

ISBN 978-9974-0-1153-3

COLECCIÓN

TEMAS DE ENSEÑANZA

Cambios en la Universidad: un enfoque curricular

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA . COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA

#1



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Red de Unidades de
Apoyo a la Enseñanza



Cambios en la Universidad: un enfoque curricular

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA . COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Red de Unidades de
Apoyo a la Enseñanza

Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. Unidad Académica
Cambios en la Universidad: un enfoque curricular.
Montevideo: Udelar. CSE, 2014 (Temas de enseñanza, n°1)
72p.
978-9974-0-1153-3

Rector de la Universidad de la República

Dr. Roberto Markarian

Pro-Rector

Dr. Luis Calegari

Comisión Sectorial de Enseñanza

ÁREA DE TECNOLOGÍAS Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y EL HÁBITAT

Titular

Cristina Friss

Alternos

Pablo Kelbauskas

Alejandro Amaya

Gustavo Marisquirena

Virginia Villalba

Carlos Luna

ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA

Titular

Virginia Orlando

Alternos

Luis Senatore

Adriana Santos Melgarejo

Gonzalo Vicci

María del Luján Peppe

Mariela Gandolfo

ÁREA SALUD

Titular

María Josefina Verde

Alternos

Tabaré Ravecca

ORDEN DOCENTE

Titular

Fabiana de León

Alternos

Magalí Pastorino

ORDEN EGRESADOS

Titular

Patricia Manzoni

ORDEN ESTUDIANTIL

Titular

Mauro Font

Alternos

Lucía Yarzabal

Unidad Académica

Mercedes Collazo

Beatriz Diconca

Nancy Peré

Rafael Rey

Sylvia De Bellis

Patricia Perera

Gabriela Pérez Caviglia

Vanesa Sanguinetti

Esther Sánchez

Tabla de contenidos

Tabla de contenidos	3
Prólogo	5
Introducción	7
Primera parte	9
Conferencia: El cambio educativo en las instituciones de educación superior. Prof. Lidia Fernández	
Segunda parte	27
Conferencia: Aportes a la interpretación de la Ordenanza de Estudios de Grado. Dra. Mariana Gulla	
Tercera parte	33
Presentaciones: Los desafíos del diseño curricular	
• Licenciatura en Comunicación. Mariela Gandolfo	
• Licenciaturas en Bibliotecología y Archivología. Isabel Madrid, Cristina Pérez, Mariela Gandolfo	
• Licenciaturas de Diseño. Natalia Mallada, Victoria Suárez	
• Licenciatura en Nutrición. Emma Leites	
• Licenciaturas y Tecnologías Médicas. Patricia Manzoni	
Cuarta parte	53
Presentaciones: Problemáticas identificadas en la implementación de currículos flexibles	
• Licenciaturas de Ciencias Sociales. María Ángeles Caneiro	
• Licenciaturas de Ciencias Económicas. Natalia Correa	
• Regional Norte. Laura Domínguez	

Prólogo

Como planteáramos en la novel revista *InterCambios*, la Universidad de la República (Udelar) se encuentra procesando en este momento una de las transformaciones más relevantes de las últimas décadas: la reforma conjunta y concertada de los planes de estudios.

Resultado de un acuerdo institucional largamente procesado, el cambio curricular supone una reorganización estructural de las carreras que facilitará —con una decidida vocación democratizadora— la apertura del acceso, la permanencia y la continuidad en los estudios. Constituye a la vez una oportunidad privilegiada de actualización, de fortalecimiento de la autonomía y la integralidad de la formación, así como de mejora de los procesos de enseñanza y evaluación.

Lejos de una mera reforma técnica, nos hemos comprometido con un cambio sociocultural profundo que, preservando nuestras mejores tradiciones, nos permita avanzar en la renovación de las prácticas de enseñanza en un contexto contemporáneo de grandes mutaciones.

En este marco, creemos que las Unidades de Apoyo a la Enseñanza están llamadas a jugar un papel asesor esencial en las estructuras de gestión de las carreras y este es el sentido fundamental del presente encuentro: la profundización en los avances y desafíos que nos plantea el nuevo escenario.

Somos todos plenamente conscientes de la complejidad de las transformaciones institucionales en las que estamos embarcados, con algunas orientaciones de innovación ya delineadas, pero muchas otras aún por definir y experimentar en un proceso de largo aliento que sabemos implicará marchas y contramarchas institucionales, compromisos de renovación y a la vez resistencias, así como negociaciones académicas permanentes.

Entendemos necesario hacer entonces una apertura de esta jornada con una reflexión estrictamente académica desde la perspectiva de un campo específico: el análisis institucional, aporte que nos habilite una comprensión más profunda y un mejor posicionamiento frente a las dinámicas de cambio institucional.

Para ello contamos hoy con el valiosísimo aporte de la profesora Lidia Fernández, cuya producción como investigadora es reconocida en la región por los colectivos educativos desde hace muchos años. Profesora titular de la Universidad de Buenos Aires (UBA), directora del Programa de Investigación sobre Instituciones Educativas del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, y colega entrañable que nos acompaña en la Udelar desde hace varios años en la construcción del campo pedagógico universitario.

En segundo lugar, contaremos con el aporte experto de la directora general de Jurídica de la Udelar, doctora Mariana Gulla, quien muy gentilmente se dispone a presentarnos los alcances y límites interpretativos de la Ordenanza, en cuya elaboración ha participado activamente.

Mercedes Collazo
Unidad Académica
Pro Rectorado de Enseñanza

Introducción

La presente publicación recopila los materiales producidos en el marco del segundo encuentro del año 2013 de la Red de Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de la Udelar. El encuentro se realizó el viernes 31 de mayo de 2013, en el horario de 9 a 18 horas en el Aula Magna de la Facultad de Psicología.

La temática abordada en esta oportunidad fue: en el cambio educativo en instituciones de educación superior y los avances y aportes en la implementación de la Ordenanza de Grado (OG).

Los objetivos de la reunión se centraron en avanzar en la comprensión de las concepciones y prácticas sobre el cambio educativo. Avances o aportes en materia curricular. Nudos en los servicios.

La actividad fue organizada por la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza con la colaboración de las UAE participantes.

La dinámica de trabajo consistió en una etapa preparatoria previa con material disponible en el espacio virtual de la Red de UAE en eva.universidad.edu.uy. En ese espacio se dejaron disponibles el documento de la Ordenanza de Grado, los datos de contacto de las comisiones de carrera y los datos de contacto de las UAE. Se contó asimismo con un foro de debate virtual para la preparación del evento.

Durante la jornada, en la mañana se realizaron dos conferencias abiertas a todo público y en la tarde los representantes de las UAE o similares de toda la Universidad asistieron a las presentaciones sobre los desafíos del diseño curricular y las problemáticas identificadas en la implementación de currículos flexibles.

En la primera parte se contó con el aporte de la profesora Lidia Fernández, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de

la Universidad de Buenos Aires, Argentina, quien abordó el tema: «El cambio educativo en las instituciones de educación superior».

Para la segunda parte se contó con el aporte de la doctora Mariana Gulla, directora general jurídica de la Udelar, para la interpretación de la Ordenanza de Estudios de Grado.

La tercera y cuarta parte se constituyen con las presentaciones de ponencias de los integrantes de las UAE invitadas a exponer en dos líneas de reflexión; por un lado sobre los desafíos que implica el diseño curricular, y por otro lado sobre las problemáticas identificadas en la implementación de currículos flexibles.

Se entiende que esta publicación es un aporte al debate que la Universidad está realizando hacia la transformación de sus planes de estudios.

Primera parte

El cambio educativo en las instituciones de educación superior¹

Conferencia:

Prof. Lidia Fernández

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Universidad de Buenos Aires

Introducción

Agradezco la invitación para compartir este espacio con ustedes. La Udelar es un referente regional de mucho respeto para nosotros y la invitación me honra. Además hace años que conozco el trabajo de las UAE, he tenido oportunidad de acompañarlas en algunas acciones que han sido muy gratas para mí. Espero que esta sea grata y útil para ustedes.

Aunque el tema que nos invita, el de los cambios y las innovaciones institucionales es amplio y también complejo, voy a tratar de focalizar específicamente en algunas de las dimensiones que plantea el problema del cambio educativo en universidades e institutos de educación superior. Por supuesto que solo a las que encuentro más significativas para lo que quiero transmitir.

Sin duda otros colegas podrán agregar mucho a estas breves consideraciones.

¹ Documento revisado por la autora a partir de la desgrabación de la conferencia.

¿A qué tipo de cambio me voy a referir? Al tipo de cambio que provocan componentes propios de la institución y se vuelven entonces riesgosos para el complejo conjunto de hechos en los que la institución se sostiene.

¿Por qué me voy a referir a ese tipo de cambios? Porque los cambios en los que ustedes están empeñados, tanto el cambio de los currículos como el de las formas organizacionales, comprometen al organizador de la formación, la tarea principal de estas instituciones, y conlleva riesgos complejos, múltiples, variados y de diferente grado potencial de gravedad.

La exposición va a tocar tres cuestiones: la primera es una cuestión conceptual, institución y espacio institucional; la segunda se focaliza en algunas diferenciaciones entre innovación y cambio, y la tercera se concentra en algunas condiciones de especial significación cuando el cambio se hace en este tipo de instituciones e involucrando a los que son rasgos diferenciales de este tipo de instituciones.

Algunas ideas de base

Sabemos que el término *institución* es usado con diversas acepciones. Yo los invito a dejar por un momento, durante esta presentación, el significado asociado al acto de instituir, de crear, o al más vulgar que asimila institución con establecimiento, para tomar la institución en su cualidad de marco social regulador, externo e internalizado, de los comportamientos individuales y de su vivencia subjetiva. En este sentido las instituciones no son observables, las vemos expresadas en diferentes ámbitos de análisis: los sujetos, los grupos, los establecimientos, las agrupaciones sociales más complejas, siempre conformando el esqueleto en el que se apoya y articula la trama social.

El concepto de *espacio institucional* alude a la constitución de cualquiera de esos ámbitos de expresión del sujeto, el grupo, la organización, los diferentes conglomerados sociales en un objeto privilegiado tanto para el análisis de la forma y contenido de esos marcos reguladores que son las instituciones como para el análisis y la comprensión de los modos en

que operan estos marcos, su influencia y las consecuencias de su consideración o de su negación.

Un espacio institucional que hace lugar a la vida humana organizada se ha diferenciado del espacio social mayor, responde a ciertos mandatos y ha hecho esa diferenciación para especializarse en un tipo de acción social orientada por modelos que sufren determinado tipo de regulaciones. Por este carácter, cuando hablamos de espacio institucional hablamos de un espacio social que se hace cargo de tareas que antes cumplían otros espacios y se inserta desde su propio origen en varios procesos de especial violencia. Me refiero a violencias observables, no solamente simbólicas. La violencia que supone desprenderse del espacio mayor en el que antes se permanecía indiferenciado; la violencia de insertarse en un campo de conflicto con los que, por experimentarse despojados de esas funciones pero ahora se especializan, demandan pruebas especiales de legitimidad; la violencia de generar su propia singularidad, esa que va a transmitir, por fin ser visto como diferente y consolidar su derecho a ser fuente de nuevas instituciones, de nuevos desarrollos.

En la medida en que el espacio institucional se recorta y se ve protegido por una frontera más o menos permeable con respecto al espacio social mayor, inicia un movimiento histórico (porque es en el tiempo) de creación e institucionalización, produce hechos que se inscriben en alguna memoria y se convierten en tradiciones, genera modos de tratar y hacer con su espacial realidad material; origina mecanismos que sostienen y defienden su singularidad.

Al modo casi de una paradoja, en la medida en que un espacio se especializa según algunas regulaciones generales, anunciando en sus discursos inaugurales que va a ser la mejor versión de la institución, en esa misma medida, por el mero transcurrir del tiempo en la lucha con sus condiciones materiales, va generando singularidad, una singularidad que contradice la universalidad. Es en la misma existencia de los procesos de singularización producidos por la institucionalización que se expresa y desmiente la universalidad de las instituciones y queda generado un espacio de conflicto que mantiene latente la reedición de la violencia original. Se trata de un espacio de conflicto tanto con aquellos que precedieron en la acción y se consideran injustamente desplazados

como con aquellos que creyeron y apostaron a la necesidad de especialización. La relación de cualquier espacio especializado con su espacio social mayor se convierte en un área crucial de la vida institucional. Debe ser observada y atendida.

Quiero poner énfasis en esta cuestión: todo espacio institucional origina regulaciones que le son propias y en ese mismo proceso se desvía de los modelos asociados a la institución en su versión universal. La universalidad de la institución solo significa uno o idéntico en el nivel de lo imaginario y en ese carácter está presente con intensidad en los tiempos fundacionales. En el nivel de lo real, cada espacio institucional que dice ser la institución no es más que una nueva creación que desmiente lo idéntico para afirmar lo diverso. El control de lo instituido y lo instituyente está en el núcleo responsable de movimientos institucionales. Son dos caras de una misma moneda. Toda institución en sí encierra la situación de lo que está, la necesidad de mantener algo fijo y la destrucción de lo que está por hacer lugar en vez de lo que existe. Y así siempre. Tal como lo muestra cualquier análisis de la historia social y cualquier análisis de las historias de los establecimientos.

Es posible pensar entonces que en la naturaleza de los espacios institucionales el tema de la integración de la búsqueda de lo diferente coexiste con la repetición de lo viejo y conocido. Repetición y cambio son, en esta perspectiva, dos caras inevitables de la vida institucional, tan inevitables como la coexistencia de aspectos que desencadenan novedad, provocadores de cambio. Los temas de la innovación y el cambio no son ajenos a la institución, más bien la constituyen, forman parte de su carácter y tienen presencia viva en su dinámica.

Innovación y cambio institucional

Es interesante diferenciar innovación de cambio institucional. Elisa Lucarelli y otros autores coinciden en entender *innovación* como modificación de los modos habituales que implica algún grado de ruptura con lo preexistente. El *cambio institucional* supone que tal ruptura lo es en aspectos que hacen a la identidad institucional y que por consiguiente

conmueven las tramas de sostén psíquico de la pertenencia subjetiva. Hay en esto una idea de fundamento que expresa la relación íntima entre la generación de subjetividad y las tramas institucionales en las que el sujeto crece, se reproduce y muere. Las instituciones educativas son especialmente espacios generadores de identidad y por esto tienen particulares resistencias en los procesos de cambio.

De todos modos, no toda innovación tiene potencial para provocar cambio institucional. En ocasiones, la innovación está al servicio de una mejor respuesta a los problemas que se plantean en esas diferentes áreas; en otras, la innovación forma parte de la complejización del espacio institucional y su tarea resulta buscada, fomentada, porque apoya el desarrollo en el sentido de un proyecto institucional formulado y se orienta en un ideario que se comparte.

El grado en que una cuestión o una innovación o la propuesta de una modificación provoca, interpela —sin que esto signifique un signo positivo o negativo de por sí porque el signo depende de los actores y de la situación institucional— se relaciona con el grado en que efectivamente cuestiona lo nuclear de la institución. Hay casos en que la propuesta se incluye en una corriente instituyente y otros en los que queda aislada, pero en cualquiera de ellos su destino se va a enlazar con las vicisitudes de la dinámica de protección de lo instituido o de promoción de lo instituyente. El análisis de su dinámica a lo largo del tiempo mostrará seguramente momentos más intensos o menos intensos en los que la propuesta queda sometida a estados confusionales complejos y los sujetos dudan de su valor y sentido.

Veamos en mayor detalle esto. Voy a concentrar el análisis en aquellos casos en que la innovación interpela cuestiones centrales para la identidad institucional. Los dos cambios que mencioné al principio —el cambio de los planes de formación o el cambio de la forma institucional— interpelan la identidad institucional de los establecimientos que en eso se miden, de la gente que está y que los conforma. Son casos en los que la innovación propone modificar cuestiones que conmueven las identidades individuales pues concurren a formar parte de las apoyaturas de las identidades institucionales.

En instituciones educativas en las que los sujetos transcurren años importantes de su constitución subjetiva y en las que los formadores (profesores y educadores) han transcurrido prácticamente toda su vida, hay una ligazón muy profunda entre el modo de ser de la institución y el modo de ser del sujeto.

El análisis del movimiento institucional muestra con recurrencia interesante que hay concentración de acciones en áreas que parecen cruciales para la vida institucional en la dimensión técnica (cómo hacer mejor las cosas, cómo se hacen, qué cosas andan y qué cosas no), en el sostén del vínculo y de la pertenencia de la gente y en la atención a las diferencias entre grupos que luchan, compiten, rivalizan por recursos, poder y reconocimiento. Una parte importante de esa concentración se vincula a la necesidad de identificar, diagnosticar y responder a dificultades que comprometen el suceder necesario. Otra, significativa, se produce con relación a dificultades emergentes de contradicciones no resueltas. La reconstrucción de historias institucionales ha aportado evidencia suficiente como para sostener que algunas de tales contradicciones se mantienen como núcleo de la dramática institucional y obligan a un trabajo de control que muchas veces resta potencia a la producción y la cohesión.

Existen en la vida institucional organizadores privilegiados para controlar la emergencia de esas contradicciones. Son los que dan sentido, integran, permiten sostener el lazo social y la significación del motivo del estar: la novela institucional, la memoria colectiva sobre el movimiento que dio origen, las grandes luchas y sacrificios, los deseos; la memoria y los relatos sobre antepasados ilustres, la descripción idealizada del proyecto institucional y su ideario, el recuerdo de personajes, hechos y acontecimientos, o el olvido y la omisión de tiempos, según refuercen o contradigan la representación admirada o deseada, los rituales, los símbolos que refuerzan la creencia en el proyecto.

Frente a estas contradicciones persistentes también se apela a reacciones defensivas. La protección de la identidad institucional se convierte en un punto clave para la vida institucional y pone a su servicio una serie de aspectos que operan a manera de filtros defensivos frente a hechos o sucesos que la amenazan.

Tipos de innovación con potencial de cambio y movimientos defensivos

Voy a exponer algunas ideas para diferenciar algunas cuestiones sobre innovaciones sin y con potencial de cambio institucional considerando los procesos defensivos.

Me basaré para ello en tres cuadros que presenté en una Jornadas sobre Innovación y prácticas docentes en la Universidad del Sur.²

Cuadro 1. Tipos de innovación con potencial de cambio institucional (potencial de provocación) según el origen.

Ubicación del origen de la innovación	En el espacio interno	<p><u>Pequeños grupos desviantes (Loreau, 1977)</u></p> <p>-Libidinales: «No me interesa lo que aquí se hace», «Me aburro», «Me distraigo», «Me deprimó», «No tengo amor/compromiso/ apego por esto», «Quisiera no estar, irme...» El grupo o el sujeto desviante es visto como la demostración de la impotencia de la institución para atraer y despertar la adhesión de los sujetos. Es entonces rechazado duramente.</p> <p>-Ideológicos: «Es malo lo que aquí se hace», «Se dice una cosa pero en realidad en los hechos se apoya otra» (en el sentido moral, ético, ideológico), «Estamos apoyando cosas injustas» o «Esto que hacemos no es ciencia/ formación/arquitectura/ingeniería», etc. En este caso el grupo o sujeto desviante es objeto de desconfianza y suspicacia. «Quiere acaso obtener rédito propio», «No es moral/ ético/ políticamente correcto». Organizacionales: «Aquí se están haciendo mal las cosas», «Hay que modificar formas y procedimientos». Es el más fácilmente tolerado por los otros. Puede dar lugar a cambios que logran apoyo. Incluso se los puede buscar cuando hay un problema insoluble porque se consolidan como «creativos».</p>
--	------------------------------	--

2 L. M. Fernández (2004). *Institución e innovación: apuntes para un análisis*. 3.^{as} Jornadas de Innovaciones Pedagógicas en el Aula Universitaria, Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Publicado en CD ISBN 987-98069-5-6.

Ubicación del origen de la innovación	Acontecimientos imprevistos:	
	-Sucesos que ponen en cuestión el poder y la capacidad institucional para llevar adelante el proyecto, etc. Ejemplos: cambio de un directivo; abandono de alguien clave; cambio brusco de población; disminución brusca de recursos; cuestionamiento de los resultados; pérdida del edificio, etc. Una situación no prevista hace emerger contradicciones obturadas. Ejemplo: el suicidio de un alumno retrotrae al momento en que la escuela que era primaria decidió incorporar el nivel medio con mucha oposición de sectores que consideraban a los adolescentes una población difícil de atender. El hecho desencadena aquella vieja diferencia y «pone sobre la mesa» nuevamente el tema de una institución educativa para la formación integral o solo para una etapa de la vida. Más profundamente surge el tema de la incidencia sobre la vida de otro y el temor al descuido y al daño.	
	-Otros.	
	En el espacio externo	Cambios en el contexto: Cambio de población o de condición social de la población atendida. Cambios en la posibilidad de obtener insumos. Cambio de la imagen o prestigio que tiene el espacio institucional.
Cambios en las políticas externas respecto de tal espacio (quita de recursos; aumento de exigencias; cambios normativos, etc.).		
Cambios en la morfología del ambiente: Catástrofes; modificaciones abruptas del paisaje social o geográfico (atentados, inseguridad, etc.).Otros.		

El cuadro presenta una clasificación de los tipos de innovación con potencial de provocación de cambio institucional según el origen de la innovación. El origen de la innovación puede estar en el ambiente interno o en el ambiente externo.

Loreau sostiene que los movimientos de cambio internos provienen con frecuencia de pequeños grupos desviantes entre los que identifica tres tipos: 1) los *desviantes libidinales*, los alumnos que se aburren y muestran en su comportamiento el desapego y el desinterés con el espacio y su tarea; 2) los *desviantes ideológicos*, que no comparten ideas, proyectos, los fundamentos del proyecto, y 3) los *desviantes organizacionales*, los que proponen otras formas de hacer las cosas. El más intolerado, señala Loreau, es el desviante afectivo. El más tolerado es un desviante organizacional, es el que dice «esto se hace mal pero podría hacerse de esta manera».

Los acontecimientos imprevistos pueden ser origen de innovaciones en el ambiente interno: sucesos que ponen en cuestión el poder y la capacidad institucional (el cambio de los directivos, por ejemplo), las

elecciones, el abandono de alguien clave, un cuestionamiento sorpresivo derivado de los resultados, una situación no prevista hacen emerger contradicciones que se habían olvidado o que estaban renegadas. Como un solo ejemplo, el suicidio de un alumno adolescente retrotrae al momento en que la escuela, que era primaria, decide incorporar el nivel medio en medio de un ambiente de discusión y fuertes oposiciones basadas en la dificultad de trabajar con adolescentes. El suicidio de un alumno, además del dolor en sí, replantea aquella decisión e instala el viejo escenario de conflicto.

En cuanto a los cambios o innovaciones con provocación a lo institucional nuclear originados en el espacio externo, no necesitan demasiada aclaración. Modificaciones en el contexto, en las políticas externas, en la morfología del ambiente interpelan a la institución o a su proyecto o modifican abruptamente sus condiciones o hacen necesario reformular su proyecto.

Cuadro 2: Tipo de innovación con potencial de cambio y movimiento defensivo en respuesta

Presencia de la innovación «provocadora»	Tipo de movimiento defensivo en respuesta	Reaccionan los filtros y rechazan la provocación de cambio que posee una innovación «Eso aquí no puede ser», «Contradice nuestros principios, va en contra de la institución misma», «Es un sabotaje», «se hace para destruir la institución», «Quieren ganar poder y transformamos en otra cosa», «Siempre se hizo a nuestra manera y somos lo que somos».
		Como resultado, la innovación puede ser prohibida formalmente, los innovadores excluidos, o «licuada» en su sentido, aun por la conocida estrategia de difusión masiva en las formas con quita de su verdadero sentido innovador.
	Se absorbe la provocación y se diluye o se rechaza Queda desmerecida, oculta, olvidada, «no vista», reducida en su novedad («¡Pero si esto venimos haciéndolo siempre!»). Es mantenida en «perfil bajo» por sus mismos autores para no despertar oposición activa.	

Presencia de la innovación	Se vincula al	Grado de procesamiento de la dinámica del cambio Este a su vez está vinculado a	El lugar del cambio en la cultura interinstitucional (¿es un valor, se busca, se promueve? o ¿es un riesgo, se evita, se obtura?). La fuerza de las ideologías defensivas del oficio (según el tipo de tareas). El grado de homogeneidad y consolidación de la cultura institucional. El poder en la trama de las relaciones sociales.
-----------------------------------	---------------	--	--

Es frecuente observar una desproporción entre el tipo de propuesta y la reacción defensiva. La propuesta puede originar una convulsión sorprendente o puede ser tomada con calma y diluida. Puede ser ignorada, puede ser observada atentamente y usada en vistas a potenciar un movimiento previo. No obstante, sea cual sea la tramitación posterior, parece haber una primera reacción que es siempre de carácter defensivo. Veamos variaciones en el carácter de esa reacción según algunas condiciones de los establecimientos.

Cuadro 3. Mayores detalles sobre el movimiento defensivo según previsibilidad (posibilidad de anticipación), cualidad de la innovación, poder del espacio y valoración del cambio en la cultura institucional.

Tiempo y modo en que se presenta la innovación	La innovación cuestiona aspectos de la identidad institucional		La innovación no cuestiona aspectos de la identidad institucional	
	Tipo de espacio con poder (1)	Tipo de espacio sin poder (2)	Tipo de espacio con poder (1)	Tipo de espacio sin poder (2)
Se ha previsto	<p>(-) Reacción defensiva fuerte.</p> <p>(+) Reacción defensiva fuerte, pero luego la entrada de la innovación se pone a consideración (probablemente sufra un proceso de amoldamiento a la cultura institucional).</p>	<p>(-) Reacción defensiva débil y, probablemente, una adopción —sin remedio— de la innovación.</p> <p>(+) Reacción defensiva débil y, probablemente, una adopción que puede «dar poder adicional» por convertir al espacio en portador de la innovación.</p>	<p>No hay problema.</p> <p>La innovación puede ser incorporada, probada y más tarde adoptada, modificada o abandonada sin más dificultad que la que puede traer la dinámica de su puesta en práctica.</p>	<p>No hay problema.</p> <p>La innovación puede ser incorporada, probada y más tarde adoptada, modificada o abandonada sin más dificultad que la que puede traer la dinámica de su puesta en práctica. Puede tener la ventaja adicional de dar más poder y prestigio.</p>

<p>Fue imprevisible</p>	<p>Estado con amenaza crítica.</p> <p>(+) La innovación va a ser finamente analizada y de incorporarse será previamente «vestida» con el estilo institucional.</p> <p>(-) La innovación tiende a ser rechazada o «recuperada», adaptada al estilo institucional, etc.</p>	<p>Mayor probabilidad de crisis.</p> <p>Sea (+) o (-) el cambio como valor, la falta de poder y la amenaza crítica van a predisponer a un rechazo de la innovación.</p>	<p>Conmoción sin trastorno.</p> <p>(+) La innovación va a ser finamente analizada y de incorporarse será previamente «vestida» con el estilo institucional.</p> <p>(-) La innovación tiende a ser rechazada o «recuperada», adaptada al estilo institucional, etc.</p>	<p>Conmoción y probable resistencia menor.</p> <p>Sea (+) o (-) el cambio como valor, la innovación va a pasar a menos que algún grupo la tome como proyecto y origine un proceso de recuperación instituyente.</p>
-------------------------	---	---	--	---

Referencias:

Tipo de espacio (1): posee mucho poder interinstitucional y conserva discrecionalidad.

Tipo de espacio (2): no posee.

(+) valor positivo del cambio en la cultura institucional.

(-) valor negativo del cambio en la cultura institucional.

Cómo puede estimarse en lo presentado, el movimiento defensivo se produce (en mayor o menor fuerza según el poder interinstitucional para resistir o acomodar «al modo propio», y según el cambio, la innovación, la creatividad sean o no un valor cultural).

De todos modos, el *primer procesamiento del impacto* de cambio parece tener que ver con la fuerza de una combinación entre los filtros institucionales, el grado de procesamiento que puede llevar adelante el colectivo docente, el grado de dinámica habitual y otras características detectadas alrededor de las culturas del oficio y la cultura profesional.

La cuestión es analizar qué sucede luego en el procesamiento institucional de la innovación y su probable impacto de provocación. En cuanto a este devenir de la relación entre las personas y las propuestas de cambio, el material de investigación muestra con frecuencia alguna o varias de cuatro condiciones de interés:

A) El *potencial convocante del proyecto* como encarnación del objeto-institución, en ambos sentidos: como base de resistencia a algo que se propone como una innovación pues se significa como amenaza de destrucción al proyecto, y también —aunque en sentido contrario— como animador importante del proceso de aceptación del cambio si está legitimando la propuesta.

B) El *poder en la trama de relaciones sociales* es otra cuestión clave a la hora de comprender el tipo de tratamiento que hace el colectivo a una provocación de cambio. Cuánto poder tiene el grupo o el colectivo para oponerse o resistir el cambio. Un grupo atacado por la descalificación o muy expropiado de poder tiene que obedecer o resistir pasivamente, no hacer, y puede deteriorarse progresivamente por la falta de sentido de la tarea. Alguien que tiene poder puede aceptar, rechazar, negociar.

C) La *fuerza de las ideologías colectivas defensivas del oficio*. Que varía en relación con el carácter de los riesgos que plantea el oficio y la posibilidad o no de una disminución mediante el mejoramiento de las condiciones y de la expertez. Cuando a pesar de ambas el riesgo no puede ser disminuido, las ideologías defensivas son la barrera posible que impide avanzar el deterioro psíquico.³

D) Lo *previsto o imprevisto de la provocación*. Cuando la provocación es imprevista las reacciones aparentemente son en muchísimos casos casi automáticas. Cuando la provocación en este sentido viene siendo trabajada y se propone, los «no» tienen facetas. No hay una reacción inmediata. A veces es una reacción de desestructuración, eso no es saludable para ningún espacio colectivo.

3 Me refiero a este asunto siguiendo las investigaciones de C. Dejours. Véanse obras citadas en la bibliografía.

El cambio en las instituciones de educación superior

Creo importante pensar en las instituciones de educación superior retomando algunas de las cuestiones que dije sobre los espacios especializados. Son estos establecimientos los socialmente considerados de mayor especialización para la producción y transmisión de conocimientos sofisticados en cuanto a complejidad. En ese sentido ocupan un lugar de mucho respeto y también de secreto y misterio.

Se trata además de espacios especializados que trabajan en la transmisión de esos conocimientos durante un tiempo de la vida de la gente que marca especialmente su trayecto formativo.

Los estudios psicológicos alertan tanto sobre la importancia de los primeros cinco años de vida como construcción de las bases de la subjetividad como sobre la importancia de épocas vitales en las que por diferentes circunstancias —habituales o extraordinarias— el sujeto se ve compelido a replantear su sentido de sí y de la vida.

Pienso que la vida universitaria y la vida en una institución superior en los casi medianos y últimos años de la adolescencia y los primeros de la juventud producen una marca irreversible en la identidad. De hecho, seguimos el resto de la vida apelando a los caracteres adquiridos y legitimados por estos estudios. Cuando nos preguntan «qué eres» respondemos con mucha frecuencia apelando a la pertenencia y a nuestros títulos. Es frecuente oír expresiones como «entré y me dieron vuelta del revés», «entendí todo distinto», «la universidad me cambió la vida, modificó mi mundo».

Además, y atendiendo al proceso histórico generado por el acceso paulatino a estos estudios de jóvenes pertenecientes a sectores populares, son espacios deseados por las familias, gozan de reconocimiento por su conocimiento experto, tienen prestigio, son mirados con respeto, son deseados como lugares adonde acceder o a los que accedan los hijos, son prometedores de un futuro mejor y también gozan de una autonomía para decidir acerca de la formación. También espacios complejos. Tal como señala B. Clark, se trata de organizaciones débilmente acopladas porque en su espacio interior van generando múltiples espacios relativamente autónomos con culturas singulares. En las universidades,

sobre todo en las que existen formaciones distintas, unidades institucionales diferenciadas (facultades, carreras, departamentos, institutos y corporaciones profesionales con poder), todo lo que traté de exponer en forma simple se multiplica en complejidad.

Los modelos y planes de formación son a la vez el plan de obra de una construcción de ingeniería complicadísima, dicen acerca del camino a seguir, su secuencia y sus requisitos y garantías. Son al mismo tiempo división del trabajo y distribución de poder y responsabilidades en el ambiente interno y en el ambiente externo. La de titular es una posición, la de auxiliar es otra; un estudiante de primer año, un residente, un practicante tienen diferente acceso al poder y la discrecionalidad. La forma curricular es una forma de organización de la vida dentro de la institución, de organización del poder. Es también la garantía de un resultado, «ven a la facultad tal, fórmate aquí con este plan, transita este camino, y te garantizamos que vas a tener los conocimientos que te van a dar un pase a los secretos del oficio, te vas a incorporar a las ideologías defensivas del oficio y entonces a pesar del riesgo vas a mantener la salud, vas a conseguir y mantener una posición social...». Eso y mucho más promete un currículo.

Y para no excederme más en el tiempo

¿Qué es posible esperar de una propuesta provocativa que le dice a la gente «cambiamos los planes de estudio» o «cambiamos de tipo de organización institucional», «rompamos amarras con nuestra cultura hasta aquí»?

Creo que previsible. Los espacios institucionales mantienen una línea de acción indispensable asociada a su propio sostén, y el éxito en esta línea garantiza las condiciones para el desarrollo de las actividades primarias. Si no se apoya en una historia de principios, creencias y símbolos, la capacidad de hacer la tarea primaria se resiente. Parece claro que por el hecho de ser institucionales estos espacios guardan en su espacio central, en el centro de su movimiento, la puja entre la tensión y el cambio y que algunas innovaciones son la vía regia para plantear el cam-

bio institucional. Aquellas que en sus propuestas interpelan, provocan, ponen en cuestión rasgos de identidad institucional que están tratados como parte de un orden natural ante la propuesta de modificación resurgen y se ponen protagónicas.

A la luz de lo expuesto me imagino también que resulta clara una realidad inevitable, las innovaciones con potencial de cambio van a sufrir los avatares del proceso defensivo. Está en la naturaleza del cambio institucional que las personas —tanto si son las que proponen la innovación como las que se oponen— necesitan no arriesgarse a la destrucción del andamiaje de su identidad y su saber «cómo hacer».

El asunto es que el proceso defensivo pueda generar el espacio para un tiempo transicional en el que los innovadores encuentren fuerza y resultados suficientes como para demostrar que la innovación y los cambios que proponen merecen la pena. En caso contrario, los procesamientos defensivos pueden volverse contra la misma innovación y operar como fuentes de la repetición.

En esa difícil coyuntura se involucra quien propone una innovación con potencial de cambio y tiene que timonear en el proceso desencadenado. Un cambio en una institución de formación que se propone modificar partes de la estructura central de su identidad, como son los planes de estudio, solo puede hacerse a largo plazo, con la paciencia de un tiempo de procesamiento y con una resignación anticipada: algunas cosas no se pueden lograr por motivos que no alcanzamos a comprender.

Los cambios institucionales son procesos históricos y protagonizarlos cuidando lo que vale la pena cuidar es un desafío.

En los papeles que leí acerca de los cambios en que están involucrados, me pareció promisorio que se mencione la necesidad de acompañar el proceso con investigación. Saber que no todo se va a lograr y plantear una línea de investigación sobre lo que va sucediendo es garantizar que más adelante, en algún momento, nosotros o los que nos sigan tendremos el material para historizar y comprender mejor esos motivos.

Pensar ahora lo que hará falta para pensar después es una garantía de inicio en la que —como lo demuestra esta jornada— ustedes están inteligentemente comprometidos.

Algunas obras en las que ampliar estas ideas

- BLEGER, J. (1985-1964). *Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós.
- ENRÍQUEZ, E. (1989). «El trabajo de la muerte en las instituciones». En R. KAES y otros: *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- ETKIN, J. y L. SCHVARSTEIN (1989). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- DEJOURS, C. (1992). *Trabajo y desgaste mental*. Humanitas, 2a. edición. FERNÁNDEZ, Lidia (1993). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.— (1996). «Crisis y dramática del cambio. Avances del análisis en grupos de innovación». En I. BUTELMAN: *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*.
- JAQUES, E. (1960). *Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad paranoide y depresiva*. Buenos Aires: Hormé.
- (1973). «El método del socioanálisis en los cambios sociales». En *Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, n.º 1. Buenos Aires.
- KAES, R., MISSENARD y OTROS (1985). *Crisis, ruptura y superación*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- KAES, R. «Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria». En PUGET-KAES (compilación): *Violencia de Estado y psicoanálisis*. Buenos Aires: CEAJ y APDN.
- (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- (1991). «La categoría de intermediario y la articulación psicosocial». En *Revista de la AAPYPG*.

-
- LAPASSADE, G. (1979). *Grupos. Organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Barcelona: Gedisa.
- (1977). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- LEWIN, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ YAÑES, J. (2005). *La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa*. Madrid: La Muralla SA (1.ª ed.).
- LOREAU, R. (1972). *Análisis institucional*. Amorrortu.
- MENDEL, G. (1994). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós.
- (1994). «Autoridad y poder en los espacios escolares». En *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación* (UBA). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Ediciones Novedades Educativas.
- ROUSILLON, R. (1989). «Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio». En R. KAES, J. BLEGER y otros: *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- SCHLEMENSON, A. (1982). «El cambio en las organizaciones». En *Revista de la Asociación de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, t. v, n.º 1.
- (1987). *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Buenos Aires: Paidós.
- ULLOA, F. (1969). «Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica». *Revista AAPA*, t. XXVI. Buenos Aires.
- (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- WEINBERG, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Unesco Cepal-PNUD, AZ Editora.
- WATZLAWICK, P., J. BEABIN BAVELAS y D. D. JACKSON (1995). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P., Weakland JOHN y Richard FISCO (1994). «Cambio». *Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Biblioteca de Psicología, Herder.
-

Segunda parte

Aportes a la interpretación de la Ordenanza de Grado⁴

Conferencia:

Dra. Mariana Gulla

Directora general jurídica

Universidad de la República

Pretendo dar una visión general sobre la Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria y sus alcances.

La Ley Orgánica preveía ya en el año 1958 la posibilidad de que el Consejo Directivo Central (CDC) estableciera las orientaciones generales a que debían ajustarse los planes de estudio y la enseñanza. Esas orientaciones generales nunca se dictaron en la Universidad. De modo que cuando a la Dirección General Jurídica llegaba el análisis de un plan de estudios nos debíamos limitar a controlar en qué consistían las modificaciones que se planteaban, si encuadraban en los supuestos en los que el CDC podía efectuar observaciones y al cumplimiento del procedimiento previsto en la Ley Orgánica para la aprobación o modificación del plan respectivo, al tiempo que consignábamos expresamente que no podíamos ingresar al control de la orientación general, porque esta no estaba establecida aún.

La Ordenanza de Grado viene a ser esa orientación general de la que habla expresamente el artículo 21 de la Ley Orgánica en su literal a), y el

⁴ Documento revisado por la autora a partir de la desgrabación de la conferencia.

artículo 22 cuando refiere a los planes de estudio. El artículo 21 establece, entre las atribuciones del CDC, la de «establecer la dirección general de los estudios universitarios, determinando con el asesoramiento de la Asamblea del Claustro, la orientación general a que deben sujetarse los planes de estudio de las distintas facultades y demás reparticiones docentes de la Universidad», en tanto el artículo 22 establece que «cuando en dichos planes se altere el número o año de duración de los estudios, se agreguen o se supriman materias, se contraríen intereses generales de la enseñanza o se modifique la orientación pedagógica general establecida por el Consejo Directivo Central, este podrá observarlo mediante resolución...».

Como primera conclusión, surge que estos criterios deben ser tomados en cuenta al proyectar o modificar un plan. Son las orientaciones generales que estableció el CDC, y los servicios han de tomar esas orientaciones. Pero ¿qué ocurre si no las toman? En primer término los servicios tienen un plazo de dos años para adecuar los planes de estudios vigentes a la nueva norma. Si se proyectara un nuevo plan o se ajustara el vigente en ese lapso, sin atenerse a los criterios establecidos por el CDC, este podría observar esos planes de estudio y devolverlos a los servicios respectivos.

En tal sentido, el CDC dispone de un plazo de 120 días, que se cuentan desde que el plan ingresa a su orden del día, para efectuar esas observaciones. En este aspecto hay que hacer una primera aclaración que se origina en la complejidad de adecuar la nueva norma aprobada a los supuestos previstos en la Ley Orgánica vigente. Esta última norma establece como una de las situaciones en las que el órgano jerarca puede observar el plan proyectado la de alteración de los años de duración de la carrera y la agregación o supresión de materias. Sobre este último concepto hubo que hacer una interpretación auténtica, entendiendo por materia lo que la Ordenanza en examen denomina «contenidos básicos de las áreas de formación (módulos o ejes temáticos)».

Si cumplido el plazo mencionado los servicios no adecuaran los planes vigentes, allí será una decisión de las autoridades el camino a seguir. Lo cierto es que, desde un punto de vista estrictamente jurídico, cuando hay un criterio que se impone y aquel a quien se dirige no lo cumple,

ingresamos al terreno de la responsabilidad y cómo la misma se hará efectiva.

Dichas estas consideraciones generales, pasaríamos a los niveles de formación alcanzados por la nueva norma. Muchas de las definiciones que la Universidad ha adoptado son coincidentes con otras normas de tipo nacional, ya sean legales o reglamentarias; la Universidad salda la discusión de si es universitaria o no una tecnicatura o una carrera tecnológica al otorgar ese carácter a ese nivel de formación en la propia norma.

Las definiciones de enseñanza superior y terciaria son, en general, coincidentes en el decreto 308/995, que es el que rige la «habilitación para funcionar» de las instituciones universitarias privadas y el reconocimiento de carreras terciarias y universitarias. En tanto hay diferencias con el llamado proyecto de creación de la Apacet y, en alguna medida, con la Ley General de Educación, ya que en ellas enseñanza terciaria es el género y la universitaria es una especie dentro del género terciario, en cambio nuestra Ordenanza parte de la distinción entre terciario y de grado, en tanto el carácter de universitario alcanza a ambas. Toma uno de los sentidos posibles de universitario y es el de «atinente a la universidad».

En cuanto a los aspectos sustantivos, la Ordenanza eleva los requisitos mínimos que establece el decreto 308/995 para los distintos niveles.

Por otra parte, en cuanto a los literales C y D del artículo 2, los ciclos iniciales optativos o programas equivalentes y otras modalidades de formación y certificación de conocimientos no hay una definición en la norma (tal vez haya que reconstruir la discusión del CDC cuando aprobó estos niveles de formación) que nos diga cuándo estamos ante un ciclo inicial optativo. Aquí lo único que se consigna es que el ciclo inicial optativo tiene una formación general y que tiene un valor en sí mismo y también propedéutico que permite seguir otras cosas, pero no establece cuándo estamos frente a un ciclo inicial optativo, cuáles son los criterios mínimos que debe tener esta modalidad.

Sobre el alcance de «otras modalidades de formación y certificación de conocimientos», aunque podrían haber distintas interpretaciones, lo cierto es que tampoco hay una definición concreta sobre cuáles son esas

otras modalidades de formación y certificación. Sí se exige una determinación por el CDC, y esta podría ser una determinación que tuviera un carácter general o que fuera específica, que dijera «este nivel de formación encuadra en este literal». De estas decisiones particulares podrá llegarse, en algún momento, a elaborar un concepto más general.

Otra cuestión es el de las reválidas. No comparto la afirmación de que «en la Universidad se acabó el sistema de reválidas». Esta norma implica un avance muy importante porque reconoce la asignación de créditos, pero mantiene un ámbito en el que todavía funcionará el mecanismo de reválida. La revalidación procede en los casos en los cuales la Ley Orgánica expresamente lo previó, en títulos extranjeros y estudios parciales realizados en el exterior. A ello han de agregarse los estudios parciales realizados en instituciones universitarias privadas nacionales.

Por otra parte, la Ordenanza de Reválidas tampoco es muy rígida en estos aspectos. La rigidez deviene más de su aplicación. En tanto, normativamente el término razonable determina que la equivalencia no sea exacta ni idéntica.

Sobre las estructuras que prevé la Ordenanza. La norma en examen diseña una estructura para acompañar su implementación. Esta estructura tiene dos niveles, el central y el de los servicios. A nivel de estos últimos, el artículo 17 prevé la existencia de un organismo designado por el consejo o comisión directiva correspondiente, en tanto el artículo 18 regula las atribuciones mismote este. Este organismo es de existencia necesaria, lo que no significa que se tenga que crear ahora, puede ser alguno de los organismos ya en funcionamiento que a partir de la vigencia de la norma asumirá las atribuciones que establece el artículo 18. En conclusión, ese organismo debe existir y puede ser uno preexistente, adecuado en su integración a la nueva previsión normativa.

También dentro de los servicios, el artículo 20 prevé la existencia de comisiones de carrera o estructuras equivalentes. En ese nivel se plantean dos situaciones distintas. Cuando la carrera es de un servicio determinado, la comisión de carrera no es preceptiva, no es obligatoria su creación. En todo caso, su ausencia se soluciona, de acuerdo a lo previsto por la propia norma, asignando las atribuciones de la comisión de carrera al organismo previsto en el artículo 17.

Es preceptivo crear esta comisión de carrera cuando se trata de carreras compartidas por más de un servicio. Allí se hace preceptiva, por la propia realidad, la existencia de una comisión de carrera, y esta, ya que involucra a varios servicios, va a ser designada por el CDC o el Consejo Delegado Académico, por delegación. Las otras estructuras en los servicios son designadas directamente por los consejos o comisiones directivas respectivas.

En cuanto a la integración, el artículo 19 establece que se procurará «su integración con docentes y egresados con trayectoria académica y profesional destacada y estudiantes del servicio». Quiere decir que hay una primacía de la formación académica que no puede ser dejada de lado. Aquí la Ordenanza privilegió los aspectos académicos, particularmente en cuanto a docentes y egresados. Ahora bien, ¿por qué se empleó el término «procurando»? Procurar, según el *Diccionario de la Real Academia*, es ‘adoptar las diligencias necesarias para lograr o alcanzar un fin’. Jurídicamente, cuando la norma no dice en qué sentido fue tomado un término, lo debo tomar en su sentido natural y obvio. «Procurar» me indica que tengo que hacer algo para cumplir esta disposición y si no alcanzo el fin tengo que justificar por qué, es decir que si no designara integrantes con la trayectoria o pertenencia requeridas tendría que dar los motivos, los fundamentos de mi decisión.

Planes de estudio. La regulación del procedimiento de aprobación de los planes de estudio parte del supuesto jurídico, al igual que la Ordenanza de Carreras de Posgrado, de que la existencia de carreras compartidas por más de un servicio universitario no se previó en la Ley Orgánica. Frente a ese vacío normativo la Ordenanza de Estudios de Grado viene a regular el procedimiento aplicable a estos casos. Mientras no había regulación se aplicaba como fundamento de norma análoga el artículo 22 de la Ley Orgánica. Ahora ese procedimiento se aplicará cuando hay acuerdo entre los servicios sobre en cuál de ellos se hará la tramitación. En tanto, de no mediar acuerdo entre los servicios, la aprobación la hará el CDC con el asesoramiento de la Asamblea General del Claustro.

El artículo 34 y los requisitos de ingreso de estudiantes a la Universidad

Aun cuando el tema de quién es competente para convalidar formaciones previas pueda resultar jurídicamente opinable en virtud de lo establecido por la Ley General de Educación, la Ordenanza en examen estableció que fuera la Universidad quien evaluara esas formaciones previas y que habilitara el ingreso a la institución de estudiantes que no hubieran completado los ciclos anteriores de formación.

Una vez aprobada esta disposición, el CDC tuvo que establecer pautas o criterios para la aplicación del artículo 34. Se partía de dos supuestos: la acreditación de estudios no formales, particularmente en ámbitos laborales, y las personas que, por la franja etaria en que se encontraran, difícilmente podrían completar esos estudios.

El principio general sigue siendo el de exigir estudios previos completos, pero excepcionalmente es posible acreditar niveles de formación equivalentes y con eso asegurar la continuidad formativa.

La resolución sobre estos ingresos se hará caso a caso, es decir que los consejos o comisiones directivas proponen y luego lo elevan a consideración del CDC. Entiendo que aquí también las estructuras previstas en la Ordenanza tienen expresa competencia para asesorar sobre estos niveles diferentes de formación para el ingreso. Los servicios van a tener primero una instancia de asesoramiento de esas estructuras, van a tener que hacer una propuesta fundada y elevarla a consideración del CDC caso a caso. La práctica determinará hasta dónde, a partir de esos casos concretos, podrán establecerse pautas más generales.

Tercera parte

Los desafíos del diseño curricular

- Licenciatura en Comunicación
Presenta: Mariela Gandolfo
- Licenciaturas en Bibliotecología y Archivología
Presentan: Isabel Madrid, Cristina Pérez, Mariela Gandolfo
- Licenciaturas de Diseño
Presentan: Natalia Mallada, Victoria Suárez
- Licenciatura en Nutrición
Presenta: Emma Leites
- Licenciaturas y Tecnologías Médicas
Presenta: Patricia Manzonión

Aspectos solicitados:

- Presentación general del/los plan/es
 - Decisiones sobre objetivos y alcance de la titulación
 - Criterios contemplados en el diseño curricular
 - Modelo de flexibilidad adoptado
 - Definiciones de renovación pedagógica
-

Licenciatura en Comunicación⁵

Presenta: Mariela Gandolfo

Esta presentación fue discutida con las compañeras de la Unidad de Enseñanza, Ana Martínez y Varenka Parentelli, y nos tocó hablar del desafío del diseño. Para el diseño en sí en la Licenciatura en Comunicación los desafíos que tuvimos que enfrentar fueron los que plantea la Ordenanza y no otros más específicos. Siempre hay algunos niveles de discusión, pero en la Licenciatura en Comunicación no estuvieron los desafíos más potentes, más allá de lo que plantea la propia Ordenanza. Finalmente se acordó un diseño con el título de Licenciatura en Comunicación o Licenciado en Comunicación.

El plan tiene una duración de cuatro años, con 360 créditos, y está organizado en tres ciclos: uno inicial, uno de profundización y uno de graduación. El ciclo inicial es de unos 90 créditos y los otros dos 135 créditos cada uno, aproximadamente. Además, la licenciatura establece como grandes áreas de contenido cinco módulos: Lenguajes y Medios; Teoría y Análisis de la Comunicación; Módulo de Metodología; Sociedad, Cultura y Política de Comunicación; Profesional Integral. El quinto módulo fue uno de los problemas que tuvimos que resolver durante el diseño. Fue una negociación múltiple para meter en ese módulo una cantidad enorme de cosas, entre ellas todas las orientaciones profesionales de la comunicación, que son bastante variadas, y una serie de elementos que se pretendió recoger de las orientaciones curriculares de la Ordenanza. Quedó con ese nombre e incluye desde las prácticas preprofesionales, las actividades de articulación de funciones, las cuestiones relativas a la orientación curricular, hasta las orientaciones profesionales.

Las discusiones específicas, fuera de lo que la Ordenanza en sí plantea, fueron en torno a la denominación del título, que hasta ahora en el Plan 95 era Licenciado en Ciencias de la Comunicación, y se cambia por

.....
5 Documento revisado por quien presenta a partir de la desgrabación de la presentación.

Licenciado en Comunicación, lo que finalmente se aprobó. Esta fue una discusión bastante larga, bastante compleja. Quienes argumentaron a favor de este cambio de denominación del título sostenían que se trataba fundamentalmente de recoger y reconocer la riqueza y complejidad del campo de estudio de la comunicación. No se trata solo de incorporar ciencias, sino también artes y tecnologías, y sostuvieron que el término *ciencias* expresa un concepto relativamente restrictivo con relación a la complejidad del campo de estudio.

Otras discusiones que se zanjaron rápidamente fueron: la existencia de perfiles profesionales diferenciados y la decisión de no otorgar titulación intermedia, inicialmente, aunque se tenga la previsión de que tal vez en un futuro haya que considerarla en un ajuste o una modificación del plan. También se descartó que la titulación tuviera menciones, o sea que el título es único para todos los licenciados con independencia del trayecto formativo que decidan hacer.

En cuanto a los criterios contemplados en el diseño curricular, en general tanto el grupo que trabajó en el plan de estudios, como el Claustro y la licenciatura buscaron aproximarse en la mayor medida posible a los criterios que ofrece la Ordenanza. Esto fue por más de un motivo, en algunos casos porque había un acuerdo claro con relación a los criterios, y en otros casos porque parecía conveniente. Paso a mencionar los más potentes. El criterio de flexibilidad, que para la preparación en comunicación es muy relevante porque los perfiles son muy dispares. Es preciso entender que tenemos perfiles que van desde el periodismo, la publicidad, la comunicación organizacional, la comunicación comunitaria, el análisis teórico y académico de la comunicación, el cine y el audiovisual como perfil y como herramienta de trabajo; el tema de la flexibilidad es bien importante en lo interno de la propia formación. Se trabajó también con un criterio fuerte de articulación pensando en la movilidad fundamentalmente de los estudiantes, en un trabajo bastante fuerte que viene teniendo el Área Social en términos de movilidad, y de definiciones con relación a la movilidad de los estudiantes. Y un criterio que diría que engloba el resto de las orientaciones de la Ordenanza que contemplan lo que hoy se llama integralidad, que fundamentalmente tiene que ver con la integración de múltiples cuestiones como el campo

académico y el campo profesional, la teoría y la práctica, la diversidad de saberes, las funciones universitarias, las disciplinas que convergen en el campo de estudios, etc.

En cuanto al modelo de flexibilidad, no es que adoptamos un modelo de flexibilidad específico ni lo discutimos, no pensamos en términos de modelo, pero sí nos interesaba decir en esto que apegarse a la Ordenanza tiene algunas dificultades. Entre otras cosas, porque en la Ordenanza confluyen dos líneas que son un poco contradictorias o que por lo menos tensionan la Ordenanza. Una es muy fuerte y está referida al lugar del estudiante, su autonomía, a un lugar activo, de decisión, de definición, de toma de responsabilidades en cuanto a sus itinerarios. Esto se refleja en el plan, en la opcionalidad temprana, en la definición de distintos escenarios formativos. La oferta docente e institucional no es tan flexible, es mucho más restringida; por un lado sí, planteamos materias optativas y definimos algunas electivas que pueden hacerse en otro lado, pero no mucho más que eso, entre otras cosas, porque los equipos docentes siguen siendo los mismos. Entonces, ¿cuántas modalidades de cursada se pueden ofrecer? No muchas.

La tensión fuerte es en la relación entre lo obligatorio y lo opcional, porque si nos apegamos a la Ordenanza definimos como opcional lo que hasta ahora era obligatorio (buena parte) y como obligatorio lo que hasta ahora era opcional. Un ejemplo: una serie de asignaturas o de contenidos de algunas asignaturas que hoy son obligatorias para la formación de un comunicador pasan a ser opcionales. Por ejemplo, no todos van a estudiar economía y comunicación de la misma manera. Sin embargo, lo que antes era opcional —participar en actividades de extensión, hacer investigaciones, las prácticas preprofesionales, etc.— ahora es obligatorio. Es una tensión relativa, pero no estamos preparados para que una serie de contenidos que eran desarrollados en asignaturas (porque esa es nuestra estructura) y que eran obligatorios se minimicen, y en su lugar no tenemos condiciones para ofrecer, por ejemplo, espacios de extensión y de investigación para todos los estudiantes de la misma manera que lo hacíamos con los cursos. La tensión está en que la estructura estaba preparada para recibir y ofrecer determinadas cosas, la estructura académica y la relación con otros.

Por último, las definiciones de renovación pedagógica. Diría que los desafíos se centran acá.

Para los docentes, el desafío es ir de la prescripción a la acción. Es muy fácil prescribir, los papeles (el plan) prescriben bien, ahora lo que se haga es otro cantar, y ese es el desafío, porque finalmente los docentes hacen lo que hacen, no lo que está escrito.

Para los estudiantes el desafío es ir de la expectativa a la realidad. De esa expectativa que pone la Ordenanza en un estudiante con ciertas características: queremos un estudiante comprometido, activo, autónomo y responsable. Eso es nuestro deseo, pero lo que nosotros recibimos es una heterogeneidad muy grande de estudiantes y no todos son así. Así que veremos qué hacemos con esa heterogeneidad.

Y finalmente, en el tema del conocimiento, ni la Ordenanza ni el diseño se han detenido en la discusión de este asunto. Este énfasis en trasladar el peso al aprendizaje del estudiante ha dejado una idea de que el conocimiento va a tener que circular móvilmente con relación a las necesidades, pero esta movilidad o esta necesidad es poco explicitada. Tal vez esto sea una especie de «deuda» que aún debemos saldar respecto de estas discusiones.

Licenciatura en Bibliotecología y Archivología⁶

Presentan: M. Cristina Pérez Giffoni, Isabel Madrid y Mariela Gandolfo

La Escuela de Bibliotecología está en plena etapa de implementación del cambio de plan de estudios, un proceso muy largo, que Mariela (Gandolfo) nos ayudó muchas veces a destrabar. Hoy escuchábamos a Lidia (Fernández) y este proceso de la escuela fue un típico espacio de impulsos, de frenos, de negociaciones y de resistencias.

En principio diríamos que el plan cumple ampliamente con las directivas de la Ordenanza de Grado. Se aprobó un único plan de estudios para dos carreras, que son la Licenciatura en Archivología y la Licenciatura en Bibliotecología. Fue aprobado el 21 de agosto del año pasado y se está implementando a partir de este año. No prevé titulaciones intermedias y la estructura curricular básica es la que se plantea en la presentación (360 créditos, distribuidos en tres ciclos y cuatro años), similar además a la de Ciencias de la Comunicación. Dado que tenemos un destino en común, ya que está proyectada una Facultad de Información y Comunicación, tratamos durante todo el proceso de que estas tres carreras armonizaran el diseño del plan.

En lo que tiene que ver con decisiones sobre objetivos y alcances de la titulación, diríamos que el desafío mayor estuvo en la articulación entre las dos carreras. Durante el diseño se debatió fuertemente sobre perfiles y con relación a los perfiles qué contenidos debían ser opcionales y cuáles obligatorios. Nos planteamos en todo momento cómo introducir un nivel importante de flexibilidad, asegurando a la vez la formación profesional. Estábamos de acuerdo en aliviar contenidos, en flexibilizar, en articular, en integrar funciones, pero sin perder la identidad.

La redefinición más fuerte del perfil se dio en Archivología, que pasa de una tecnicatura a una licenciatura, y de un plan muy rígido a un plan flexible. Bibliotecología ya tenía cierta flexibilidad.

⁶ Documento revisado por quien presenta a partir de la desgrabación de la presentación.

El marco para pensar los objetivos y el alcance de la titulación se dio en ubicar estas dos disciplinas en las ciencias de la información, atendiendo a lo que hoy llamamos la sociedad de la información. Lo discutimos teniendo muy presente lo que se iba procesando a nivel de Maestría en Información y Comunicación (aprobada en el año 2011), buscamos el equilibrio entre la formación general y la específica, la formación para el desempeño profesional y para el desempeño académico.

Los criterios contemplados fueron aquellos que están previstos en la Ordenanza. Se atendió fuertemente la articulación entre las dos carreras con un ciclo inicial conjunto y un núcleo de contenidos en común, y también la articulación con el Área Social y Artística, a la que pertenecemos. Especialmente se buscó articular con la Licenciatura en Comunicación, así está planteado en el propio plan de estudio desde sus objetivos hasta su caracterización. Se busca también favorecer la movilidad estudiantil intra- e interinstitucional previendo créditos obligatorios en electivas, por ejemplo, es decir, la obligación de cursar algunas actividades fuera del servicio. Lo que se puede tener en cuenta sobre flexibilidad, integralidad y curricularización de las funciones y estrategias de retención estudiantil lo estamos pautando ahora, con normativas, no figura necesariamente en el plan. No tenemos reglamento aún, pero estamos pautando, por ejemplo, la oferta de modalidades de cursado.

Dado que nosotros tampoco trabajamos sobre un modelo de flexibilidad, y nos enfrentamos a la flexibilidad ideal ante las posibilidades, entonces encontramos desafíos grandes a la hora de implementarla. Desafíos que tienen que ver con los estudiantes, con los docentes y con la institución.

Para los estudiantes pensamos que el principal desafío es la mayor autonomía, vienen de sistemas muy rígidos, toda la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria están muy pautadas, y se encuentran, de repente, con mayor autonomía. Esto les significa mayor libertad y mayor responsabilidad también, avanzar en toma de decisiones; y tienen que relacionarse con otras carreras dentro y fuera de la institución en la que están. Tienen que manejar sus tiempos y ser capaces de autoevaluación y de aprendizaje independiente.

Desde el punto de vista docente, tenemos problemas en cuanto al conocimiento y comprensión de la lógica del plan. Ese es uno de los principales problemas que enfrentamos todos. Por ejemplo, a la hora de reformular contenidos y pensar en la opcionalidad los docentes solemos pensar: «Ah, no, pero lo mío es todo importante, tiene que ser obligatorio». Entendemos que nos enfrentamos a algo que va más allá de la resistencia al cambio, es no entender una nueva lógica, que tiene que ver con los principios que están expresados en la Ordenanza. Algunos nos hemos ido sensibilizando y aprendiendo porque seguimos todo el proceso, no sé si desde adentro pero sí desde un margen muy cercano. Lo que les pasa a nuestros compañeros y colegas es que se enfrentan a esto y experimentan un gran temor. Entonces tienen que, por un lado, empaparse mejor del plan, y por otro, entender esa lógica diferente.

Estos docentes se encuentran ahora con una función orientadora para ayudar en esa mayor autonomía al estudiante. Es una función que si bien en algunos aspectos estaba (tenía que ver más que nada con las tutorías), ahora comienza a ser algo más necesario, casi cuerpo a cuerpo, y eso necesita mayores recursos también. Otro aspecto es tener que ofrecer propuestas y modalidades diversificadas de enseñanza. Ese es todo un desafío que tiene que ver con lo institucional, ya que se necesita una infraestructura adecuada que permita albergar esa variedad de propuestas. Requiere del fortalecimiento de la estructura académica, porque todo lo que es semipresencial, virtual, personalizado exige más horas docentes, exige más dedicación docente en cantidad y en calidad, y por otro lado una articulación efectiva de la gestión académica y de la gestión administrativa.

Pasamos a las definiciones de renovación pedagógica en las que ha tenido un papel fundamental la UAE. Pretendíamos promover algunas ideas respecto al diseño del plan. A propósito de lo que señalaba Isabel (Madrid) (que no todo el mundo estaba con la misma sensibilidad ni con la misma cercanía al diseño del plan), buscamos que por lo menos una vez establecida cierta orientación en el papel se pueda reclamar algo a alguien posteriormente. Entonces nos planteamos varias cosas, como algunos cambios en las estrategias didácticas, tratar de transformar los roles y posiciones tradicionales de los docentes y estudiantes, promover

espacios de enseñanza semipresencial y la utilización de los espacios virtuales. A esto también nos ayuda el tener que implementar el plan un semestre adelantado en el interior (el plan se implementa un semestre antes en Paysandú que en Montevideo), porque nos está obligando a pensar en estos estudiantes nuevos que la Ordenanza imagina que vamos a tener.

Lo cierto es que la población estudiantil es muy heterogénea y cuanto más numeroso es el ingreso, más variedad encontramos. Ello requiere la transformación de los roles tradicionales, entonces dentro de estas orientaciones pedagógicas también se busca cruzar espacios del aula con otros escenarios. Esto ya se venía dando en algunos sectores, pero la idea es la promoción más potente de esos espacios. El otro tema que estamos buscando redefinir es un papel diferente de los egresados en los espacios de la práctica preprofesional, un papel más regulado, más específico, más formativo. La idea es sumarle a esto una variedad de espacios de evaluación apropiados a las distintas modalidades y una normativa que promueva que esto se desarrolle de la forma esperada y no cercene o rigidice algunos aspectos. Esto no es fácil porque las normativas tienden a rigidizar las acciones.

Licenciaturas en Diseño⁷

Presentan: Natalia Mallada y Victoria Suárez

Natalia Mallada

Vamos a comentar los desafíos del diseño curricular en algunos de los planes de estudio de la Facultad de Arquitectura. Nuestra participación comenzó el año pasado con nuestro ingreso al Servicio de Enseñanza de Grado. Con respecto a nuestros roles, Victoria se encarga del área de monitoreo interno y conexión institucional, y yo me encargo del área de apoyo y asesoramiento pedagógico.

Para el caso de las discusiones de los planes de estudio también se le pidió especialmente a Victoria que participara debido a que ella había tenido una participación previa en la discusión de la carrera de Diseño Industrial, y además porque es diseñadora industrial. Entonces hemos trabajado bastante juntas en este proceso que iniciamos el año pasado. Para presentar hoy nos organizamos de modo que Victoria hace una presentación general al inicio y yo me encargo de la segunda parte.

Victoria Suárez

En esta parte de presentación general de los planes decidimos acercar esta información para dar cuenta de la complejidad que está viviendo la Facultad de Arquitectura, en la cual están conviviendo distintos planes con distintos momentos de decisión y con distintos momentos de implementación.

La Facultad de Arquitectura, que durante casi 100 años fue monocarrera, está impartiendo el Plan 2002 de la carrera de Arquitectura junto con el plan 62, o sea que en el caso de Arquitectura, que además se imparte en Montevideo y en Salto, están conviviendo dos planes de estudio. Otra de las carreras que se están impartiendo en la facultad es la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual. Es una carrera inte-

⁷ Documento revisado por quien presenta a partir de la desgrabación de la presentación.

grada con Bellas Artes, lo cual es una ganancia y a su vez es una complejidad. Es una carrera que tiene un plan que es del año 2005 pero que se comienza a implementar en el año 2009. En el caso de la Licenciatura en Diseño de Paisaje ocurre algo similar. Es una carrera compartida con la Facultad de Agronomía, que tiene un plan del año 2007 y que también comenzó en el año 2009. O sea que ese año ya hay tres carreras en la facultad.

Luego está la Licenciatura en Diseño Integrado, que es una nueva oferta de Facultad de Arquitectura que está en Regional Norte, cuyo plan se terminó de definir en el año 2012 y este año comenzó la implementación. Por último, la Licenciatura en Diseño Industrial. Su plan es del año 2012, se comenzó a implementar en 2013, se imparte en Montevideo y tiene otra particularidad: por un lado cuenta con dos perfiles, el perfil Producto y el perfil Textil e Indumentaria, y por otro lado, con un cambio curricular de lo que era el plan de estudios de Diseñador Industrial del viejo Centro de Diseño Industrial, que se transformó al ingreso a la Facultad de Arquitectura en Escuela Universitaria Centro de Diseño, por lo tanto están conviviendo dos planes, el de Licenciado en Diseño Industrial con estos dos perfiles, que comenzó este año, y los años remanentes del plan anterior de Diseño Industrial. Esta es la situación actual de la facultad.

En lo que tiene que ver con la organización, aunque algunos de los planes son previos a la Ordenanza de Grado —nosotros intervenimos en los de Diseño Integrado y Diseño Industrial— y se decidieron, se generaron y se implementaron en diferentes años, comparten ciertos aspectos. Si bien algunos están organizados por área de conocimiento, otros por ejes temáticos y otros por área de formación, comparten por lo menos tres grandes núcleos, que pueden ser: el núcleo de proyecto, el núcleo tecnológico-técnico y el núcleo sociocultural-histórico-teórico. Y eso es importante, porque de una forma u otra esto se piensa y se ha pensado en relación con la flexibilización y la articulación de las distintas carreras.

En cuanto a las duraciones de las carreras, la carrera de más años es la de Arquitectura, pero justamente ahora este tema está en discusión para el nuevo plan de estudios, seguramente Plan 2013. En general las

otras titulaciones son de cuatro años, y ya están semestralizadas y creditizadas. Una cuestión que veíamos con Natalia era cómo, a través o no de la aplicación de la Ordenanza, se utilizan solo las opcionales o, en el caso de las licenciaturas en Diseño Integrado y en Diseño Industrial, se utilizan las optativas y las electivas. Ese es un cambio importante.

En la Licenciatura en Diseño Integrado es importante destacar que un desafío en estas decisiones es la innovación, ya que se está generando una oferta educativa que de una manera u otra recoge cuestiones que tienen que ver con los recursos naturales y los recursos energéticos. Con respecto a la Licenciatura en Diseño Industrial lo importante es que se trata de integrar las distintas funciones universitarias; eso es un cambio sustancial, porque antes la carrera pertenecía al Ministerio de Educación y Cultura. Además, se consolidan áreas de conocimiento, en consonancia con lo planteado en la Ordenanza, lo que también genera ciertos desafíos para los equipos docentes, que son prácticamente los mismos, y porque todavía no se cuenta con experiencia en una carrera universitaria.

Natalia Mallada

En relación con eso, también en el caso de Diseño Integrado o de Diseño Industrial hemos participado mucho más cercanamente en lo que refiere a la asesoría curricular. Arquitectura es una carrera que tiene mucha más tradición en eso, y en ese sentido, si bien hemos participado en equipos de trabajo, lo que está haciendo Arquitectura tiene la característica de ser un poco más autónomo en lo que tiene que ver con la asesoría, lo que no quiere decir que no se acepte o que no se escuchen nuestros planteos, sino que están haciendo un proceso distinto.

Con respecto a los criterios contemplados en el diseño curricular, lo interpretamos en el sentido de qué criterios teníamos en cuenta al realizar la asesoría para el diseño. Hicimos un listado de aquellos aspectos en los cuales insistimos o tuvimos que insistir en todo este proceso. Uno de ellos es cuando se trataba de una reforma curricular, como es el caso de la Escuela Universitaria Centro de Diseño. Con toda esta particularidad de paso de un plan MEC a un plan universitario, uno de los aspectos en los que insistimos mucho fue la explicitación de los propósitos de esa

reforma curricular, que eso quedara fundamentado en el plan y además que los propósitos fueran claros, porque de ese modo se iba a guiar todo el proceso del armado del plan de estudio. Otro punto es la pertinencia de la denominación del título y de los perfiles de formación; por ejemplo en el caso de Diseño Industrial hubo una discusión muy interesante con respecto al nombre del título, porque en una primera etapa hubo cierta resistencia sobre todo con respecto al término «industrial», había una discusión en el sentido de que «industrial» estaría más relacionado con un proceso productivo o lo industrial con lo fabril, con todas las connotaciones que tiene. Hasta incluso estuvimos trabajando con citas literarias, puesto que la industria aparece en *El Quijote* cuando este se armó e hizo tal cosa y o tal otra, la industria vinculada con el ingenio también. Finalmente eso fue aceptado.

Lo mismo en cuanto a los perfiles de formación, si era diseño textil y de indumentaria. Finalmente quedó Licenciado en Diseño Industrial, perfil Textil o perfil Indumentaria.

Otro punto es la claridad del perfil del egresado, las competencias específicas, las salidas, los núcleos de formación prioritarios y fundamentalmente la diferenciación entre las distintas carreras de diseño. El 2012 fue un año muy particular, se estaban discutiendo planes de dos carreras de diseño a la vez y nos interesaba que quedara claro en qué se distinguía un diseñador industrial de un diseñador integrado. Fue todo un esfuerzo que esperamos que efectivamente se haya plasmado en la claridad de los documentos.

Otro punto fue que quedaran claros los objetivos de la formación, que las orientaciones pedagógicas fueran coherentes con lo que se planteaba en el resto del plan de estudios, y también el cumplimiento de requerimientos que parten de la Ordenanza de Grado.

En cuanto al modelo de flexibilidad adoptado, usamos un documento de la Comisión Sectorial de Enseñanza en el que se explican posibles acciones de articulación y flexibilización curricular; estudiamos en qué acciones efectivamente cumplimos y en cuáles no, pero esto no fue a priori, esto fue a partir de la consigna. Detallamos qué acciones a nivel de carrera, a nivel entre carreras y a nivel de áreas y con cuáles se cumplía.



Y en cuanto a las definiciones de renovación pedagógica, lo interpretamos como qué aspectos de renovación pedagógica aparecen plasmados en los planes. En Diseño Integrado, la promoción de la autonomía de los estudiantes, el desarrollo de andamiajes durante el proceso de enseñanza, la evaluación como parte del proceso de enseñanza, la promoción de las interacciones entre pares y la incorporación de saberes de las distintas disciplinas. Esos son aspectos en los cuales se insiste mucho en el plan de estudios. En Diseño Industrial, la integración de las funciones universitarias durante el proceso de formación —tal vez ese énfasis esté vinculado con la propia historia institucional en la que interesaba que el plan tuviera carácter universitario—, la enseñanza basada en una actitud crítica y reflexiva, y también se recogen algunos aspectos de la experiencia de la enseñanza de Diseño Industrial en que se busca la articulación de saberes en ciertas estrategias de evaluación que integran más de una unidad curricular a la vez.

Licenciatura en Nutrición⁸

Presenta: Emma Leites

En la Escuela de Nutrición el desafío del cambio curricular se empieza a generar en el año 2002. El plan vigente en este momento es el Plan 98. En el año 2002 comenzó entre los docentes un movimiento que decía «esto tiene que cambiar», entonces aparecen dos hitos en la Escuela de Nutrición. Uno es el que reafirma el pensamiento interno, la autoevaluación en esos años y la evaluación de pares externos; eso significa que la expresión del colectivo se traduce en la necesidad de una de las líneas del cambio del plan de estudios, eso fue un hito muy importante en la Escuela de Nutrición. Y el segundo fue la separación de la Facultad de Medicina. Son dos aspectos fuertes que nos planteamos, y la propuesta de este plan de estudios nuevo ya está en el seno de la Comisión Sectorial de Enseñanza.

En la fundamentación está lo que nosotros nos planteamos, por qué ese plan de estudios, el alcance, el perfil epidemiológico y la historia de lo que significan las enfermedades en nuestro país, el Sistema Nacional de Salud, que marca como profesionales de la salud un posicionamiento diferente, y la parte de producción de alimentos en nuestro país.

La Escuela de Nutrición no tiene un título intermedio, consideramos que no es muy feliz tener un título intermedio en el ejercicio profesional de la parte laboral, pero sí tiene otra carrera que es Técnico Operador de Alimentos, que se realiza en la ciudad de Tacuarembó. Surge de un llamado de la Comisión Coordinadora del Interior, son dos carreras, una en Montevideo y otra en Tacuarembó, y tiene un tramo asentado en Paysandú, los estudiantes de la región pueden hacer el último tramo de la carrera en Paysandú. Este perfil nos permite ver las diferentes orientaciones del estudiante y sus trayectorias, lo tuvimos que colocar a los

⁸ Documento revisado por quien presenta a partir de la desgrabación de la presentación.

efectos de que puedan entender que aparece en las áreas de formación, pero también aparece en los distintos caminos de las trayectorias de los estudiantes.

Otra de las cosas importantes es que el Plan 98 tiene cinco años y llegó un momento que fue muy explosivo en el cual comenzó a surgir la iniciativa de llevarlo a cuatro años. Entonces marcamos esa situación. Pero está muy claro que muchos contenidos van a ser optativos y los otros van a ser obligatorios, entonces vamos a zanjar la situación.

La estructura es de cuatro años, 360 créditos y el estudiante va a ir circulando por las áreas de formación en forma horizontal y vertical. En este sentido, la otra dificultad es cómo van a ser identificadas las unidades curriculares y las optativas dentro de las áreas de formación. Eso es un camino que estamos recorriendo pero todavía no está resuelto.

¿Qué modelo de flexibilidad hemos adoptado? Tenemos la diversificación de itinerarios a través de unidades curriculares obligatorias que tienen el criterio, la seguridad de unidades curriculares obligatorias, prácticas teóricas. Esa teoría práctica es propia de la unidad curricular, porque después vamos a tener las prácticas articuladoras, que tienen otro significado y otra connotación en la carrera. Ahí tenemos la elección de las trayectorias particulares. En el último semestre del tercer año el estudiante va a optar por su orientación, va a poder elegir si ir a la parte de educación nutricional, a la parte de gestión. Con las unidades curriculares, con las optativas y con las prácticas articuladoras, el estudiante va a ir formando un camino de trayectoria, de interés, para que luego, cuando llegue al último año, la práctica se oriente a ese campo de desarrollo.

¿Cuál es el problema que tenemos y que todavía no hemos definido? El estudiante una vez que se va formando puede cambiar, no hemos resuelto el problema del último año, si la práctica va a ser de ese campo o deberá además tener algo de las otras, porque el estudiante dice: «Yo me formé en gestión», pero va al medio y ve que en nuestro medio no está regularizada la profesión, y si decide cambiar a la parte de clínica, no le hemos dado elementos en la práctica. Eso está en discusión, tenemos que ver cómo resolvemos esa situación. Con estos aspectos estamos dando cuenta de la autonomía del estudiante.

La renovación pedagógica aparece en las prácticas articuladoras, que van a estar presentes en todos los ciclos, en los dos semestres, van a ser interdisciplinarias, multiprofesionales a nivel nacional, urbano, rural, con distintos niveles de complejidad. El estudiante durante el año electivo va a tener insumos para poder hacer una intervención real en un lugar. Eso no quiere decir que solamente responda a las unidades curriculares que le estuvieron dando soporte, va a poder tener otras cosas, justamente para tener una formación más integral. La idea es que esas prácticas, que están muy articuladas a la interna de la institución, sean cada vez más complejas. El estudiante va a tener que recibir habilidades y destrezas que le permitan hacer una práctica articuladora real y que le den fuerza para ese camino que él mismo se ha construido.

Las implicancias internas son dos: renovación de las estructuras académicas y transformación del rol docente, que es difícil, porque, como decía una compañera, algunos docentes hemos madurado y vivido toda esta experiencia de lo que es el reglamento, las ordenanzas, todo, y otros docentes que no.

Licenciaturas y tecnologías médicas⁹

Presenta: Patricia Manzoni

En la Escuela Universitaria de Tecnología Médica tenemos 18 carreras. Para presentar los planes tenemos que comenzar por evaluar el plan vigente, que es el Plan 2006. Porque nos pasaba lo que Mariana dijo en la presentación anterior, la Escuela de Tecnología no tenía de algunas carreras planes aprobados hasta el 2006, entonces el Plan 2006 vino a reorganizar y a poner en estructura todo lo que estaba por fuera. Estos planes no tuvieron una discusión académica o en talleres, fue más bien una reorganización que había que hacer. Esos planes fueron pensados con un núcleo de materias generales y básicas que son obligatorias para las 18 carreras. Esto constituye para algunas carreras el 29 % del currículo y para otras el 77 %; una de las cuestiones que debatimos era qué definía la especificidad de la carrera, ¿un 23 %?

Otra cuestión general del Plan 2006 es que en las licenciaturas hay monografía y en casi todas hay internado, más allá de que haya en algunas práctica preprofesional considerada como internado y en otras curricularizada. Hay una excesiva carga horaria en los planes. En las tecnicaturas tenemos una con 1196 horas cuando el mínimo sería 1200, y Cosmetología tiene 3550 horas en tres años; en segundo año tiene 17 unidades curriculares. En las licenciaturas, Neomocardiología, que es la que tiene menos, tiene 3418, y Fonoaudiología tiene 4655 horas. Es dispar el número de unidades curriculares por carrera. En las tecnicaturas, Anatomía Patológica tiene las básicas más tres materias (lo que serían 13 materias) a 35, que es lo que tiene Cosmetología. En las licenciaturas existen desde las que tienen 20 hasta Fonoaudiología que tiene 41.

La Ordenanza nos viene a dar una gran oportunidad porque va a haber que readecuar. La creditización que hubo que hacer de los planes vigentes ya nos dio la posibilidad de comenzar a ver cuestiones erróneas.

⁹ Documento revisado por quien presenta a partir de la desgrabación de la presentación.

La Ordenanza es una oportunidad de plantear un título intermedio para carreras que creen que es necesario. El hecho de tener cupos de ingreso nos impide muchas veces proyectarnos a largo plazo porque no podemos despegarnos de la realidad.

Dentro de la escuela hay carreras que proponen títulos intermedios, hay quienes proponen cambios de denominación, por ejemplo Registros Médicos, hay quienes proponen cambios de titulación, y hay quienes, como Laboratorio, proponen salidas distintas, por ejemplo menciones.

Tenemos discusiones que van atravesando las discusiones del Plan 2006. ¿Es posible pensar un perfil de egreso común? Y cuáles serían las características de cada titulación. Se definieron nuevos perfiles y se los comparó con lo que existe haciendo hincapié en lo que nos ha dicho la Comisión Sectorial: las diferencias necesarias que ameriten un cambio de titulación, la racionalización a la interna de los planes, hay discusiones entre lo general y lo específico.

Criterios para el diseño. Se está tratando de tomar decisiones generales, se nos complica porque estamos muy apegados a la historia y nos cuesta vernos de otra forma, porque la mayoría de los docentes son egresados de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica, no tienen una formación distinta que la disciplinar, y tampoco existe, por las características de la institución, mucha formación posterior de especialización. Entonces seguimos pegados a las disciplinas y quienes pueden tener un rol más protagónico son los estudiantes. También pasa que muchos de los docentes y los egresados no cursaron este plan, entonces desconocen todo esto porque no les tocó vivirlo. Hubo que hacer una movida interna de conocimiento de todo lo que hay para poder decir «esto me sirve, esto no me sirve». Se está trabajando en el estudio de otros planes dentro de la propia escuela para poder pensar en esa articulación, porque los planes actuales son tubulares; para poder pensar trayectos comunes entre carreras que son similares, para poder pensar optativas o electivas, contenidos que están replicados hasta en las materias básicas. También se está pensando en si va a haber criterios generales para el internado y la monografía, también si va a haber un único criterio para pensar las electivas y las optativas, por ejemplo un porcentaje del total. Esta vez sí hemos tenido un rico proceso de discusión.



Modelo de flexibilidad: no llegamos todavía a esta etapa. El plan actual es tubular, y cuesta verlo de otra forma. Es para destacar el trabajo que están haciendo las comisiones de carrera. Las 18 comisiones están trabajando, leyendo planes, tratando de pensar en colectivo. El desafío es pensar la estructura de los planes, pensar el diseño.

Renovación pedagógica: un cambio en lo que se entiende por investigación. La investigación es una de las patas que faltan desde el plan, desde la formación, desde los docentes. La integralidad para alguna de las carreras va a ser una innovación, la incorporación de extensión en Anatomía y de tenerla curricularizada, por ejemplo.

Cuarta parte

Problemáticas identificadas en la implementación de currículos flexibles

- Licenciatura en Ciencias Sociales
Presenta: María Ángeles Caneiro
- Licenciaturas de Ciencias Económicas
Presenta: Natalia Correa
- Regional Norte
Presenta: Laura Domínguez

Aspectos solicitados:

- Infraestructura y administración de la enseñanza
 - Dimensión académica
 - Papel de los estudiantes
 - Gestión y supervisión curricular
-

Licenciaturas de Ciencias Sociales¹⁰

Presenta: María Ángeles Caneiro

Voy a intentar contarles cuáles son los nudos problemáticos de la implementación del Plan de Estudios del año 2009, caracterizable como un currículo flexible en la Facultad de Ciencias Sociales. Nudos problemáticos que constituyen desafíos que en alguna medida son generales para estos procesos de transformación, según hemos ido viendo en las presentaciones anteriores.

En lo que tiene que ver con infraestructura y administración de la enseñanza, haciendo una recopilación y una reflexión de las discusiones, problemas que tuvimos sobre la mesa y decisiones que hubo que tomar en el proceso de la implementación, me interesó focalizar en tres cuestiones. En primer lugar, dificultades en el ritmo y disponibilidad de recursos para la adaptación al nuevo diseño curricular que implica el Plan 2009. En este sentido el nuevo currículo implica un nuevo diseño por ciclos y módulos, además incorpora una nueva licenciatura a la oferta tradicional de Ciencias Sociales, que es la Licenciatura en Desarrollo, y establece la creditización. Ya un cambio en el plan de estudios, sobre todo la etapa de transición entre dos planes convivientes, y más cuando se trata de un plan cuya innovación radica básicamente en una mayor flexibilidad con una mayor demanda de articulación, pone de manifiesto cuestiones inherentes al funcionamiento institucional. Como ejemplo podemos mencionar la necesidad de generar información, de circulación de esa información y de procesos de comunicación a la interna de la institución. Tal vez cuando están instalados y se mantienen funcionamientos tradicionales o con cierta inercia, pasan un poco inadvertidos, sin embargo en el momento de instalar un cambio, como es un cambio curricular de estas características, se evidencia la necesidad de cambios en ese sentido.

¹⁰ Documento revisado por quien presenta a partir de la desgrabación de la presentación.

En esta línea va el segundo punto que enuncié con la pregunta que a primera vista puede resultar contradictoria: ¿formalización como facilitador de flexibilidad? Una de nuestras discusiones y foco de problemas durante el proceso de implementación fue el tema de la generación en muchos casos, o la adaptación en otros, pero sobre todo el desarrollo de un proceso de formalización de los procedimientos para encarar los procesos que vienen anexos al Plan 2009 y algunos otros que estaban presentes en el Plan 1992, pero por un tema de funcionamiento y de costumbre y de un manejo un poco más «artesanal», podía ser sorteado sin muchas dificultades. Junto con esto y haciendo una especie de nudo estas dos cuestiones y algunas que vamos a ver después, pero fundamentalmente estas dos, se agudizan en el momento o en la etapa en que los dos planes están conviviendo. Se genera una especie de sinergia perversa para la administración y para la estructura del servicio que es sin duda una dificultad a considerar. Uno de los desafíos que esto plantea es encarar este tipo de procesos mediante una estrategia particularmente enfocada a los procesos de transición. Si bien uno lo hace casi intuitivamente, la idea es no dejarlo librado a la fuerza de los hechos, sino generar, planificar una estrategia particularmente con este objetivo.

En lo que respecta a la dimensión académica —lo vimos bastante hoy en las presentaciones anteriores—, los planes de estudio con estas características tienen una fortísima demanda de articulación entre las unidades académicas y hacia dentro de estas.

Como dije antes, el cambio de plan pone sobre la mesa un conjunto de problemáticas que conviven con nosotros todo el tiempo en las instituciones, en los servicios, que tienen que ver con conflictos de intereses, desencuentros y encuentros, alianzas, etc., que hay que administrar en términos de conflicto para lograr tres cuestiones que también son demanda de este macroproceso de articulación y coordinación. Una tiene que ver con la integración de espacios curriculares que van más allá de lo tradicionalmente transitado por la educación universitaria, que se relaciona con contenidos fuertemente anclados en lo conceptual y la lógica de las disciplinas y las asignaturas como eje estructurante de los diseños curriculares. Eso genera muchas resistencias y procesos de cuestionamiento de la identidad universitaria.

Otra es que el trascender los límites y las fronteras disciplinares necesariamente requiere ir constituyendo un proceso de unificación e institucionalización de algunos criterios. Este proceso no es para nada fácil en el caso de que convivan distintas disciplinas. Los espacios de discusión y de intercambio de esa masa crítica que de alguna manera timonea el servicio y la vida universitaria necesitan institucionalizarse en el sentido de formalizar posicionamientos y procedimientos.

Por último, es necesario mantener una coherencia, esto es, cuidar la lógica interna del proyecto curricular desde el momento de diseño hasta su implementación a nivel de aula en los espacios curriculares específicos. Esa coherencia interna obviamente tiene que ver con esa institucionalización que mencionamos. También es necesario transformar aspectos estrictamente pedagógicos, y en algunos casos incluso incorporar esta dimensión, porque no está presente en la tradición de enseñanza universitaria y sabemos que genera muchísimas resistencias solamente hablar de ese tema en algunos colectivos docentes. La tradición universitaria está peleada con la formación pedagógica y mucho más con la didáctica.

Para mantener la coherencia del diseño curricular con las características que le queramos dar, flexibilidad, articulación y demás, y que estos impulsos no se contradigan en el espacio de la clase, necesariamente tenemos que revisar las prácticas pedagógicas, necesariamente para eso tenemos que tener insumos. La pedagogía ya hace un tiempo que viene acumulando en términos de construcción de conocimiento en este sentido y la Universidad tiene que comenzar a tomarlo para sí de forma mucho más activa para ser consecuente con las transformaciones curriculares que se están planteando a nivel central. Creo que eso es una dificultad que se ve más tardíamente en los procesos de implementación y que tiene que ver mucho con el aporte de los estudiantes y con la necesaria evaluación continua de esos procesos de implementación: para detectar estos movimientos y estas necesidades que al ser en distintos planos a veces no podemos atender a cabalidad por estar enfocados en uno u otro. Esto también requiere de planificación, diagramación y formalización.

En cuanto al papel de los estudiantes en estos procesos, hemos visto la necesidad de apoyar la maduración a fin de autonomizar algunos comportamientos que básicamente tienen que ver con la toma de decisiones. Se amplía cuantitativa y cualitativamente la demanda de decisiones que este tipo de planes genera para los estudiantes. ¿Nosotros podemos demandar a los estudiantes madurez para la toma de decisiones y autonomía? Hay que ver que una cuestión formal que trae consigo el plan en este plano es que los servicios están obligados a ofrecer orientaciones en este sentido, como alguien decía hoy, es necesario facilitar una especie de andamiaje para que esta autonomía se vaya construyendo paulatinamente, porque no es posible venir de un sistema altamente rigidizado y transformarse con la inscripción a facultad. Esto genera a nivel institucional una fortísima demanda al servicio: de orientación y apoyo y sobre todo generar información con perfil de estudiante, pensada para el usuario-estudiante, que sea utilizable por los estudiantes fundamentalmente. Y con relación a lo que comenzamos diciendo, si la circulación de la información a la interna es un problema, su difusión y divulgación para distintos públicos también es un problema.

La participación, en definitiva, tiene que ver con que lo expresamos con trazos muy gruesos: esta cuestión de manejar información y tomar decisiones, informarlos y hacerse cargo de las decisiones es atender la participación en su sentido más simple, más básico. La participación, si bien está presente en la Universidad de la República desde parte de su historia, debería ampliar esta participación de corte más político y potenciar la participación en el ámbito académico. Esto tiene que ver con la construcción de las trayectorias y perfiles formativos, para lo cual los servicios tienen que apostar a acompañar esa construcción.

Para terminar, una especie de resumen de algunas de las cosas que estuvimos viendo. Si nosotros miramos este tipo de demandas o de macroprocesos a nivel de actores se nos va dibujando un mapa en el que es necesario invertir análisis, discusiones, pero también recursos y tiempo, es decir, generar una transformación también a nivel institucional en muchos casos, incorporando sistemas que no existían y resultan fundamentales, por ejemplo los sistemas de evaluación continua de rendimiento académico, o los servicios de apoyo.

Carreras de Ciencias Económicas y Administración¹¹

Presenta: Natalia Correa

Mi nombre es Natalia Correa y trabajo en la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración desde el año 2008.

Con respecto a la dimensión académica me parecía importante observar cuál es el vínculo entre el plan de estudios 2012, que comenzó a ejecutarse el año pasado, y la reestructura académica de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración. Actualmente la facultad está en un proceso de reestructura académica, se está transitando de una estructura de cátedras a una estructura por departamentos y unidades académicas. Las unidades curriculares que integran los planes de estudios están asociadas a unidades académicas. Se trata de un proceso que está más en los papeles, a nivel resolutivo, que en la práctica, en los hechos la departamentalización todavía no se ha podido hacer efectiva. Sí están funcionando las unidades académicas; algunas mejor, otras con más dificultades para integrarse. Hay un vínculo estrecho entre el cambio del plan de estudios y la reestructura académica, que se ha logrado plasmar en la provisión de los cargos asociados a unidades académicas.

Yo ponía resistencias del cuerpo docente, hay varias cosas, no puedo sintetizar todo, algunas ya se han mencionado. Voy a mencionar alguna que me parece importante para el caso de este servicio, que es un servicio enorme y con carreras muy masivas.

Primero la incertidumbre que tienen los docentes en este momento cuando se les está proveyendo los cargos asociados a unidades académicas y no ya a cátedras o unidades curriculares. ¿Qué quiere decir eso de presentarse a una unidad académica? ¿Hoy doy Economía I, mañana Economía Descriptiva y luego otra materia que esté asociada a esa unidad académica? Es la misma incertidumbre de los que ya integran

¹¹ Documento revisado por quien presenta a partir de la desgrabación de la presentación.

el plantel docente, se está reestructurando y esa preocupación provoca cierta resistencia. También hay una incertidumbre en los estudiantes, pero en este caso me concentro en los docentes.

Hay una resistencia vinculada a la reducción del tiempo pedagógico o la desaparición de algunas unidades curriculares. Parte de la explicación de eso está relacionada con la escasa participación del cuerpo docente en la discusión del plan de estudios, sobre todo los responsables de las cátedras. Una de las características que tiene la facultad, sobre todo en carreras como Administración y Contabilidad, es que no solamente los responsables de asignatura sino los cuerpos docentes en general tienen muy poca dedicación a la facultad y por lo tanto poca militancia y poco vínculo con la institución. De este modo, y más allá de que circulaba la información del proceso de rediseño del plan de estudios —es decir, circulaba la información de que se estaba en proceso de discusión y se enviaban las posibles grillas—, algunos responsables de asignatura no participaron en esas discusiones. Entonces, respecto al vínculo entre las unidades curriculares y la implementación, se han generado problemas de discusiones que se tenían que haber dado en el proceso previo, es decir en la etapa de diseño de los planes de estudio, y las están dando ahora porque recién ahora se dan cuenta de los cambios. Los directores de carrera plantearon que en su momento se priorizó el diseño y se dejaron librados a la implementación un conjunto de aspectos que generaban algunos problemas.

En la facultad lo que existe en este momento son comisiones de carrera; están la Comisión de Carrera de Administración, la Comisión de Carrera de Contador y la de Economía. Esas comisiones de carrera son cogobernadas, están integradas por docentes, estudiantes, egresados y por el director de la carrera respectiva. Los directores de carrera se proveen a través de un llamado a un grado 3, aunque en los hechos solo se pudo proveer el cargo de director de la carrera Economía, razón por la cual el decano tomó la decisión de que dirigieran la carrera de Contador y la carrera de Administración asistentes académicos.

Las carreras comenzaron a funcionar en marzo del año pasado, ya comenzó a implementarse el plan de estudios, y el director de Economía ingresa en julio, comenzada la implementación del plan. Los directo-

res de carrera de Contador y Administración comenzaron bastante más tarde (entre diciembre y enero), por lo cual tienen menos de un semestre ejerciendo como directores.

Los recursos humanos de apoyo con los que cuenta la implementación son bastante escasos. Las funciones principales que hasta ahora vienen realizando tienen que ver con el monitoreo del desarrollo del plan de estudios, sobre todo en lo referente a las cohortes y a los cursos. En su momento, cuando ingresaron las directoras de carrera de Contabilidad y Administración, se les propuso hacer algo similar a lo que se hace en la carrera de Economía, y se van llevando estadísticas del desarrollo del plan. A su vez, existe interés por hacer algo más cualitativo, por ejemplo conocer cuánto tiempo les llevó conocer tal materia, por lo que se realiza un doble monitoreo.

Con respecto a la coordinación entre carreras, los tres directores de carrera se reúnen quincenalmente para resolver problemas de la implementación.

Quería comentar, antes de ir a algunos nudos problemáticos, cómo se realiza la orientación a los estudiantes, porque el modelo ideal de estudiante que decide sobre su propia trayectoria de formación hace que muchos chicos se encuentren en una situación a la que no están acostumbrados. En primer lugar las coordinaciones de carrera poseen un espacio en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la facultad donde semestre a semestre les van brindando a los estudiantes la información de las materias obligatorias, de las unidades curriculares obligatorias, el pool de opcionales que tienen para cursar, y a su vez tienen todos los programas, reglamentaciones, etc. Ese es el espacio que ellos privilegian, no tanto el de la información sino el de la comunicación. Habilitan foros para consultas de dudas, trámites, etc. Los tres espacios virtuales tienen mucha actividad, los chiquilines se han apropiado muchísimo de la herramienta del EVA y lo señalan como un espacio privilegiado en una de sus funciones, que es orientar a los estudiantes.

Otro espacio tiene que ver con el apoyo a la generación de ingreso, en primer lugar a través del Curso Introductorio, que está compuesto por cuatro talleres uno de los cuales trabaja el plan de estudios y los perfiles de egreso, o sea que de entrada se cuenta con esa información, y en se-

gundo lugar las tutorías entre pares, que, aparte de muchas otras actividades, desarrollan paneles con egresados sobre orientación vocacional y el nuevo plan de estudios. Por lo tanto durante el primer año y el tránsito en los primeros dos semestres los estudiantes tienen este tipo de apoyo, y durante toda la carrera lo tienen con los directores de carrera. Otro espacio de orientación a los estudiantes tiene que ver con la información que provee bedelía. La bedelía de Ciencias Económicas y cursos prácticos funcionan de maravilla, a diferencia de otros servicios en los que sé que hay muchas dificultades. La bedelía de Ciencias Económicas provee mucha información, participa de la formación de los docentes que se encargan del Curso Introductorio, realiza charlas en el momento de las inscripciones, por horarios, se reúnen grupos de estudiantes que se inscriben y realizan una charla en ese momento.

Para apoyar a los chicos en el tránsito entre el Plan 90, que era el anterior, y el Plan 2012 a nivel de Asistencia Académica, un funcionario desarrolló unos simuladores. En ellos se encuentran todas las asignaturas del plan anterior y otra columna con el plan 2012. Los chicos van colocando las materias que tienen aprobadas y las que no, y el simulador les dice cuántos créditos tienen, cuántos les faltan, cuáles asignaturas tendrían que cursar si les falta alguna y, sobre todo, les dice si alguno ya se encuentra en condiciones de egresar.

En suma, respecto a la cuestión del desfase del diseño y la implementación, los directores de carrera se encontraron con unidades curriculares que, pongamos por caso, en la carrera de contador y en la carrera de administración tenían exactamente los mismos contenidos pero distinto nombre; la solución fue consultar a los responsables y, cuando no se pusieron de acuerdo porque no querían cambiarle el nombre a la unidad curricular, se resolvió que son equivalentes automáticamente. El sistema de previaturas y las trayectorias sugeridas en este momento está en proceso de discusión, hay algunas unidades curriculares que en una carrera pertenecen al tercer semestre y en otra al quinto, y al momento de realizar sugerir trayectorias se encuentran con que un estudiante que llega al quinto semestre en la carrera de Economía va a tener un conjunto de conocimientos previos que diferente de los que van a tener los chicos que van a cursar la misma materia pero que vie-

nen de la carrera de Administración. Por eso es muy importante el sistema de monitoreo, porque el estudio de cohorte, conocer la historia académica de los chiquilines, es una preocupación central para pasar información a quien se va a hacer responsable de esa unidad curricular. Otro problema que se encontró es que una misma materia —o sea una misma unidad curricular—, tal vez hasta con el mismo nombre, en una carrera se encontraba en el semestre par y en otra en el semestre impar, por lo que están tratando de hacer adaptaciones para que se den en el mismo semestre por una cuestión administrativa. Asimismo, durante la implementación se encontraron con que una misma unidad curricular en distintas carreras puede tener distinta asignación de créditos, es decir, una unidad curricular que brinda la misma unidad académica, el mismo equipo docente, el mismo contenido, con la misma bibliografía, todo lo mismo, pero con distinta cantidad de créditos.

Por último, los directores de carrera manifestaron que el reconocimiento de créditos de asignaturas cursadas por los estudiantes en otros servicios presenta varios desafíos. En primer lugar, vinculado con los contenidos, se preguntan cómo otorgar créditos de otras carreras: ¿al vector de opcionales libres previsto en el actual plan de estudios? En este sentido plantearon que deberían responder a áreas de formación y que es necesario llegar a un acuerdo a nivel institucional al respecto. En segundo lugar, plantearon la necesidad de que se unifiquen a nivel de la Udelar los criterios en el otorgamiento de créditos, según el tipo de unidad curricular de que se trate, por la alta variabilidad entre servicios: mientras en Facultad de Ciencias Económicas y Administración se encuentra muy tabulado (5, 10, 20 créditos) entienden que en otros servicios no (3, 7, 9 créditos, etc.). En tercer lugar se preguntaron por el porcentaje de carrera a revalidar: ¿cuáles son los mínimos para especificidad de formación disciplinar?

Regional Norte¹²

Presenta: Laura Domínguez

Todas las dimensiones planteadas por los panelistas que expusieron antes, en cuanto a las problemáticas vinculadas a cambios curriculares, también aparecen en la Regional Norte.

Sin embargo, para precisar más el estado de situación y mostrar un diferencial, podría ubicarse la temática con referencia no exclusivamente a Regional Norte sino a la nueva figura de los centros universitarios regionales (Cenures), que presentan un grado de complejidad complementario a lo ya expuesto.

Se está en un proceso de cambios curriculares en el marco de cambios institucionales, en el sentido planteado por Lidia Fernández: lo institucional refiere a aquello que tiene que ver con los atravesamientos subjetivos, cómo encarna la institución en los sujetos, proceso no siempre visible pero actuante a través de los sujetos. Sí es más visible —pero no menos complejo— el cambio a nivel organizacional. En el interior del país estamos construyendo Cenures, algunos son transformaciones de algo preexistente. Son nuevas organizaciones que devienen de otras (particularmente en el noroeste) que han encarnado en los sujetos y su historia. En ese contexto, se procesan cambios en las normativas.

En particular interesa referirnos en este encuentro a la Ordenanza de Grado, ya que su contenido atiende no solo a lo organizacional (por ejemplo cuáles son las funciones de las estructuras de apoyo a la enseñanza), sino que intenta expresamente penetrar en cuestiones más institucionales, por ejemplo, cómo se pretende concebir la enseñanza en las prácticas cotidianas, los roles de docentes y estudiantes, con el fin de modelar en cierto sentido subjetividades a nivel discursivo. Este tipo de normas que incorporan dimensiones organizacionales (de fácil prescriptividad) junto con dimensiones institucionales (irreducibles a una o varias normas)

¹² Documento revisado por quien presenta a partir de la desgrabación de la presentación.

ponen en juego un entrecruzamiento sobre el que se intentará esbozar algunas reflexiones. Las realizaremos a partir de la experiencia misma de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza en Regional Norte (en adelante UAE-RN) —sin pretender abarcar la realidad de todos los Cenures.

La UAE-RN es parte de las transformaciones, pero, como unidad académica que entiende lo relativo a lo pedagógico y en particular a lo curricular, tiene que ser capaz de analizar y contribuir a procesar los cambios con todas las potencialidades, tensiones y frenos que suponen.

Tiene su complejidad ponerse a pensar estos procesos desde lugares distintos como pueden ser una facultad o un Cenur. En esta exposición se intenta realizar una lectura en clave pedagógica de las políticas universitarias en materia curricular a demanda en un centro del interior.

En el Cenur confluyen carreras de distintas facultades y también se crean carreras propias, que siempre deben contar con un servicio académico de referencia. Estos cambios curriculares se procesan en el marco de negociaciones políticas que escasamente incluyen en el debate a académicos del área pedagógica. Es posible que aún no sean suficientemente visibles las funciones que la normativa atribuye a las UAE. Desde nuestro lugar, percibimos que aún no estamos involucrados en la elaboración y discusión de los planes de estudio. Entendemos que la posibilidad de involucrarse depende de un doble movimiento: uno proactivo de la UAE y otro de acogida, de reconocimiento, de los académicos que no provienen del área pedagógica.

Para las UAE de los Cenures hay un nivel de complejidad mayor. Los planes de estudio que se están modificando en las distintas facultades se modifican allí, en ese ámbito, y en todo caso en relación con su propia UAE, aunque luego se implementen también en el interior. Incluso cuando se cuenta con la participación de docentes del centro regional.

En cuanto a las carreras diseñadas localmente, sigue primando el asesoramiento académico-disciplinar del área y no el asesoramiento pedagógico de la estructura de asesoramiento propia. Por eso decíamos que plasmar los cambios institucionales en normas no garantiza la puesta en marcha de un cambio en el cerno de la institución.

Sin embargo, empiezan a aparecer experiencias que vale la pena recoger y dar algún tipo de respuesta a la demanda. Al final de la exposi-

ción me referiré más detenidamente a la experiencia que estamos teniendo con la Licenciatura en Diseño Integrado. Esta es una carrera que se brinda en Regional Norte pero cuya referencia académica es la Facultad de Arquitectura. Un grupo docente local tiene que poner en práctica el currículo, pero además debe elaborar los programas de la asignatura y demanda el asesoramiento de la UAE-RN, que inmediatamente entra en contacto con la UAE de Arquitectura. En ese caso se requiere estar atentos a la demanda, ya que esta se va procesando puntualmente y de esa manera se va historizando un acompañamiento posible.

Una de las cuestiones que nos parecen importantes es que cuando comenzamos a hablar estas temáticas, más allá de referirnos a experiencias particulares, hay algo que sigue en construcción vinculado con los lugares de las UAE en su conjunto. Porque al dar cuenta de las diversas experiencias en este encuentro, estas también hablan de identidades a veces fuertemente arraigadas, a veces con poca consistencia. Dado que la Ordenanza de Grado define las funciones de las UAE y entre ellas el asesoramiento curricular, la norma también nos interpela acerca de qué somos como unidades académicas con enclave en diversas regiones del país. Se nos ocurre que no sería aconsejable pensar la cuestión de los Cenures en la dicotomía capital-interior que viene sustentándose históricamente (que hace hincapié en la desigualdad geográfica), tampoco la de centro y periferia (que refiere a la desigualdad en el ejercicio del poder), aunque ambas perspectivas coexisten en el presente.

Estamos entonces ante nuevas formas organizativas, ante un movimiento en materia curricular, a la vez que en proceso de definición del rol de la UAE, y en un encuentro, no sin sobresaltos, de subjetividades con identidades potentes. Nos parecía importante distinguir las transformaciones a nivel organizacional —que muy fuertemente estamos viviendo en los Cenures— junto con la dimensión institucional que complejiza de manera diferente los procesos allí desenvueltos.

A nivel organizacional cambiamos estructuras, elaboramos planes, determinamos ordenanzas. Más allá del carácter democrático de los debates en la Universidad, estos cambios quedan de alguna forma impuestos ante el colectivo ya que se va siguiendo un ritmo y avanzan los planes, hay plazos. Sin embargo, y esto resuena interesante para analizar,

comprender y actuar ante los cambios, Rancière dice que a nivel institucional, a nivel de lo que pasa en lo intersubjetivo en la implementación de las cosas, la interrupción es necesaria.

Se entiende por interrupción la suspensión de la acción colectiva que devuelve a cada uno la propia aventura intelectual. Esta ficción colectiva de transformación curricular es ficción no porque no sea cierta, sino porque en este escenario que nos planteamos de transformación hay procesos que tienen otra dimensión vinculada con la invitación a la aventura intelectual propia, que es muchas veces descuidada cuando no negada. Sin aventura intelectual, sin interrupción para hacerla posible, podrán cambiarse las normas pero todo puede seguir igual. Es válida la pregunta que se hacía Susana Barco «¿qué cambia cuando cambia un plan de estudios?». A veces puede no cambiar nada. Este otro ritmo de lo subjetivo tiene que ver con las necesarias interrupciones para que los actores internalicen y en ellos se hagan carne o se descarnen los procesos de cambio. No se trata meramente de la loca carrera por la creditización.

Otro concepto importante es el de disponibilidad también planteado por Lidia Fernández y Lucarelli. Quizás en estos momentos en que todavía las funciones de las UAE —a pesar de estar en la Ordenanza— no están en las «cabezas» de los integrantes de las organizaciones sea importante considerar las condiciones de disponibilidad. No siempre es fácil estar disponible, porque esto supone estar atentos a la escucha de dónde y cuándo hay ruidos. De repente la organización no pide que se asesore en las nuevas carreras, pero ocurre —y esto sucedió con la Licenciatura en Diseño Integrado— que hay un grupo de docentes que lo están pidiendo, hay estudiantes que están compartiendo su experiencia, entonces es importante tener la disponibilidad para poder captar esa oportunidad y transformarla en acciones que tengan que ver con lo curricular.

Identificamos algunos niveles que ya fueron mencionados en otras intervenciones. Podemos estar en condiciones de disponibilidad mediante la participación en el cogobierno, comisiones de carrera, elaboración de programas y el asesoramiento docente en su práctica. Según los posicionamientos, las condiciones, las historias —porque tenemos en la Universidad UAE que tienen historias muy fuertes, muy potentes

dentro de los servicios y que son de referencia ineludible, y otras que no lo son tanto— se podrá intervenir más o menos, el espacio académico será reconocido como legítimo o no.

La pregunta que surge de todo esto es: ¿cuál es el lugar de la UAE, en particular en los Cenures? Esta es una preocupación de larga data que hemos venido resolviendo de diversas maneras con las distintas UAE.

En el caso particular del Cenur Noroeste hay una situación muy especial y rica, porque tenemos un Cenur con UAE «gemelas», una por cada sede. Tenemos la necesidad de buscar caminos de construcción colectiva, pero, a la vez, reconocer y respetar las peculiaridades de cada sede. No es sencillo, pero hay que transitarlo para potenciar el trabajo tanto particular como conjunto.

Además, está presente la relación de la UAE-RN con diversos servicios que están implementando nuevas oportunidades de enseñanza. ¿Desde dónde articular con los servicios y las áreas? La integración de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) es por áreas y las áreas están presentes, pero ¿qué ocurre con los Cenures? Allí hay una complejidad distinta y una necesidad de vinculación muy fuerte para poder sostener las UAE de estos centros en el seno mismo de la CSE.

Quizá no sea lo didáctico disciplinar lo que nos puede ocupar a los integrantes de las UAE en los Cenures, ya que esta temática parecería más propia de las áreas de conocimiento, sino más bien la teoría curricular. A partir de la necesaria comunicación entre UAE identificar entonces cuáles son los espacios desde los que podemos complementarnos y no superponer acciones y disociarnos porque, además, somos pocos y tenemos que, de alguna manera, colaborar.

A nivel de asesoramiento curricular, ¿es posible pensar en acciones desde la UAE en un Cenur? O ¿nuestra postura tendría que ser la de un órgano de gestión de las UAE de los servicios? Facilitar a las UAE de los servicios la aplicación de encuestas de evaluación docente, o realizar gestión de trámites ante bedelía ¿será parte de la tarea? ¿El asesoramiento curricular dónde quedaría?

¿Qué le otorga legitimidad a la tarea de la UAE? ¿Qué la constituye en palabra autorizada? Estas preguntas devienen de la experiencia en Regional Norte. Ser uno de los interlocutores en un Cenur que presenta dos

sedes y diversidad de carreras originales —que responden a servicios de referencia académica que tienen sus propias UAE— no garantiza reconocimiento, entonces hay que ver cómo se hace la negociación para que se pueda discutir mano a mano con UAE y con docentes de los servicios.

Consideramos viable entender el asesoramiento curricular en relación con los procesos de formación docente. La idea que hemos trabajado es la de comunidad de formación de manera aún incipiente, en base de una idea fundamental que para nosotros es la integralidad de funciones.

Finalizaremos con el caso de la Licenciatura de Diseño Integrado, ya mencionado. Relataremos algunas experiencias que hemos tenido en el intercambio con los docentes. Ellos se encuentran ante un plan que representa un desafío, y tienen un protocolo de elaboración de programas preparado por la UAE de Arquitectura. Surgen preguntas que solo pueden darse in situ: «¿qué hacemos con el protocolo?», «¿un programa debe tener objetivos, metodología, o alcanza con la determinación de los contenidos?». Por la vía que abre esa interrogante se entra en el campo de la teoría curricular, en la construcción de un currículo situado en relación con las prácticas de enseñanza. Se genera entonces un trabajo espiralado que nos lleva de vuelta al plan para poder apreciar hasta dónde los objetivos de las asignaturas son o no coherentes con los objetivos del plan.

Es así que se generaron algunas cuestiones interesantes, que nos interesa rescatar:

- el trabajo espiralado de vuelta al plan y la necesidad de fundamentar y no solo enunciar los contenidos de los programas;
- el trabajo con un protocolo de elaboración de programas común que sigue las pautas de la Ordenanza. A partir de esto surgió la necesidad de familiarizarse con esas pautas y la organización del currículum que supone, entonces se generó el debate entre diversas formas de organización de programas: temáticamente, por unidades o por ejes;
- la discusión epistemológica que supuso la tensión entre diseñar un programa a partir de problemas o a partir de temas. La elaboración a partir de temas supone una secuencia lineal y eso va en contra del propio plan, que se sustenta en el paradigma de la complejidad sistémica. ¿Cómo se presenta un eje problematizador? ¿Cómo se diseña un programa que parta de un problema?

Esta discusión epistemológica que se dio sirvió para pensar un plan situado, pensar que ningún plan es neutral, que tiene una concepción epistemológica que lo sustenta. Supuso también el esfuerzo de coherencia entre los niveles prescriptivos, la correlación entre objetivos del plan y objetivos de los cursos y la evaluación. Se discutió: ¿cuándo se deben introducir los problemas?, ¿cómo vincular esto con la evaluación?

La elaboración de pautas y programas genera un movimiento inicial hacia lo ya conocido, primero hacia la enunciación de contenidos. Sin embargo esa percepción no es homogénea y nos encontramos con docentes que tienen distintas concepciones epistemológicas de un mismo campo disciplinar. A modo de ejemplo, a partir de la pregunta ¿es posible trabajar a partir de problemas?, un docente dice: «hay una secuencia, hay un orden» y otro docente que tiene otra concepción señala «se puede pensar ejes desde lo problemático».

En el grupo de trabajo docente surge otra pregunta que produce un silencio, una interrupción: «¿Se puede dar lugar a la impertinencia?». Y continúa el mismo docente: «Porque en la Universidad hablamos mucho sobre la pertinencia académica y social de los conocimientos. ¿Será posible tener un pensamiento impertinente que nos abra otros lugares de pensamiento que no sea lo que está socialmente reconocido como lo necesario?». Y por otra parte: «¿Habrà forma de que las reformas curriculares no estén atravesadas por la problemática de los puestos de trabajo?». Se discute entonces en el grupo: «No es un problema de que la gente viva de la docencia. Con profesionales que tienen su trabajo a nivel particular a un docente que tiene seis horas se le hace problemático que le digan que le cambian el esquema».

Estos ejemplos son solo breves notas a partir de un trabajo que tiene un potencial a desarrollar. Esa última frase «es problemático que le digan que le cambian el esquema» da cuenta de manera sintética de cómo los cambios a nivel institucional no se resuelven solo con prescripciones a nivel organizacional.

Bibliografía

- BARCO, S., V. PÉREZ (2001). «*Qué cambia cuando cambia un plan de estudios. La experiencia del cambio de plan de Técnico Universitario Forestal*». AUSMA UNCO. Argentina. Congreso Internacional de Currículo Universitario Integrado. Universidad Nacional de Caldas, Manizales, Colombia.
- LUCARELLI, E. (comp.) (2004). *El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Prólogo de Lidia Fernández. Buenos Aires: Paidós.
- RANCIÈRE, J. (2010). *Momentos políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Comisión Sectorial de Enseñanza
José Enrique Rodó 1854 - Montevideo - Uruguay

