y las unidades de medida. La articulación vertical y horizontal de los conocimientos, la articulación de diversas actividades al interior del plan de estudios, la articulación de saberes prácticos y saberes conceptuales, el acercamiento a la profesión desde etapas tempranas de la carrera, entre otros. Algunas preguntas que pueden orientar la reflexión, más allá de aquellas que avanzan sobre la estructura clásica, son: ¿Cómo articular conocimientos y actividades que permitan una complejidad creciente de las competencias presenten en el perfil de egreso? ¿De qué modo se pueden incluir trayectos cortos, certificaciones de saberes y/o competencias que reconozcan la diversidad de la experiencia universitaria?

➔ Criterio 3: duración de la(s) propuesta(s) formativa(s). Los aspectos que requieren atención en este criterio se relacionan no solo con el cumplimiento de las normativas ministeriales, sino también con la congruencia entre los tipos de titulación y/o certificación con las competencias asociadas y las unidades de medida, la tributación de cada actividad curricular al perfil de egreso, la posibilidad de generar distintas trayectorias, entre otras.

➔ Criterio 4: habilidades, capacidades y competencias asociadas a la propuesta formativa. Muy relacionado con el anterior, en este criterio la reflexión recorre la generación de certificaciones y trayectos cortos, la inclusión de titulaciones intermedias, la relación entre las habilidades, capacidades y competencias con las actividades prácticas presentes en la carrera, entre otras.

➔ Criterio 5: flexibilidad del plan de estudios. Este criterio abarca diversos aspectos a considerar, tales como: tramos no estructurados, actividades que den por resultado suplementos al título, espacios de definición institucional. A su vez, la incorporación del crédito académico como modo de reconocer

tramos, actividades realizadas en otras carreras o fuera de la universidad que permitan el desarrollo de itinerarios estudiantiles diversos y de calidad, entre otros.

d. Área pedagógica: aborda las concepciones y los enfoques de enseñanza presentes en la(s) propuesta(s). Algunos criterios para la reflexión:

➔ Criterio 1: enfoque de enseñanza. Los aspectos a tener en cuenta en este criterio abarcan la descripción de las actividades de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en la propuesta, la caracterización de los modos de enseñanza en las distintas etapas/organizaciones de la carrera. Las preguntas orientadoras que pueden incluirse son: ¿Cuál es el enfoque de enseñanza que subyace a la formación? ¿Cómo son las articulaciones entre los saberes teóricos y prácticos? ¿Qué actividades prácticas se desarrollan? ¿Qué características adquiere la enseñanza en las distintas etapas de la propuesta formativa?

➔ Criterio 2: centralidad del estudiantado. Las preguntas orientadoras son: ¿Qué tipo de actividades se proponen al estudiantado? ¿Cuáles son los perfiles presentes en el estudiantado? ¿Cuál es la carga horaria total de trabajo académico del estudiantado para cumplir con los requisitos de aprobación de cada actividad curricular?

Sobre los créditos académicos: Si bien es cierto que los créditos pueden y deben ser abordados en las preguntas relacionadas con el texto curricular, merecen una mención aparte.

La inclusión del crédito académico en los diseños curriculares fue producto de un intenso trabajo de análisis del pleno del sistema y, por este motivo, válido y valioso. A raíz de ello, la confianza que se ha

depositado en el crédito académico como vehiculizador de políticas universitarias inclusivas y pertinentes, comparables a nivel internacional y que otorguen previsibilidad a las trayectorias estudiantiles, requiere de quienes poseen niveles de responsabilidad en la gestión e implementación curricular una estricta vigilancia epistemológica. Si se permite, por una cuestión didáctica, tensionar al extremo el ejemplo, vigilancia epistemológica que permita:

- Separar el estado del arte del estado de situación. Es decir, que las indagaciones y estudios que realiza el sistema universitario sobre los beneficios de los créditos académicos para resolver ciertos problemas, no pasen a ser parte del menú de supuestos y del sentido común progresista que organizan la vida y las explicaciones universitarias: la mirada endogámica.

- Indagaciones permanentes sobre los locus de enunciación. Es decir, sobre la trama vivencial y el horizonte de significación desde y en el que un discurso se inscribe. Son preguntas por la posición, pero también, por el contenido: sortear que el crédito académico se transforme en una expresión naturalizada y, a la vez, en una vaca sagrada del sistema universitario...

- Evitar los “ismos” inquietantes que derivan en reduccionismo y aplicacionismo. Requiere poseer una justa dimensión tanto del valor como de la utilidad del crédito ¿Respuesta a qué problemas? ¿Solución a qué dificultades? ¿Cuánto soluciona? ¿Todo, algo...?

No es intención de este artículo poner un manto de sospecha sobre el crédito académico, sino incorporar recaudos necesarios para su implementación y permanente revisión.

Por lo anterior, las preguntas en este núcleo, no son definitivas, sino contingentes y coyunturales. Abordan interrogantes sobre los sentidos, las concepciones y los modelos de diseño curricular, sobre la posición ética y política de los sujetos y, también, sobre aspectos vinculados con la gestión curricular y la planificación académica.

A su vez, las preguntas sobre los créditos académicos también realizan recorridos técnicos y metodológicos: ¿Cómo medir? ¿Qué parámetros utilizar? ¿Qué actividades incluyen las horas de trabajo autónomo? ¿Cómo construirlos y validarlos en la comunidad académica? ¿Cómo cuantificar las horas totales de trabajo académico del estudiantado? ¿Es igual para todas las disciplinas y profesiones? ¿Varía dependiendo de la etapa de la carrera en la que se encuentren? ¿Qué consensos pueden perfilarse entre tradiciones académicas e innovaciones curriculares?

Sobre los sujetos de la formación: los sujetos de la formación son quienes se apropian y dan cuerpo a los textos curriculares. Las modificaciones propuestas por el Consejo de Universidades centralizan la mirada en el estudiantado. En este sentido, es necesario abordar las trayectorias estudiantiles como un proceso, desde una dimensión individual, pero también, desde una construcción colectiva en la que se interrelacionan desafíos, oportunidades, aprendizajes, condicionantes objetivos y subjetivos que configuran los itinerarios que se desarrollan dentro de la universidad.

A su vez, que las modificaciones propuestas centren la mirada en el estudiantado no significa convertirlo en un objeto de análisis tampoco significa incluirlo como unidad de información, sino como co-constructor de nuevas configuraciones y experiencias universitarias que lo tienen como destinatario.

Este doble juego entre finalidad y metodología es parte de los procesos democráticos al interior de la universidad.

Sin lugar a dudas, las preguntas por la centralidad del estudiantado no desplazan al margen de la cuestión educativa al sujeto docente. Las preguntas por el texto curricular en sus aspectos procesuales prácticos (implementación) incluyen la dimensión de la formación docente como eje central de la política académica.

Tampoco puede concebirse el trabajo con los sujetos de la formación de manera aislada entre sí. Es necesario establecer políticas de acompañamiento estudiantil y de formación docente de manera articulada. Las configuraciones del enseñar y del aprender deben ser entendidas en sus dinámicas relacionales, incluyendo los horizontes formativos, los modos que adquieren las dinámicas de producción y circulación del conocimiento propias de las disciplinas y profesiones, las decisiones de los proyectos personales, y el lugar de la universidad en el marco de un proyecto de desarrollo nacional.

Referencias bibliográficas

Consejo Interuniversitario Nacional (2021). La Universidad Argentina: Hacia el Desarrollo Económico y el Progreso Social. Buenos Aires: CIN. Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/download/universidades-argentinas-del-2030/>

Consejo Interuniversitario Nacional (2022). Resolución CE 1667/22. Lineamientos de Políticas Universitarias a Futuro. Buenos Aires: CIN. Disponible en: http://acreditacion.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/documentos%20de%20interes/cin/Resol%20CE%20N_%201667-22.pdf

Consejo Interuniversitario Nacional (2023a). Acuerdo Plenario 1198/23. Lineamientos de Políticas Universitarias a Futuro. La Punta: CIN. Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>

Consejo Interuniversitario Nacional (2023b). Resolución CE 1752/23. Aportes para pensar la distancia entre la duración teórica y real de las carreras y el reconocimiento de trayectorias formativas en torno a los lineamientos 2 y 3 de la Declaración diciembre 2021 del Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: CIN Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>

De Alba, A. (2013). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz Barriga, A. (1990) *Curriculum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Aique.

Ministerio de Educación de la Nación (2022). Síntesis de Información, Estadísticas Universitarias.

Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Secretaría de Políticas Universitarias (2022) Las políticas académicas. Lineamiento N°2. Ministerio de Educación. (mimeo)

Secretaría de Políticas Universitarias (2022) Las políticas académicas. Lineamiento N°3. Ministerio de Educación. (mimeo)

Steiman, J. (2004). ¿Qué debatimos hoy en la didáctica?: las prácticas de enseñanza en la educación superior. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Strah, M. (2018). “Creación de universidades nacionales (2007-2015): reconfiguración del sistema de educación superior argentino”. *Question*, 1(60), e098.

Zabalza, M. Á. (1998). “Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio”. *Fuentes*, (1).



La serie de publicaciones documentos de trabajo tiene como objetivo la reflexión colectiva sobre temáticas de coyuntura socioeducativa a través de una dinámica de exposición a cargo de importantes investigadores de la región en temas seleccionados tras largos debates en el equipo de trabajo del observatorio. El centro de la mirada siempre puesto en las transformaciones que se observan o se anhelan en el sistema universitario, siempre presuponiendo las implicancias de los cambios o las desventajas de las inercias.