



Cátedra UNESCO
“Historia y Futuro de la Universidad”
de la Universidad de Palermo

LA AGENDA UNIVERSITARIA VIII

*Miradas sobre las universidades
nacionales desde sus investigadores*

Carlos Marquis (Editor)

Silvia Bernatené • Adriana Brotto

Juan Doberti • Ana García Fanelli

Marta Kisilevsky • Carlos Pérez Rasetti

Adolfo Stubrin • Danya Tavela



Colección de Educación Superior

La agenda universitaria VIII : miradas sobre las universidades nacionales desde sus investigadores / Silvia Bernatenet ... [et al.] ; Editado por Carlos Marquis. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Palermo - UP, 2025. 234 p. ; 23 x 16 cm.

ISBN 978-950-9887-78-7

1. Universidades. 2. Educación Superior. 3. Investigación Social. I. Bernatenet, Silvia II. Marquis, Carlos, ed.

CDD 378.05

Diseño general:

Departamento de Diseño
de la Universidad de Palermo

Universidad de Palermo
Rector y Director de la Colección
Ing. Ricardo H. Popovsky

Editor:

Carlos Marquis

Facultad de Ciencias Sociales
Decana
Elsa Zingman, MBA, M.Ed.S

Autores:

Silvia Bernatené, Adriana Brotto,
Juan Doberti, Ana García Fanelli,
Marta Kisilevsky, Carlos Pérez
Rasetti, Adolfo Stubrin & Danya
Tavela

Secretario académico
Lic. Luis Brajterman

Cátedra UNESCO "Historia y Futuro de la
Universidad" de la Universidad de Palermo

Título original:

LA AGENDA UNIVERSITARIA VIII
Miradas sobre las universidades
nacionales desde sus
investigadores.

Director de la Cátedra
Dr. Miguel Ángel Escotet

© 2025 Fundación
Universidad de Palermo

La reproducción total o parcial de este libro,
en cualquier forma que sea, idéntica o modificada,
no autorizada por los editores, viola
derechos reservados; cualquier utilización
debe ser previamente solicitada.

ISBN 978-950-9887-78-7

Impresión: Docuprint.
Panamericana km 37,5 Centro Industrial
Garin, Calle Haendel, Lote 3 - B1619IEA
Buenos Aires, Argentina

Octubre de 2025

Impreso en Argentina / Printed in Argentina

Contenido

Presentación de La Agenda VIII • 1

Carlos Marquis

- 1. La enseñanza universitaria en jaque: inteligencia artificial y cambios en la formación • 13**

Silvia Bernatené

- 2. Financiamiento de la investigación en las universidades nacionales argentinas: Evolución de los recursos financieros y del personal científico • 35**

Adriana Broto y Ana García de Fanelli

- 3. El financiamiento universitario en la encrucijada: los argumentos en el conflicto por el presupuesto • 69**

Juan Doberti

- 4. Más allá de la beca: condiciones institucionales y sociales que moldean las trayectorias de la/os becaria/os del programa PROGRESAR • 93**

Marta Kisilevsky

- 5. El sistema argentino de créditos en su laberinto • 121**

Carlos Pérez Rasetti

6. El rendimiento insatisfactorio de las carreras de grado como problema principal de las universidades nacionales argentinas

Historia y actualidad • 151

Adolfo Stubrin

7. Un nuevo Gobierno Nacional. Educación: ¿Cambio de paradigma en el rol del Estado Nacional, o un conjunto de políticas erráticas? • 201

Danya Tavela

Breve presentación de los autores • 219

El sistema argentino de créditos en su laberinto

Carlos Pérez Rasetti

El 30 de abril de 2025 la ministra de Capital Humano, Sandra Pettovello, anuncio por la red electrónica X que desde su cartera habían comenzado “a implementar el sistema de créditos académicos para carreras universitarias”. Después de tres frases con alguna información sobre el sistema de créditos, cerraba diciendo: “seguimos trabajando para favorecer la libertad pedagógica de las instituciones, los docentes y los estudiantes”¹.

Aunque las autoridades de las instituciones universitarias públicas y privadas sabían totalmente de qué se trataba y que era algo con lo que estaban tan de acuerdo como que lo habían convalidado en el Consejo de Universidades en 2023 y reclamado a las nuevas autoridades en 2024, en ciertos sectores de la universidad pública la comunicación generó preocupación ya que la “libertad” libertaria hasta el momento solo había resultado en desfinanciamiento del sistema, empobrecimiento de profesores, personal nodocente e investigadores, impugnación de la libertad académica, descalificación de la ciencia, y persecución a distintas versiones de pensamiento crítico (Kestelboin, 2024; Diario AR, 2024; FSUN, FUA, CIN, 2024; Marquina, 2024; Unzué y Romé, 2025; Torres, 2025). Para algunos esta comunicación oficial justificó e incrementó las desconfianzas sobre esta normativa de cuyo largo proceso de aprobación tenían conocimiento (ANFHE, 2025) y para otros, menos interiorizados, resultó el aviso de una nueva amenaza contra la universidad.

Por otra parte, las rectoras y los rectores del CIN advirtieron, en el tuit de la ministra y en el que emitió seguidamente el subsecretario de políticas universitarias en la misma línea², un intento de apropiación de una política pública en cuya concepción, negociación y consenso habían participado desde fines de 2021 con las autoridades educativas del gobierno anterior las que, además, habían salido del CIN y ahora estaban de vuelta integradas a sus filas. Esta apropiación por parte del gobierno libertario era, en primer lugar, impropia e inmerecida ya que su primera actitud hacia el Sistema de Créditos y las otras cuatro resoluciones de política universitaria aprobadas por el Ministerio de Educación con acuerdo del Consejo Universitario en noviembre de 2023

¹ <https://x.com/SPettovelloOK/status/1917597146662006833>

² <https://x.com/AleCiroAlvarez/status/1917657787414503513>

fue de rechazo. Así lo comunicaron el secretario de Educación Carlos Torrendell y el subsecretario de Políticas Universitarias a los rectores del CRUP el 8 de marzo de 2024³ en una reunión en la que les pidieron que nadie avance con decisiones basadas en esas normas porque iban a derogarlas o suspenderlas. El interés de las autoridades de las universidades privadas en las cinco resoluciones aprobadas con su consentimiento en el gobierno anterior, que manifestaron en ese mismo encuentro, fue lo que hizo que las nuevas autoridades cambiaron de actitud y finalmente aceptaran convocar a una instancia de revisión de dos de aquellas resoluciones (2598/23 y 2599/23) en el ámbito del Consejo de Universidades (CU), y desistieran de impulsar su descarte.

Por supuesto que cualquiera en política debería tener la posibilidad de cambiar de opinión y adoptar un criterio distinto si eso es mejor para la sociedad, pero lo que falta aquí es un mínimo nivel de consecuencia con el cambio de criterio. Las políticas públicas requieren financiamiento y lo cierto es que para apoyar la implementación del SACAU, la entonces Secretaría de Políticas Universitarias asignó, en diciembre de 2023, 8 millones de pesos a cada una de las universidades nacionales. La actual gestión retuvo esos fondos y no los giró hasta fines del año siguiente cuando el CU reiteró la aprobación de la normativa de créditos, sin ajustarlos por inflación; es decir, lo que repartió tenía apenas un tercio de su valor. Además, la apropiación resultaba contraproducente. Como dije más arriba, la aprobación de un gobierno al que sus actos de política universitaria durante este año y meses han descalificado, conspira contra el aprovechamiento que las instituciones universitarias pudieran hacer de la nueva normativa. Así es como, para algunos actores del sistema, se trata de la “reforma de Capital Humano, el CIN, el CRUP y el FMI”⁴ inesperadamente unidos en una conspiración “para el desguace de las universidades tal cual las conocemos”. Si bien estas afirmaciones pertenecen a sectores minoritarios, no podemos dejar de advertir que, en el marco del ataque que el gobierno viene realizando contra la universidad pública y las inevitables inseguridades que genera cualquier cambio, la operación de apropiación discursiva de la política de créditos resulta en algo como un “abrazo del oso” del que, como la metáfora ilustra, nada bueno se puede esperar.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=xN3Z9p1FxRM&t=1862s>

⁴ <https://agduba.org.ar/la-reforma-de-capital-humano-el-cin-el-crup-y-el-fmi/>

Sin embargo, las sorpresas no están realmente justificadas por dos razones: por un lado, las políticas que concluyeron con la aprobación del SACAU en 2023 y con su ratificación levemente modificada en 2024 se originaron en una propuesta de las autoridades educativas de fines de 2021. Por otra parte, la búsqueda de modos de compartir o transferir unidades de aprendizaje o trayectos de estudio ha sido objeto de variadas iniciativas tanto de políticas públicas como de políticas institucionales desde, por lo menos, los primeros años de la recuperación democrática.

La paradoja de la autonomía curricular

En la base de todas estas iniciativas se encuentra la intención, más o menos explícita o consciente, de superar una paradoja del subsistema universitario argentino. Desde sus inicios, que podríamos fechar en 1885 –año en que se aprobó la Ley Avellaneda, la primera en regular aquel incipiente sistema de dos instituciones– las universidades argentinas tuvieron una amplia y prácticamente absoluta autonomía para definir sus planes de estudio, incluso en el caso de las carreras cuyos títulos habilitaban para el ejercicio de profesiones reguladas por el Estado. Esto implica un criterio subyacente: que aceptamos que existe más de una manera de formar a los estudiantes para una misma profesión o disciplina. Así es que siempre fue posible que encontráramos gran diversidad entre los planes de estudios de las carreras que las distintas universidades ofrecían para obtener un mismo título o uno equivalente (Krotsch y Atairo, 2008). Esto fue así de manera absoluta hasta el 24 de junio de 1999 –esto es, por más de cien años– en que el Ministerio de Educación, con acuerdo del Consejo de Universidades, aprobó los contenidos curriculares básicos para las carreras de medicina, iniciando la aplicación de los criterios establecidos para la acreditación de las carreras de grado de interés público en el artículo 43º de la Ley de Educación Superior.

De cualquier manera, si bien esta regulación de contenidos fue alcanzando progresivamente a más carreras, la autonomía absoluta para decidir sobre los planes de estudio sigue abarcando a la gran mayoría. Pero la paradoja está en el hecho de que, si fueramos consecuentes con esta gran libertad curricular, deberíamos aceptar que lo que los demás hacen es tan válido como lo que hacemos nosotros. Si embargo no es así, cada vez que alguien llega a nuestras instituciones con espacios curriculares aprobados en otras universidades o, incluso, en otras carreras de la propia universidad, la fiscalización de lo cursado parece guiada por la sospecha, es exhaustiva, y el criterio de aceptación de

equivalencias muy restrictivo. Miramos los contenidos mínimos, el programa, la bibliografía y, por qué no, quiénes fueron los docentes responsables de esas enseñanzas. Todo esto como si no se tratara de acciones académicas de universidades o carreras tan legítimas y autorizadas como las nuestras. Es así que el subsistema universitario combina diversidad con rigidez curricular; los espacios curriculares compartidos entre carreras son escasos y, cuando existen ciclos comunes, con el tiempo tienden a especializarse y a mimetizarse con los tramos específicos de las carreras. Es así como dificultamos la circulación entre carreras, desalentamos a ese 24,5% de estudiantes que cambian de carrera al año o a los dos años de haber comenzado sus estudios⁵ y, sin una genuina justificación académica, tabicamos nuestros planes de estudio convirtiéndolos en tubos verticales aislados unos de otros.

Sin embargo, que este diagnóstico persista y siga vigente no quiere decir que no haya habido, desde hace mucho, iniciativas tendientes a resolver la dispersión de los planes de estudio. Este problema fue encarado por dos tipos de estrategias de política, tanto públicas como institucionales y de redes de universidades:

- La búsqueda de espacios curriculares comunes
- La implementación de mecanismos de transferencia e intercambio de módulos de aprendizajes

La búsqueda de espacios curriculares comunes

Desde 1985, en que se creó el caso más conocido, el Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (Nepomneschi, y Iacobellis, 2017), surgieron iniciativas de este tipo en distintas universidades (Tovar, 2018), ya sea abarcando el conjunto de las carreras o a grupos correspondientes a áreas afines o a las carreras de una misma unidad académica. Las intenciones de estos tramos iniciales compartidos entre distintas carreras tuvieron diversos objetivos, probablemente algunos más explícitos que otros: procesar la masividad sobrevenida repentinamente a causa de la apertura democrática, ofrecer una formación general que al mismo tiempo sirviera de ambientación académica, cumplir funciones propedéuticas, son algunos de estos. Pero en todos los casos, el componente común, los espacios curriculares compartidos, eran parte de estas propuestas.

⁵ Síntesis de Información. Estadísticas universitarias 2022/2023. Departamento de Estadísticas Universitarias. M.C.H.

Pero también hubo una serie de políticas públicas orientadas a lograr superar la compartimentación de los planes de estudios. La primera de estas se dio con la implementación el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMEC) en 1998, que inició una política de incentivar prioridades de reformas con fondos concursables. Uno de los tres objetivos prioritarios era el “Apoyo a las reformas académicas”, en las que se mencionaba, junto con la modernización de los planes de estudio, la creación de ciclos articulados entre otras (SPU, 1998). La cuestión de los Ciclos vuelve a aparecer como recomendación en el informe de la Comisión Nacional Comisión Nacional de Mejoramiento de la Educación Superior (Comisión Juri, 2003: Informe N° 3) de 2002 y se operacionaliza a partir de 2004 como programa de articulación de Ciclos Comunes en Familias de Carreras (Página 12, 2005; Quiroga, 2005; Lorca, 2005; Chiroleu, 2006) que, si bien se propuso para todas las áreas tuvo los mejores resultados concretos en el caso de las carreras de Ingeniería, ya que la propuesta se incorporó a los objetivos del Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de Ingeniería (PROMEI). De esta manera, los diagnósticos consensuados en los procesos de acreditación llevados a cabo por la CONEAU a partir de 2001, el hecho de que la propuesta se adaptaba bien para reconocer las áreas comunes de formación básica que son características de los planes de estudios de esas carreras y el apoyo financiero del programa constituyeron un conjunto virtuoso que favoreció la adopción de estos cambios (Velasco, 2008; García de Fanelli, 2012).

Para esa misma época la Secretaría de Políticas Universitarias también trató de poner el foco en el diagnóstico, es decir, en la dispersión de las titulaciones y las variaciones extremas que se podían constatar entre los planes de estudio. Para eso, en un acuerdo con el Instituto de Investigación y Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO) se encargó a Pedro Krotsch y Daniela Atairo (2010) una investigación sobre la proliferación de títulos en la Región Metropolitana, a modo de estudio representativo de un fenómeno extendido en todo el país.

La implementación de mecanismos de transferencia e intercambio de módulos o unidades de aprendizajes

Hubo muchos casos en los que, durante los últimos años, se utilizaron créditos para medir tramos de aprendizaje y se dieron en distintos ámbitos. Lo adoptaron algunas universidades, especialmente de gestión privada, con la intención de facilitar la movilidad internacional y también otras en carreras de posgrado de currículo flexible para orientar

la selección de seminarios acreditables tanto de los pertenecientes a la oferta institucional como a la de otras universidades. Pablo Beneitone (2023) señala que, en 2004, el Consejo Interuniversitario Nacional propuso la implementación de un sistema de créditos para las carreras de grado y posgrado como modo de articular las carreras hacia el sistema y al interior de cada universidad (p. 53). Esta iniciativa del plenario de Horco Molle (Tucumán) se vincula con el Acuerdo Plenario N° 70 aprobado por el CPRES-Centro Oeste en ese mismo año, en el que los rectores y autoridades provinciales de esa región promovieron la implementación de un “Sistema de Créditos Académicos como instrumento integrador del Sistema de Educación Superior”.

En 2016 se establece una política pública para el reconocimiento de trayectos de formación que, aunque evita la mención a *créditos* en su denominación, reconoce su origen en estas iniciativas previas. Se crea un Sistema de Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA) (Resolución MEyD 1870/2016), de acceso voluntario para las instituciones y sus carreras, en cuyo marco se establecen acuerdos de reconocimiento mutuo de espacios curriculares, tramos, prácticas y otras unidades de estudio. Con innecesaria originalidad se denominó Reconocimiento de Trayecto Formativo (RTF) a la unidad de medida que funcionaría como “crédito”. Siguiendo, ahora sí, criterios vigentes a nivel internacional, se estableció la cantidad de 60 RTF para un año y un total de entre 27 y 30 horas para cada RTF (Marquina, 2019). Si bien entre sus fundamentos la política se proponía “implicar un cambio significativo en la comprensión de la educación superior, potenciar procesos de innovación en los diseños curriculares y las prácticas institucionales”, en la práctica el SNRA se concentró en negociar acuerdos voluntarios entre carreras afines para el reconocimiento automático de equivalencias de trayectos sobre la base de los diseños curriculares existentes. Así fue como entre 2016 y 2019 firmaron el convenio marco 96 universidades (Beneitone, 2023: 55) y se hicieron acuerdos específicos en carreras de Ingenierías; Arquitectura y Diseños; Informáticas; Agronomía, Recursos Forestales, Zootecnia y Veterinaria; Química, Bioquímica, Farmacia y Biología; Matemática y Física; Geología; Medicina; Odontología⁶. Como indicamos arriba el sistema estaba pensando fundamentalmente para la movilidad de los estudiantes entre carreras de instituciones universitarias argentinas, ya que es entre estas que se realizó la convocatoria para negociar acuerdos de equivalencias entre planes de estudios vigentes. El simulador dispuesto en la página del SNRA en el SIU ratifica este

⁶ <https://rtfsimulador.siu.edu.ar/>

objetivo focalizado ya que propone un buscador de dos opciones: pase o movilidad; es decir, invita a los estudiantes a encontrar en una base de datos los trayectos que se pueden cursar en otra institución y luego serán reconocidos por la propia, o los que ya se cursaron y serán aceptados en el nuevo destino para quien decide un cambio de carrera. Este sistema, además de no ser un instrumento idóneo para promover innovaciones o procesos de flexibilización curricular, implicó una importante cantidad de trabajo en talleres y reuniones de los representantes de las carreras involucrados, para alcanzar logros cuya vigencia se extingue si hay cambios en los trayectos convenidos de algunos de los planes de estudio involucrados. Para apoyo a la movilidad, además de proporcionar el buscador web, se asignaron 200 becas por parte de la entonces Secretaría de Políticas Universitaria.

La esquiva movilidad

Más allá de esta experiencia acotada, la movilidad de estudiantes entre instituciones en nuestro país es y ha sido siempre baja. En todo caso hay épocas en las que se ha registrado algún nivel de circulación de universidades públicas a privadas concretada por estudiantes que, habiendo accedido al empleo, buscan horarios más prácticos y previsibles que los que, algunas veces, ofrecen nuestras universidades nacionales más tradicionales y grandes. Pero fuera de esto, la mayor movilidad se da entre egresados de Institutos de Educación Superior (IES) no universitarios y Ciclos de Complementación Curricular (CCC) de universidades. Esta es una modalidad muy exitosa en lograr una articulación entre ambos subsistemas. Cuando comenzó a darse a fines de los años 80 se realizaba principalmente por convenios entre las instituciones, a veces incluso mediante el procedimiento de radicar el ciclo superior en la sede del Instituto cuyos egresados de tecnicatura o profesorado, ingresaban a un ciclo de licenciatura gestionado con mayor o menor involucramiento, según la seriedad del caso, de la universidad (Pérez Rasetti, 2014: 19-20); es decir, se trataba de convenios entre instituciones concretas que acordaban la circulación de egresados de una, el Instituto, al ciclo superior de una determinada licenciatura de la otra, la universidad. Con el tiempo empezó a crecer la modalidad, que hoy es la más extendida, en la que los ciclos de complementación curricular son carreras formalizadas, con trámite de reconocimiento oficial y validez

nacional aprobados⁷ que están abiertas a egresados de una amplia gama de carreras de IES cuyas denominaciones o tipología se enumera de manera genérica en los requisitos especiales de ingreso de cada una de esas carreras (DNGU 2013). Es necesario advertir el hecho ciertamente curioso de que en estos casos las restricciones típicas de los trámites de equivalencias ceden totalmente ante la voluntad convocante que caracteriza a estas propuestas formativas. Tanta flexibilidad para el reconocimiento de carreras de instituciones de otro subsistema, que presentan características institucionales y académicas diferentes, que desarrollan en muchos casos otras modalidades de cursado y organizan sus jornadas en horas cátedra de duración diferente, no requirió tampoco el trabajoso esfuerzo de concertación que implicaron los acuerdos alcanzados en el marco del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA) entre carreras universitarias afines. En la articulación que proponen y realizan los CCC las IES no tienen algún rol institucional más allá del implicado en las certificaciones que legitiman la condición de sus egresados.

La otra circulación interinstitucional significativa se da en graduados de instituciones universitarias y egresados de institutos con estudios de 4 o más años de duración, desde 2003 en que se reformó la Ley de Educación Superior, a carreras de posgrado de otras universidades.

En cuanto a la movilidad de estudiantes con estudios incompletos, la más importante es la motivada por el cambio de carrera que alcanza, como señalamos más arriba, al 24.5% en los dos primeros años según las estadísticas. Estos datos son los que se dan dentro del subsistema universitario, tanto dentro de una misma institución o pasando a otra, pero no sabemos de aquellos que cambian por una carrera de un Instituto de Educación Superior, aunque es de suponer que debe haber una cierta cantidad de esos casos cuyo conocimiento nos terminaría de mostrar un panorama más cierto de lo que pasa con los estudiantes que dejan una carrera en los dos primeros años⁸.

⁷ En el buscador de títulos universitarios de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (SSPU-SE-MCH) pueden encontrarse más de seiscientos Ciclos de Complementación Curricular.

https://sipes.siu.edu.ar/buscar_titulos.php

⁸ La articulación entre los dos subsistemas del sistema de educación superior en nuestro país casi no ha sido atendida por las políticas públicas y, cuando lo ha sido, fueron pocos los efectos. Más allá de la pretensión de la Ley 24.521 de contener ambos en la misma norma y algunas funciones que se asignan vagamente a los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, ciertas iniciativas emanadas de esos ámbitos y la participación poco relevante de miembros del Consejo de Universidades en el Consejo Federal, y viceversa, las articulaciones efectivas, buenas, regulares o malas, han sido producto de iniciativas de las instituciones. Ni siquiera las estadísticas de educación superior están integradas a nivel país (sí en la Red Índices, que recepta e integra la información recabada en los dos). La diversa jurisdicción seguramente es un obstáculo y muchas cuestiones de la historia y las tradiciones de uno y otro subsistema también. Pero

Una política pública que buscó el consenso

El SACAU es la concreción de una política pública iniciada en diciembre de 2021 en el gobierno del Frente de Todos, con un acuerdo entre el Ministerio de Educación, la Secretaría de Políticas Universitarias y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para impulsar un conjunto de iniciativas para el sistema universitario, recogidas en un documento de lineamientos consensuado entre las partes que se denominó *La universidad argentina para el desarrollo económico y el progreso social: ejes 2022-2023*. En el marco de pospandemia y poco después de las elecciones de medio término de octubre de 2021 se produjo un corrimiento en el Ministerio de Educación. Salió su titular, Nicolás Trotta, y asumió en su lugar el hasta entonces secretario de Políticas Universitarias, Jaime Perczyk, quien promovió en su reemplazo al que en ese momento era rector de la Universidad Nacional de La Pampa, Oscar Alpa.

Las nuevas autoridades realizaron una consulta informal entre rectores y académicos para evaluar líneas de atención prioritarias en el contexto de la post pandemia y a partir de esos intercambios se llegó al documento que se acordó con el CIN en diciembre de 2021. El texto contenía siete lineamientos de política pública –de hecho, terminó siendo conocido comúnmente como “los 7 puntos”– que se propusieron al conjunto del sistema y se discutieron durante 2022 y principios de 2023. En abril de ese año dos de los puntos propuestos ya estaban encaminados. Uno era el lineamiento 6, que proponía la “conformación de una carrera para investigadores/as universitarios”, algo que se había concretado con la aprobación del Programa para la Investigación Universitaria Argentina (PRINUAR) en marzo de 2023. El otro lineamiento ya definitivamente encaminado era el 7, referido a la curricularización de la extensión, cuestión que venía siendo promovida por una serie de acciones impulsadas por la, en ese entonces, Subsecretaría de Apoyo a las Trayectorias Estudiantiles. Para los cinco puntos restantes el secretario de Políticas Universitaria conformó un espacio informal, pequeño, con integrantes de la DNGU y de la Comisión de Asuntos Académicos del CIN para trabajar

quizás sea conveniente tomar las experiencias realizadas por las instituciones y ver qué de ellas nos resulta de utilidad para lograr una integración que llegue más allá del subsistema universitario.
<https://redindices.org/>

en los borradores de la normativa que permitiera hacerlos operativos. Así surgieron las primeras versiones de cinco proyectos de resolución que se presentaron primero al CIN y luego al CRUP y que en cada uno de esos ámbitos fueron objeto de profundos análisis e importantes discusiones. Dos de esos proyectos, el que se proponía implementar el punto 5, “El reconocimiento de la calidad en las carreras del artículo 42” y el referido a los puntos 2 y 4: “Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Horas máximas. Créditos académicos” y “Hacia la reconsideración de la movilidad internacional: la movilidad inclusiva”, respectivamente, fueron los que concentraron la mayor atención, las posturas más críticas y las modificaciones más importantes de los borradores originales.

Finalmente, los espacios de discusión y negociación convergieron en el Consejo de Universidades que el 19 de octubre de 2023 consensuó los textos de cinco resoluciones que otorgaron marco normativo a las políticas impulsadas durante los dos años previos. Los acuerdos plenarios del CU dieron lugar a las resoluciones ministeriales 2597/23 – Sistemas institucionales de Aseguramiento de la Calidad; 2598/23 – Sistema Argentino de Créditos Académicos y nuevas pautas para la duración de las carreras. 2599/23 – Nuevo reglamento de la Modalidad de Educación a Distancia; 2600/23 – Nuevos estándares de carreras de posgrado (con pautas del SACAU para posgrado); 2601/23 – Nuevo régimen de aprobación de títulos académicos que reconozcan la formación (bachilleratos universitarios).

La larga y accidentada marcha de la resolución de créditos

Los años de preocupación e iniciativas sobre la problemática y los antecedentes inmediatos de debate, negociación y consenso sobre el sistema de créditos ocurridos durante los dos últimos años del gobierno del Frente de Todos, más la revisión de la Resolución 2598/23 ocurrida en el Consejo de Universidades durante 2024, debieron aceitar la recepción del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU). Sin embargo, hay algunas cuestiones en la redacción de la resolución, tanto en la versión de 2023 como en la actual –Nº556/2025–, que producen ciertos ruidos y dan lugar a malos entendidos. Para comprender mejor lo sucedido con esos textos hay que tener presente, en primer término, que son el resultado de una larga negociación que tuvo distintas actores, instancias y etapas.

Para empezar la historia recordemos que en el borrador original convergieron contenidos que estaban en dos de los siete puntos del documento de 2021. Uno de estos, el punto 2, además, presentaba diagnósticos y propuestas que si bien tenían relación entre sí, no estaban directamente alineados. Así es que la referencia diagnóstica a la característica muy conocida y de larga data en nuestro subsistema universitario, la existencia de una brecha entre la duración teórica y la duración real de las carreras, aparece asociada a dos propuestas: *el establecimiento de horas máximas para los planes de estudio y la implementación de un sistema de créditos*. La asociación entre aquel problema y las propuestas se mantuvo en la redacción de la Resolución 2598/23 en la medida en que en ella se consideró la cuestión de las cargas horarias de una manera integral, ampliando la concepción del tema al concepto de carga horaria total, ahora desde la perspectiva del estudiante, articulando las horas de interacción con el docente –que son las cargas horarias como las considerábamos antes– y las de trabajo autónomo, que se agregan en el valor del crédito. Así fue como en la redacción aparecen combinadas la introducción de los créditos y su cuantificación en horas de trabajo total del estudiante, con la duración de los distintos formatos de carreras (pregrado, grado) en créditos con sus correspondientes cargas horarias mínimas redefinidas a la baja y las novedosas cargas horarias máximas. Las autoridades universitarias que aprobaron la resolución esperaban que la incidencia del conjunto de las medidas incluidas en la norma influyera en la parte que les toca a las cargas horarias de las carreras entre las causas de la brecha de graduación, ya sea porque los topes se plantearon para ejercer una efectiva presión a la baja, como porque los créditos permitirían transparentar mucho mejor la verdadera carga de trabajo que cada espacio curricular supone para quienes lo cursan. Pero en ningún caso esto implicó suponer que la resolución y menos aún la parte de ella referida al Sistema de Créditos sería capaz de remover todas las causas de una brecha que, en muchos casos, es solo una consecuencia de que el sistema de educación superior de la Argentina tiene un alto porcentaje de sus estudiantes que son de tiempo parcial o, incluso muy parcial. Muchos son trabajadores que estudian, o madres y padres que estudian, o las dos cosas. Son muchos los estudios que prueban que la distancia entre lo que los planes de estudio proponen como su duración teórica y lo que efectivamente les lleva a los estudiantes completarlos es un efecto multicausal y los problemas institucionales o académicos no son las causas absolutas. Sin embargo, resulta evidente que la excesiva extensión de muchos planes de estudio y la carga de horas de cursado semanal sobredimensionadas constituyen un obstáculo efectivo y que su reparación contribuiría a mejorar las cosas

(García de Fanelli, 2019; Catani et al., 2019; Viego y Vis, 2023). Como este problema se ha mostrado persistente a pesar de que solucionarlo siempre estuvo, al menos formalmente, en poder de las universidades, es que las autoridades del sistema entendieron que introducir el concepto de “horas máximas”, aunque no está previsto en la legislación vigente, podría finalmente ayudar a las autoridades institucionales a resolverlo.

Como todos sabemos, la Ley de Educación Superior establece, en su artículo 42º, que el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades debe aprobar la carga horaria mínima para las carreras de grado. Esa carga horaria mínima estuvo indicada en 2600 horas desde el año 1997, pero lejos de haber actuado como una referencia, más bien resultó funcionar como un umbral connotado de mediocridad ya que las universidades estuvieron evitándolo con énfasis y las cargas horarias de los planes de estudio se fijaron generalmente muy por encima de esa cantidad. La legalización de esa cifra debería ser leída como una convicción del sistema respecto de que, para casi todos los casos, 2600 horas deberían permitir resolver con calidad una carrera de grado. Pero, al contrario, las instituciones parecen haber decidido que tomar distancia de ese límite inferior era un rasgo de calidad. Si eso sucedía con las carreras de grado en general, las cosas no eran distintas para aquellas cuyos títulos están incluidos en el régimen de acreditación establecido por el artículo 43º de la LES, a pesar de que las cargas horarias mínimas establecidas en cada uno de estos casos siempre fueron bastante superiores a aquellas 2600 del régimen general. Normalmente los mínimos resultan superados en porcentajes que casi siempre están por encima del 25%.

Otro hecho llamativo que se verifica es la existencia de planes de estudio de distintas universidades que proponen alcanzar el mismo título –con idéntica validez, habilitación y reconocimiento nacional- algunas en 4 años y otras en 5. También es muy conocida la situación de las carreras de ingeniería que, cuando redujeron sus planes de estudio de seis (6) a cinco (5) años a mediados de los años noventa para adaptarse a los estándares internacionales, más que eliminar contenidos no imprescindibles y reducir las cargas horarias, las compactaron (CONEAU, 2003; CMEI, 2004, Guerrini et al., 2005). Así y todo, si se revisan los requerimientos realizados por los pares evaluadores a las carreras en la primera etapa de acreditación –2001/2004– no hay uno solo que haya atendido a esos excesos de contenidos o de carga horaria, sino por el contrario, en varios casos proponen agregar otros contenidos nuevos o faltantes (Guerrini et al., 2005), lo que

muestra una importante rigidez respecto de la cuestión de las cargas horarias excesivas compartida por amplios sectores de la comunidad académica.

La importancia que las autoridades del Ministerio y del CIN adjudicaban a que esta política incidiera en la baja de las cargas horarias consideradas excesivas, tanto por vía de bajar los mínimos obligatorios como de establecer topes en créditos y horas, y de transparentar el total de las horas de trabajo del estudiante que supone el cursado de un espacio curricular, hizo que este tema adquiriera una densidad importante en los fundamentos de los primeros borradores. Los muchos cambios que fueron y vinieron en las negociaciones se concentraron en la parte resolutiva de la norma que fue cambiando antes de llegar al texto de la 2598/2023 y otra vez durante la revisión de 2024 que dio lugar a la redacción de la Resolución 556/2025, pero mientras tanto, los considerandos permanecieron quedando en cierto modo descompensados respecto de la parte resolutiva. El desacople termina siendo tan importante al punto que, en la versión de 2025 se eliminaron los topes máximos, aquellas “horas máximas” a las que se refería el lineamiento Nº2 de 2021. Esto ocurrió debido la oposición de algunas universidades, pero especialmente a la resistencia del CRUP para convalidar un avance del Ministerio/Secretaría de Educación, y aún del Consejo de Universidades, sobre regulaciones no previstas en la Ley de Educación Superior. También a la disposición confesa de las nuevas autoridades de educación de remover cuanta regulación las universidades privadas consideraran una molestia⁹.

Por supuesto, las lecturas posteriores realizadas por actores del sistema ajenos a estas negociaciones señalan ese desajuste como una incongruencia y acusan a la norma y a sus impulsores de presentar “problemas relativos a la concepción de la trayectoria académica y de las variables que inciden en la distancia entre la duración teórica/duración real de las carreras” (ANFHE, 2025: 2). El mismo documento de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación explica, en consecuencia, que “hay que identificar la multiplicidad de factores que inciden en el desarrollo de una trayectoria académica” y que, si bien reconocer totalidad de las horas de trabajo del estudiante es un buen paso para el diseño curricular, “no es suficiente para resolver la duración real de los estudios” (ANFHE, 2025: 2).

⁹ Declaraciones del secretario de Educación y el Subsecretario de Políticas Universitarias al CRUP, 24 de marzo de 2024, ya citada. Declaraciones de Carlos Hoevel, asesor de la Secretaría de Educación al CRUP el 11 de abril de 2025.

<https://www.crup.org.ar/402-el-dr-carlos-hoevel-debatio-con-los-rectores->

Como ya hemos dicho antes, la norma nunca se planteó resolver todos las causas de aquella brecha, solo algunas que, siendo de carácter institucional y académico, son un problema y como tales deben ser resueltas. En cambio, el hecho de que en la educación universitaria argentina existan porcentajes importantes de estudiantes que trabajan – esto es, *que pueden estudiar aunque trabajen*– debería en cambio ser considerada una característica propia y virtuosa de nuestro sistema y no un problema. El hecho de que haya estudiantes que, trabajando mientras estudian, se reciben en algunos años más de los que están previstos en sus planes de estudio, pero se reciben, deberíamos tomarlo como un resultado exitoso tanto de los individuos que alcanzan la graduación como de las instituciones y de las políticas –cuando las hay– que contribuyen a hacerlo posible¹⁰.

Objeciones y fantasmas

Pero hay otro desacople que afecta la recepción de la política de créditos y es el que sucede con una norma que se dicta en un contexto de políticas públicas al borde de ser reemplazado por otro de características ideológicas, conceptuales e instrumentales muy diferente. Dictada la Resolución 2598 en noviembre de 2023, recién empieza a suscitar reacciones en el sistema universitario durante el año siguiente, con el gobierno de Javier Milei asumido en diciembre, cuando ya no hay Ministerio de Educación, la Secretaría de Políticas Universitarias bajó un escalón –por lo menos y según en qué sentido la miremos– y todo eso está arrinconado, muy desprovisto de sus capacidades operativas previas por la ausencia de las áreas suprimidas y del personal renunciado o echado, en un Ministerio de Capital Humano que se ocupa en desguazar lo que antes era tarea de cuatro ministerios y de desatender o incluso perseguir a sus administrados. Tenemos, entonces, una política pública que de golpe queda descalzada, sin gobierno que la sostenga y la impulse y apenas continuada en sus aspectos formales, normativos, por un Estado que se proclama en retirada de todo lo que supone promover el bienestar de la población y que sí se fortalece para reprimir, endeudar, desfinanciar, comprimir los salarios y atacar a los que piensan diferente. Este es el contexto en el que el sistema universitario procesa, en

¹⁰ Seguramente sería muy importante lograr que nuestras estadísticas puedan visibilizar la dedicación al estudio de nuestros estudiantes, si lo son tiempo completo, por ejemplo, de tiempo parcial o simple, por aventurar unas categorías elementales, y como esa condición varía durante sus años de cursada. De esa manera podríamos tener más claro en qué medida existe un problema o tenemos una condición de sistema a la que debemos prepararnos mejor para atender de un modo más consciente e informado.

soledad, las desconfianzas, dudas y prevenciones que respecto del SACAU emergen en distintos sectores de sus filas.

Mercantilización

Una de las impugnaciones dirigidas al sistema de créditos es una supuesta mercantilización de la educación universitaria que, según unos, podría terminar implicando de acuerdo a cómo se implemente el sistema y, según otros, estaría promoviendo lisa y llanamente. En el primer caso se plantea que:

El SACAU podría profundizar la lógica de mercado impuesta al sistema universitario por la Ley de Educación Superior (LES) hace ya treinta años, si naturaliza los principios que de ella derivan, centrándose en la definición de competencias para el ejercicio profesional y los criterios de calidad (ANFHE, 2025: 2).

Lo primero que hay que decir sobre este planteo es que, si bien la Ley 24.521 se habría propuesto promover un mercado de la educación superior universitaria en Argentina, cosa que creo y señalé en su momento (Pérez Rasetti, 2007), ya su sanción en el Congreso minimizó algunas de las herramientas que tenían ese objetivo, pero fue su implementación desde fines de 1995 lo que le fue cambiando el sentido especialmente a la evaluación que la ley instauraba. Esto se dio mediante la orientación a la mejora de la calidad que le imprimieron los primeros estándares aprobados por el Consejo de Universidades, también a varias decisiones virtuosas definidas por la CONEAU en los procedimientos de acreditación y, definitivamente ya, a la creación del Programa de Calidad en 2004 como una política para comprometer al Estado con esos procesos abandonando el lugar fiscalista propio del llamado “Estado evaluador” que proponía la LES (Krotsch, 2002, 2005; Pérez Rasetti, 2024: 24-31)¹¹.

Por otra parte, la Ley de Educación Superior fue modificada en 2015 incorporando la gratuidad obligatoria y el ingreso directo para las carreras de grado en el marco de otras incorporaciones que buscan “la implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior” (Ley 27.204) por lo que, más allá de los

¹¹ Si hablamos de la LES, evaluación y lógica de mercado, la preocupación debió existir con los cambios a un “nuevo” modelo de estándares aprobados por el Consejo de Universidades y el Ministerio en 2018 bajo el impulso de la UBA en el CIN, que vuelven a pensar la acreditación como una calificación de productos para el mercado (Pérez Rasetti, 2023). Lo único que ha evitado una completa regresión neoliberal es que la CONEAU continúa imprimiéndole a los procesos de acreditación objetivos orientados al mejoramiento de la calidad y no a la fiscalización.

incumplimientos del actual gobierno, no resulta un marco normativo capaz de contaminar de mercantilismo al sistema de créditos. El mercantilismo, en todo caso, llegó por otros caminos que muchas instituciones han adoptado en el borde o al margen de lo que la ley ordena: el arancelamiento de los Ciclos de Complementación Curricular –que son carreras de grado–, de la educación en la modalidad a distancia, de carreras dictadas en las llamadas “extensiones áulicas” y hasta de las tecnicaturas en algunos casos. El posgrado constituye un mercado o quasi mercado que casi todos asumen pacíficamente, instalado al punto que aceptamos la categorización jerárquica de las carreras en los procesos de acreditación lo que, tratándose de carreras aranceladas, no puede tener otro objeto que promover la competencia (comercial). Si bien es cierto que la justificación de esta condición es que deben autofinanciarse, también es cierto que, a pesar de la importante influencia que ha tenido el CIN y los rectores y rectoras de las UUNN en la política universitaria (Erreguerena, 2017), ni en las épocas de mayor inversión del sistema se promovió una política para abordar el problema del financiamiento del posgrado de manera decidida, integral y completa.

Finalmente, para esta objeción en su versión más apocalíptica¹², el hecho lexical de que la palabra “crédito” tenga muchos usos y uno de los más extendido se refiera al campo de las finanzas, no alcanza para vincular al SACAU con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y las catastróficas consecuencias que implican sus políticas y las de los gobiernos que las pactan, para la sociedad argentina.

Currículo definido por competencias

También se menciona, aunque no queda claro de dónde podría provenir la asociación con el sistema de créditos, un riesgo de que nuestras carreras sean impulsadas a definir el currículo por competencias profesionales despojando a la formación de su carácter más integral, complejo y articulado. Sin embargo, el mismo documento de ANFHE (2025) que denuncia este riesgo, señala la dificultad para enseñar por competencias en un sistema que tradicionalmente organizó el currículo y dispuso la enseñanza por contenidos y muestra que esta dificultad funciona como un antídoto. Está, como prueba de esta barrera defensiva, el caso de las carreras de Ingeniería que, a pesar del impulso del tema que desde hace muchos años viene militando el Consejo Federal de Decanos y Decanas de

¹² <https://izquierdaweb.com/el-sacau-un-nuevo-intento-de-ajuste-a-la-universidad-publica/>

Ingeniería (CONFEDI), no ha logrado más resultado que la incorporación de la palabra “competencias” apenas con un sentido asimilable a lo que entendemos por “alcances”, en algún lugar de las normas de acreditación de Ingeniería (CONFEDI, 2018).

Acortamiento del grado, transferencia de la habilitación profesional al nivel de posgrado pago.

Algo que efectivamente está en las resoluciones que implementan el SACAU, como ya expliqué arriba, son algunas medidas que, en todo caso *dan permiso* –ya no es obligatorio, al haberse eliminado los máximos– a las instituciones para avanzar con el acortamiento de la duración teórica de aquellas carreras que están a todas luces excedidas y sobre lo cual tenemos conciencia en el sistema desde hace mucho. Sin embargo, a partir de ese dato verificable, distintos sectores se alegraron o agraviaron, respectivamente, por escenarios futuros que la norma no prevé y que la realidad no permite pronosticar. Se trata de la idea de que las carreras se acortarán, parte de la formación imprescindible pasará al posgrado arancelado y con ella irá también la habilitación para el ejercicio profesional¹³. Estos miedos o deseos imaginarios no tienen ningún asidero en cualquier aspecto de lo aprobado en el sistema de créditos que, si bien promueve el acortamiento de algunas carreras, solo se refiere a las que están excedidas en su diseño curricular o en la carga horaria de cursado semanal, o ambas cosas. Nada en la normativa aprobada en 2023 ni en este año 2025, aunque el contexto político sea ominoso ahora, se refiere a cambios en cuestiones como la condición del grado o las habilitaciones profesionales.

En Argentina, como se sabe, no hay posgrados que tengan alguna habilitación profesional¹⁴, se trata de estudios que ofrecen formación académica y cuando esa formación es de especialización en un campo laboral –posgrados profesionales– se apoyan en la habilitación que ofrece el título de grado previo. Así es en el caso más típico que es el de Medicina, donde la especialización se realiza en el posgrado desde hace muchos años, pero las habilitaciones profesionales que permiten ejercer, incluso durante el período de formación en las residencias médicas, las otorga el título de grado. En la mayor parte de las demás formaciones profesionales la especialización se da en el grado.

¹³ <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/educacion-anunciaron-un-sistema-de-creditos-para-las-carreras-universitarias-que-significa-y-como-se-nid30042025/> ; <https://agduba.org.ar/la-reforma-de-capital-humano-el-cin-el-crup-y-el-fmi/>

¹⁴ En realidad, existe una sola excepción a esa regla, son los posgrados en derecho concursal que son requeridos para tareas que asigna la justicia. Pero la “habilitación”, digamos, viene de afuera del sistema, del Poder Judicial.

Así es en la Ingeniería, también en Administración, que se abrió en muchas especialidades a partir de los años noventa. Esos son campos de formación de mucha diversidad como lo es también, aunque se trate de un campo profesional compartido con el sistema no universitario, en la formación de profesores. En todos estos espacios disciplinarios y profesionales se han desarrollado propuestas de posgrado, pero en ningún caso eso significó alguna modificación –siquiera un intento de ello- de las prerrogativas del grado en cuanto a la habilitación profesional y este criterio incluye a las carreras no vinculadas a profesiones reguladas por el Estado.

La habilitación profesional de las carreras de grado viene, como se sabe, de la tradición napoleónica adoptada por las universidades de las nuevas repúblicas sudamericanas, aunque no era incompatible con el modelo de universidad colonial al que reemplazó o al que se superpuso, más precisamente (Steger, 1974; Krotsch, 2000: cap. 5).

Esa tradición está fuertemente afirmada en la universidad argentina, al punto que ninguna de las reformas con incidencia importante en el sistema (Años 1885, 1918, 1947, 1956, 1983, 1993-95, 2003-2015) ni las dictaduras afectaron este principio. Es cierto que en la discusión alrededor de lo que terminó siendo la LES, durante los años 1994-1995 se agitó la idea de que, si no se aceptaba la evaluación de las carreras de interés público, una alternativa para liberar al Estado de una responsabilidad sobre contenidos de formación que no conocía, era eliminar la habilitación profesional y determinar que los títulos serían solo académicos como en el modelo anglosajón. Pero nadie pensaba seriamente que esa era una alternativa viable sino solo un factor de presión para hacer evidente la necesidad de que el respaldo estatal de los títulos se apoyara en las garantías que otorga una evaluación. Un factor de presión: va la evaluación porque puede haber algo peor.

De cualquier manera, como sabemos todos y especialmente los que admiran el modelo anglosajón, ahí el concepto de *habilitación profesional* no aplica para el sistema universitario, ni siquiera en las carreras de posgrado, aunque en el caso de las maestrías son el espacio que orienta a la práctica profesional; pero tampoco en las carreras que forman para profesiones reguladas por el Estado, para cuyo ejercicio se exigen exámenes externos al sistema universitario.

¿Quién, seriamente, podría pensar que las universidades públicas aceptarían resignar la condición habilitante de sus títulos de grado? Pero aún más, ¿quién podría pensar que lo harían las universidades privadas? Un sector de gestión que durante sus primeros diez años de existencia estuvo constreñido a expender títulos académicos en inferioridad de

condiciones respecto de las universidades estatales, con sus egresados obligados a concurrir a un examen externo para lograr la habilitación de su título, y que seguramente está aferrado a la reivindicación que lograron en 1969, con la reglamentación de la Ley 17.604 dictada por el gobierno de facto de la Revolución Argentina (Del Bello y otros, 2007: cap. 2). Un sector de gestión al que, además, explícitamente, el gobierno actual dice subordinar sus decisiones de política universitaria y al que las autoridades del área de educación están estrechamente vinculadas.

Una política pública entre la orfandad y el ejercicio responsable de la autonomía del sistema universitario estatal

Finalmente, estamos en una situación paradójica, con una política pública, la del sistema de créditos, que fue parte de un sistema de políticas públicas orientado a promover derechos:

- Derecho al egreso en tiempo “razonable”.
- Derecho a una titulación/certificación intermedia.
- Derecho a elegir el recorrido curricular en un tramo del plan de estudio.
- Derecho a conocer el volumen total de tiempo que se estima para actividades de formación.
- Derecho a recibir valor académico por las actividades de investigación y extensión en las que se participa.
- Derecho a la movilidad, con un sentido inclusivo, y a su reconocimiento.
- Derecho a la calidad y a procesos sostenidos de mejora.
- Derecho a valorar la tarea de investigación por fuera de las agencias. (Puig y otros 2025).

Una política pública, concretamente en el caso del sistema de créditos, cuyos efectos iniciales serían los de transparentar la cantidad de trabajo que lleva cumplir los objetivos de un espacio curricular y, por lo tanto, de un plan de estudios, lograr que los diseños curriculares ajusten sus requerimientos a tiempos de cursada razonables, ofrecer a los estudiantes mejor información para la planificación de sus trayectos formativos, adecuándolos a los tiempos de los que cada uno dispone para dedicar al estudio, facilitar el reconocimiento de los aprendizajes realizados en casos de cambio de carrera o movilidad dentro una misma institución, entre instituciones e incluso para los casos de

movilidad internacional. En una segunda etapa, en caso de que se lograran las condiciones para realizar un cambio profundo a nivel curricular, las instituciones que lo resuelvan podrían avanzar también en diseños más flexibles para las carreras de las áreas disciplinarias donde eso es conveniente y está haciendo falta.

Pero esta política pública, con el cambio de gobierno, queda desacoplada del Estado, se encuentra huérfana de responsables ya que, habiendo sido inicialmente repudiada por las nuevas autoridades, terminan asumiendo sin compromiso, por los reclamos del sector de gestión privada, los resultados de consensos derivados de otros contextos políticos, apenas rectificados en cuestiones menores.

En ese contexto cobra importancia la advertencia del documento de la ANFHE cuando plantea que:

ninguna modificación estructural que involucre a una gran comunidad puede plantearse sin políticas claras y organizadas de acompañamiento. La implementación efectiva del SACAU requiere de una serie de medidas y programas que atiendan y garanticen las condiciones para ello. Esto implica como mínimo programas para la gestión de las carreras universitarias, servicios de apoyo para el estudio y la movilidad de estudiantes y docentes, programas para la creación de tutorías, formación administrativa y docente reconociendo los derechos de los trabajadores docentes y no docentes y la autonomía de cada universidad para diseñar sus propuestas formativas. Una modificación estructural requiere de recursos y acciones basadas en diálogos que representen consensos suficientes en la comunidad que los va a llevar a cabo y no solo la reforma de los planes de estudio (ANFHE, 2025: 5).

No hay señales que permitan esperar que esto suceda por parte del gobierno actual. Ante esta situación, el CIN, a través de la Comisión de Asuntos Académicos (CAA), sostuvo su compromiso con esta política de créditos acordada en diciembre de 2021. Ante la impugnación de las nuevas autoridades reivindicó la vigencia de la Resolución 2598/23 y junto con el CRUP contribuyó a la revisión del texto dando lugar a la aprobación de la nueva versión por parte del Consejo de Universidades en noviembre de 2024. Ante la publicación de la Resolución 556/25 hizo público el documento “Orientaciones para la implementación del SACAU” con la finalidad de:

Facilitar la tarea de la Comisión de Asuntos Académicos del CIN en torno a la construcción de criterios y acuerdos que permitan una implementación armónica de las transformaciones que implica la adopción del SACAU a nivel de todo el sistema (CAA-CIN, 2025).

La actividad se continúa con una serie de talleres iniciada el 19 de junio de 2025 en los que se convoca a las áreas académicas de las universidades públicas para analizar las experiencias de las instituciones que ya han realizado avances en la implementación de sistemas de créditos y cambios curriculares, ya sea antes de la aprobación del SACAU o a partir de su vigencia inicial en 2023.

Probablemente este sea el camino que deba asumir el sistema universitario estatal, recuperando en todo su sentido su condición de estatal y de público para hacerse cargo de conducir una política respecto de una normativa a la que los cambios en la orientación ideológica de la autoridad ejecutiva del Estado han dejado suelta, sin compromiso de gobierno ni respaldo de políticas activas que contribuyan a su implementación provechosa. Estas medidas hacen pensar que el CIN ha decidido asumir esta responsabilidad.

Bibliografía

Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) (2025). La implementación del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU) Resolución Ministerial 2598/23 ME. Documento para la discusión. Marzo. <https://anfhe.org.ar/wp-content/uploads/2025/03/anfhe20250325.pdf>

Baldvieso, S., Barrios, N. S., & Valdez, M. C. (2021). Rezago y abandono de estudios superiores visto desde un análisis institucional y la perspectiva de los actores educativos. La problemática de la Educación Inicial en la UNSL. *Biblioteca digital uncuyo*. https://planificacion.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/16908/03-baldvieso-js2021-m3.pdf

Beneitone, Pablo (2023). Internacionalización del currículo: estudio de casos en universidades argentinas. Teseo Press/Flasco doctorado. Vicente López <https://www.teseopress.com/internacionalizaciondelcurriculo/>

CATANI, María Laura, et al. (2019). Análisis estadístico del rendimiento académico y la graduación en universidades nacionales argentinas. En *XXV Encuentro Nacional de Investigadores Universitarios del Área Contable y XV Simposio Regional de Investigación Contable (La Plata, 12 de diciembre de 2019)*. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89947>

Collebecchi, María Eugenia (2005). Ciclos Generales de Conocimientos Básicos. Algunos elementos para pensar su implementación. Secretaría de Políticas Universitarias. ME. Buenos Aires. <https://es.scribd.com/document/586646343/Collebecchi-Maria-Eugenia-CGCB>

CONEAU (2003). Informe preliminar al Sr. Ministro sobre la formación de los ingenieros en Argentina.

https://www.academia.edu/130072075/Informe_preliminar_al_Sr_Ministro_sobre_la_formaci%C3%B3n_de_los_ingenieros_en_Argentina

Comisión de Asuntos Académicos – CIN (2025). Orientaciones para la implementación del SACAU. CAA-CIN. Buenos Aires.

<https://drive.google.com/file/d/1tu7IvhIppXXD2nCkxgaUTcpMWLz96Js/view?usp=sharing>

Comisión Ad Hoc para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería (CMEI) (2004). Informe Preliminar. SPU-ME, Buenos Aires, 3 de Noviembre de 2004
<https://www.ing.unrc.edu.ar/archivos/SPU111-PropuestaComisi%C3%B3n.pdf>

Comisión Juri – Comisión de Mejoramiento de la Educación Superior (2023). Ministerio de Educación. Buenos Aires.

https://www.academia.edu/130120079/Comisi%C3%B3n_de_Mejoramiento_de_la_Educaci%C3%B3n_Superior_Informe_de_la_Subcomisi%C3%B3n_No_3

Chiroleu, Adriana (2006). Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los 90 y sus continuidades. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, 2006, vol. 2, no 3, p. 563-590.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704320>

CONFEDI (2018). Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina. “LIBRO ROJO DE CONFEDI”, Confedi. Córdoba, octubre de 2018.

https://confedi.org.ar/download/documentos_confedi/LIBRO-ROJO-DE-CONFEDI-Estandares-de-Segunda-Generacion-para-Ingenieria-2018-VFPublicada.pdf

Del Bello, Juan Carlos; Barsky, Osvaldo; Giménez, Graciela (2007). La universidad privada argentina. Libros del Zorzal/CRUP, Buenos Aires.

DiarioAR (2024): Milei trató a los estudiantes y docentes de la UBA de hipócritas, mentirosos y enemigos de las ideas de la libertad. 15 de abril de 2024.

https://www.eldiarioar.com/politica/milei-trato-estudiantes-docentes-uba-hipocritas-mentirosos-enemigos-ideas-libertad_1_11291139.html

Dirección Nacional de Gestión Universitaria – DNGU (2013). DOCUS 1: Las Carreras de Ciclo de Complementación Curricular. SPU-ME
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007818.pdf>

Erreguerena, Fabio (2017). El poder de los rectores en la política universitaria argentina. 1983-2015. Prometeo, Buenos Aires.

Frente Sindical de Universidades Nacionales (FSUN), Federación Universitaria Argentina (FUA), Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2024): La universidad pública: base de la democracia y el desarrollo social, Buenos Aires, 23 de abril de 2024
<https://noticias.unsl.edu.ar/24/04/2024/la-universidad-publica-base-de-la-democracia-y-el-desarrollo-social/>

García de Fanelli, Ana María, (2012). Acreditación de la calidad y financiamiento. Potenciando el cambio a universitario vía programas no competitivos de mejora. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20 (22).
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1023>

García de Fanelli, Ana (2019). Acceso, promoción y graduación en la educación superior argentina. Debate 5. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América latina (SITEAL), UNESCO-IIPE-OEI
<https://ridda2.utp.ac.pa/handle/123456789/9361>

Guerrini, Victoria; Pérez Rasetti, Carlos; Gutierrez, Ricardo; Nelson, Alejandra; Brito, Claudia (2005). Informe general de las carreras de ingeniería de la Argentina. Secretaría de Políticas Universitarias-MECyT
https://www.academia.edu/130071998/Guerrini_y_otros_Panorama_General_de_las_Carreras_de_Ingenieria_de_la_Argentina_2005_SPU_MECyT

Kestelboim, Mariano (2024). El desfinanciamiento universitario nos condena a la desigualdad y al atraso, Ámbito financiero, 31 de marzo de 2024, Buenos Aires.
<https://www.ambito.com/opiniones/el-desfinanciamiento-universitario-nos-condena-la-desigualdad-y-al-atraso-n5973971>

Krotsch, Pedro (2000). Educación y Reformas Comparadas. Educación Superior. UNQ, Bernal.

Krotsch, Pedro (2024 (2002)). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina, en KROTSCH, Pedro: Pensar la universidad. Instituciones, actores, utopías. Textos reunidos de Pedro Krotsch 1993-2009. CLACSO, Buenos Aires, 2024.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251631/1/Pensar-la-Universidad.pdf>

Krotsch, Pedro (2005). La evaluación de la calidad en Argentina: La necesidad de un análisis centrado en el poder y en el conflicto, en Vries, W. (Coord.): Calidad, eficiencia y educación superior. Madrid: Netbiblo/RISEU, 2005.

Krotsch, Pedro; Atairo, Daniela (2008). De la proliferación de títulos y el desarrollo disciplinario en las universidades argentinas. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189528>

Lorca, Javier (2005). Más ciclos comunes para intentar bajar la deserción. Página 12, 4 de noviembre de 2005. Buenos Aires.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-58792-2005-11-04.html>

Marquina, M. (2019). Innovación en la articulación interna del sistema universitario argentino: el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico. Revista de Educación Superior en América Latina, 6(2), 1-6.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/122662>

Marquina, Mónica (2024). Necesidad, desconfianza, miopía. La política universitaria del gobierno libertario. *Le monde diplomatique*. Edición 304, 30 de octubre de 2024. Buenos Aires.

<https://www.eldiplo.org/304-milei-contra-la-educacion-publica/necesidad-desconfianza-miopia/>

Nepomneschi, Martha y Iacobellis, Marisa (2017). La creación del CBC-UBA: Dialogo entre la historia documentada y la historia vivida. Congreso ALAS. Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio. Diciembre. Montevideo.

https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/2362_martha_nepomneschi.pdf

Página 12. Por los ciclos de los ciclos. 5 de marzo de 2005. Buenos Aires.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-48797-2005-03-22.html>

Pérez Rasetti, Carlos (2007). Motivos para una reforma, en Marquina, Mónica y Sorprano, Germán (Coordinadores): Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2007.

https://www.academia.edu/14275614/Motivos_para_una_reforma

Pérez Rasetti, Carlos (2014). La expansión de la educación universitaria en Argentina. Políticas y actores. Revista Integración y Conocimiento. N2 Año 2014.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9243>

Pérez Rasetti, Carlos (2023). Acreditación y mejoramiento de la calidad. Disputas de sentido en las políticas universitarias del siglo XXI en Marquís, Carlos (Edit.): La Agenda Universitaria VII. Impactos de la aceleración del conocimiento en el sistema universitario. Universidad de Palermo. CABA.

https://www.academia.edu/104261458/Perez_Rasetti_La_acreditaci%C3%B3n_y_la_evaluaci%C3%B3n_de_la_calidad_Disputas_de_sentido_en_la_pol%C3%ADtica_universitaria_del_Siglo_XXI

Pérez Rasetti, Carlos (2024). 40 años de política universitaria y evaluación en democracia. *Pesquisa em Foco*, vol. 29, n. 1, 2024, p. 14-40. ISSN (2176-0136) https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/3740

Puig, Roxana; Steiman, Jorge; García Presas, Ana Laura; Beneitone, Pablo; Pérez Rasetti, Carlos (2025). El SACAU. Definiciones y acciones para su implementación. Presentación UNIPE.

Quiroga, Sandra (2005). Articulación universitaria en familia de carreras de las ciencias básicas. V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis. Diciembre de 2005.

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35603?show=full>

Redacción Clarín (2024). Victoria Villarruel apuntó contra el adoctrinamiento en las universidades: “Es un intento de lavar cerebros”. 17 de septiembre de 2024.

<https://www.clarin.com/politica/victoria-villarruel-apunto-adoctrinamiento-universidades-intento-lavar->

cerebros_0_zAE9hkRm07.html?srsltid=AfmBOorKmhTgXEUdF5ocJrYhCsqPMTqDfp7afnw8UuLpdOxdeUK2KNj

Secretaría de Políticas Universitarias - SPU (1998). FOMEC. Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria. SPU. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004739.pdf>

Steger, Hanns-Albert, Las universidades en el desarrollo social de América Latina, traducción de Ernesto Garzón, México, FCE, 1974.

Torres, Anselmo (2015). Las universidades nacionales y la defensa del proyecto público de educación superior. Página 12, 20 de mayo de 2025, Buenos Aires.

<https://www.paginal2.com.ar/829375-las-universidades-nacionales-y-la-defensa-del-proyecto-publi>

Tovar, Manuel y otros. (2018). *Análisis y evaluación del Ciclo General de Conocimientos Básicos en Ciencias Exactas y Naturales (CGCB-CEN) : estrategias de fortalecimiento*. Proyecto de investigación (SECTYPUNCUYO 06/M095). Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Fecha de consulta del artículo: 14/06/25.

https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/16065/proyectoinvestigacion2016-2018-analisisyevaluacioncgcb-cen.pdf

Unzué, Martín y Romé, Annus horribilis: Balance del primer año del gobierno de Milei para los sistemas universitario y científico argentino. Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas. Edición especial, marzo 2025

<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/2419>

Velazco, Manuel (2008). Las políticas públicas e institucionales para los ciclos generales de conocimientos básicos por familias de carreras, en Experiencias institucionales para la renovación de la Educación Superior. Proyecto 6x4 UEALC. México-Colombia.

http://www.innovacesal.org/redic_v2016/proyecto_6x4/p02/04.pdf

Viego, Valentina, & Lis, Diana (2023). Duración de las carreras profesionales, egreso tardío e inserción laboral. Evidencia reciente para Argentina. *Estudios del trabajo*, (66), 7-45.

<https://www.scielo.org.ar/pdf/et/n66/2545-7756-et-66-7.pdf>