

**Línea de Trabajo
Articulación y Flexibilización Curricular**

Documento de Trabajo N° 1

**Pautas para el impulso de acciones
de flexibilización curricular y
movilidad estudiantil
en la enseñanza de grado**

**Comisión Sectorial de Enseñanza
Unidad Académica**

Pautas para el impulso de acciones de flexibilización curricular y movilidad estudiantil en la enseñanza de grado¹

1. Introducción

El Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República define en su primer objetivo, entre otras orientaciones, la estructuración de los planes de estudios conforme a criterios de movilidad estudiantil y flexibilización curricular.

Con este fin, se elabora el presente trabajo procurando aportar a la elaboración de pautas para la formulación de los nuevos planes de estudios de grado y avanzar en la reestructuración de los planes vigentes, dentro del marco del PLEDUR y de acuerdo a los lineamientos establecidos en él.

En primer lugar, y con el fin de iniciar un camino de profundización institucional en esta temática, se presentan algunas referencias teóricas y experiencias comparadas, particularmente de la región. En segundo lugar, se procura aportar una batería de estrategias de transformación con vistas a alcanzar un primer estadio de articulación y flexibilización curricular, preservando los principios fundamentales de unicidad y calidad de la formación universitaria.

La Universidad cuenta con relevamientos primarios y parciales acerca de sus estructuras curriculares, así como de los cambios operados en los últimos años en el conjunto de las carreras. De este modo, y a fin de profundizar la adopción de medidas de articulación y flexibilización de los currículos de grado, se requerirá avanzar en el estudio sistemático de las estructuras, los modelos y las prácticas curriculares actuales, socializando procesos y resultados².

Finalmente, destacar que una propuesta de esta naturaleza debe sustentarse fundamentalmente en la estructura de Áreas Académicas de la Universidad y el conjunto de las experiencias de articulación intrainstitucional

¹ Informe de propuesta elaborado por la Lic. Mercedes Collazo, Unidad Académica-CSE, publicado por la C.S.E. en noviembre 2005.

² Durante la primera etapa de recomposición institucional los servicios universitarios adoptan medidas inmediatas de reformulación de los planes de estudios, retomando en la mayoría de los casos las líneas de transformación curricular impulsadas en la década del sesenta, interrumpidas durante la Intervención. En una segunda etapa, y ya en los años noventa, se incorporan de forma progresiva cambios orientados a la diversificación, la actualización y la flexibilización de los currículos de grado. No obstante, es unánime la visión de que aún prevalece una fuerte segmentación formativa entre las carreras y un criterio restrictivo de interpretación de la razonable equivalencia, todo lo cual obstaculiza las posibilidades de movilidad horizontal de los estudiantes en el grado.

e interinstitucional, de carácter disciplinar e interdisciplinar, desarrolladas por el conjunto de los servicios universitarios en años recientes.

2. Apuntes sobre la noción de flexibilidad en la educación superior³

El concepto de flexibilidad aparece en la literatura como una tendencia vinculada a los cambios económicos, científicos, tecnológicos, sociales, políticos y culturales contemporáneos, específicamente como un principio asociado: a) a los procesos de globalización económica -en tanto dimensión clave de los modelos de producción y comercialización-; b) a los cambios de paradigma en las formas de producción del conocimiento y en las interrelaciones entre los diferentes campos del conocimiento; c) al impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los discursos, contextos y prácticas de formación; d) a la democratización de los sistemas educativos; y d) a la expansión, el desarrollo y la consolidación de los mercados culturales.

En suma, se entiende formando parte “de un nuevo paradigma sociocultural que no es ajeno a los nuevos rumbos económicos y culturales del mundo” (que), como anota Garrick (2002:2⁴) “se ha convertido en un aspecto clave del clima cultural y en una metáfora clave para configurar una variedad de discursos mutuamente dependientes” (Díaz, 2000:31).

En el ámbito de la educación superior irrumpe con fuerza en las últimas décadas con un alcance semántico muy amplio.

“La flexibilidad en la educación superior, en cualquiera de sus expresiones o realizaciones, significa, ante todo, la generación de interdependencias entre sus funciones y las necesidades de la sociedad; entre los procesos académicos y curriculares; una mayor articulación en la formación entre la investigación y la proyección social; el incremento de la autonomía en el aprendizaje; la ampliación y diversificación de ofertas; la democratización de las oportunidades de acceso y de rutas de formación. Así mismo, implica mayor articulación o integración de las unidades y agentes responsables de la dirección y gestión de todos estos procesos. En este sentido exige, igualmente, acciones de concertación política y académica alrededor de compromisos establecidos y de tareas de innovación y cambio propuestas.” (Ibid:12)

La Conferencia Mundial de París (UNESCO,1998) la sitúa como una de las llaves de las transformaciones de la educación superior (Informe final, pág.4):

“(La educación superior) debe cambiar profundamente haciéndose orgánicamente **flexible**, diversificándose en sus instituciones, en sus estructuras, en sus estudios, sus modos y formas de organizar sus estudios (...) y poner al día los conocimientos y las competencias, para actualizar, reconvertir y mejorar la cultura general de la sociedad y de los individuos”.

³ Este apartado tiene como fuente principal un trabajo de referencia del Instituto Colombiano para el Desarrollo y el Fomento de la Educación Superior (ICFES) elaborado por Mario Díaz Villa, “Flexibilidad y Educación Superior en Colombia”, 2002.

⁴ Garrick, John (2000): “Flexible learning, contemporary work and enterprising selves”. En Electronic Journal of Sociology (2000).

“La necesaria evolución de la educación superior como espacio de formación, a la que podrá acceder con una gran **flexibilidad** en cualquier edad para una formación intensiva o para la actualización de los conocimientos y la adquisición de nuevas competencias o para fines de reconversión, constituye uno de los aspectos principales de la democratización y la renovación de la educación superior y de la educación en general”.

Desde el punto de vista conceptual, sin embargo, la flexibilidad no alude a un contenido en sí mismo, sino a una forma de relación que “supone el debilitamiento de los límites, las demarcaciones y las diferencias” entre los componentes de un sistema, por lo que puede servir a muy diversos propósitos institucionales (Ibid:37).

En lo que refiere al campo curricular, la noción de flexibilidad aparece empleada también en amplios sentidos y adopta una diversidad de significados.

“La noción de flexibilidad curricular o de currículo flexible se ha ido convirtiendo en una herramienta metodológica para otorgar un nuevo sentido a los diferentes aspectos que plantean las reformas académicas en la educación superior. Desde este punto de vista, la noción de flexibilidad curricular está asociada, como marco general, a reformas de la educación superior en aspectos tales como la reorganización académica, el rediseño de programas académicos y de sus planes de estudio, la transformación de los modelos de formación tradicional, la redefinición del tiempo de formación, una mayor asociación de la formación a las demandas del entorno laboral, etc. (Orozco, 2000; Gibbons, 1998)⁵” (Ibid:62).

En cualquier caso, supone abordar centralmente el análisis del currículo en términos de selección, organización y distribución del conocimiento respecto de los propósitos de la formación, así como de su relación con los demás componentes institucionales implicados en las prácticas de formación (la organización académica, la administración y la gestión de la enseñanza, las prácticas pedagógicas).

Ahora bien, a los fines establecidos por la Universidad en el PLEDUR, y de acuerdo a su primer objetivo estratégico, interesa abordar la flexibilidad curricular en su dimensión estructural.

Para ello se plantean dos tipos de estrategias:

- Estrategias centradas en modificar los patrones organizativos del conocimiento, esto es, de apertura de los límites entre campos, áreas, unidades de conocimiento que conforman el currículo, pasando de modelos curriculares organizados en base a disciplinas a modelos curriculares más integrados⁶.

⁵ Orozco Fuentes, B. (2000): “Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista” . Gibbons, M.(1998): “Higher Education Relevance in the 21° Century”. Documento Conferencia Mundial de Educación Superior, UNESCO, Paris 1998.

⁶ En la Universidad, experimentadas en carreras de grado, en algunos casos desde los años 60, de las actuales Áreas Agraria, Artística y Salud.

- Estrategias de ampliación y diversificación de la oferta educativa con un carácter flexible, de modo de satisfacer mejor las demandas sociales así como los intereses del estudiante, brindándole grados de autonomía en la organización de su programa de estudios⁷ (Ibid).

En ambas modalidades, la flexibilidad implica una reconceptualización de los formas tradicionales y una mayor articulación de los conocimientos que se producen y transmiten con los intereses estudiantiles y las demandas del entorno social.

3. Articulación y flexibilización de los planes de estudios de grado en la UDELAR

A los fines de aportar tanto a la formulación de nuevos planes de estudios de grado, como de avanzar en la reestructuración de los planes vigentes, se presentan a continuación algunas experiencias comparadas y un avance de orientaciones destinadas a la adopción de medidas de articulación y flexibilización curricular⁸.

La idea de articulación curricular supone la posibilidad de organizar y reorganizar en tramos, fases o niveles la oferta curricular con la finalidad de alcanzar una efectiva movilidad estudiantil a través de tránsitos curriculares previstos a tal fin⁹.

La idea de flexibilidad curricular supone brindar itinerarios curriculares que ofrezcan una mayor autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación, incluyendo pasajes intra e inter carreras. Esto conlleva un incremento en los Planes de Estudios de la proporción de asignaturas electivas y optativas y una disminución de la proporción de asignaturas con correlatividad.¹⁰

⁷ En la Universidad, experimentadas en los últimos años en numerosas carreras, muy particularmente en el Área Científico-Tecnológica.

⁸ Si bien la noción de articulación curricular, como vimos, se incluye en una conceptualización amplia de la flexibilidad curricular, se prefiere distinguirla de ésta a los fines de clarificar las dimensiones de transformación que se encuentran en juego.

⁹ El pasaje de ciclo de una titulación a otro ciclo de una titulación diferente hoy se identifica con el término “pasarela”, noción incorporada del campo de la educación para el trabajo. En España, por ejemplo, el sistema de pasarelas se regula a través de Ordenes Ministeriales a propuesta del Consejo de Universidades.

¹⁰ Adaptación de las definiciones adoptadas por la Universidad Nacional del Litoral -UNL- (Argentina) en el “Programa MILLENIUM. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular”, 1997.

En ambos casos, y más aún en contextos de masificación, supone prever mecanismos de apoyo estudiantil a fin de orientar las opciones de formación y preservar la coherencia y la calidad de la formación.

Estos ejes de transformación se fundamentan en una concepción esencial de “educación como proceso continuo” que en términos de estructuración curricular se entiende en un doble sentido. Por un lado, como posibilidad de concebir formaciones continuadas y no terminales de formación (movilidad vertical). Por otro lado, como posibilidad de concebir en un mismo nivel de formación, trayectos y tránsitos curriculares continuados, no interrumpidos por razones de regulación institucional (movilidad horizontal). Todo ello en la idea de potenciar las oportunidades de avance, culminación y continuación de la formación de los estudiantes universitarios.

Articulación curricular a partir de ciclos

Una de las estructuras más empleadas hoy por las universidades y que se evalúa adecuada a las necesidades de movilidad es el ciclo, entendido “como una unidad de secuencia que extiende y articula el proceso de formación en el tiempo o, como (...) una etapa intermedia o secuencia de etapas, que permiten al estudiante progresar en el tiempo, en su formación, según sus intereses y capacidades” (Díaz:88).

Con una duración variable de acuerdo a los propósitos educativos que se fijen en cada caso, estos períodos de enseñanza estructuran las titulaciones, por lo que la culminación del ciclo se acredita a través de un certificado o diploma con denominación básica común.

En la universidad latinoamericana la estructura de ciclos tiene una larga trayectoria, experimentada para contrarrestar la excesiva profesionalización de la formación de grado (Ibid), no obstante hoy parece revitalizarse en un sentido más amplio de articulación no sólo al interior de cada carrera, sino entre carreras que comparten un mismo campo de conocimiento.

La Universidad de Buenos Aires, y en el marco del Acuerdo de Gobierno para la Reforma de la Universidad del año 1995, estableció una reestructura curricular general de las formaciones de grado y de posgrado¹¹. A nivel del grado se concibieron los siguientes ciclos:

CICLOS	DENOMINACIÓN	DURACIÓN	CERTIFICACION
Primer Ciclo	Estudios Generales	1 semestre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certificado de aprobación, orientación en...
	Estudios Básicos	1 semestre	
Segundo Ciclo	Estudios Orientados	2-3 semestres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diploma de Estudios Universitarios Básicos con orientación en... ▪ Diploma de carrera corta

¹¹ Documento Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA: “Para una estructuración de los currículos en Ciclos”, Marzo 1996.

Tercer Ciclo	Profesional o Académico	3-4 semestres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Título profesional (general o con orientación en...) ▪ Licenciado en ... (general o con orientación en...) ▪ Diploma de Tercer Ciclo (en un área académica o profesional con incumbencias parciales)
--------------	-------------------------	---------------	--

CICLOS	ORIENTACIONES	ASIGNATURAS
Primer Ciclo	Ciencias Exactas y Tecnológicas Ciencias Biológicas Ciencias Sociales Artes y Diseño	<u>Estudios Generales</u> 2 comunes y 1 electiva <u>Estudios Básicos</u> 3 asignaturas por orientación (1 opcional)
Segundo Ciclo	12 a 16 orientaciones definidas sobre la base de las cuatro fijadas para el Primer Ciclo y organizadas por “dominios afines” o “dominios combinados” de conocimientos	Mín. 6 asignaturas por orientación Fundamentalmente electivas
Tercer Ciclo	Culminación de las carreras de grado	Materias obligatorias y electivas

Los Estudios Generales correspondientes al Primer Ciclo se plantean con el propósito de “iniciar a los estudiantes en el empleo de operaciones cognitivas complejas y de estrategias útiles para diversas formas de producción, en particular, científica. Tiene, además, un propósito orientador o reorientador en relación con la decisión vocacional” (Doc.:9).

Los Estudios Básicos, buscan “brindar la formación básica requerida para las carreras de grado de la Universidad” (Doc.:13) acordando “...los conocimientos fundamentales indispensables para aprendizajes posteriores” (Acuerdo de Gobierno:23).

El Segundo Ciclo o Ciclo de Estudios Orientados “Consta de un conjunto de asignaturas que completan la formación previa del alumno en la orientación elegida” (Doc.:12) y “Debe (acentuar) la especificidad de la orientación sin perder de vista que la multidisciplinariedad es un requisito para todas las carreras y que por lo tanto tampoco se debería intensificar exageradamente esa especialización”. En tal sentido, el Acuerdo general plantea evitar la “...exposición prematura a contenidos especializados que no se habrán de emplear sino mucho más tarde en la carrera...” (Doc.:13).

El Tercer Ciclo o Ciclo Profesional o Académico está “destinado, en la mayoría de las carreras, a brindar la formación que permite otorgar un título de grado académico o con habilitación para el trabajo y la formación científica necesaria para quien se dedique a la investigación, la docencia y el desarrollo profesional” (Doc.:13)

Una propuesta de reorganización estructural curricular de esta envergadura se fundamenta, en el caso de la UBA, en los logros ya alcanzados en materia de flexibilidad de los planes de grado y la existencia previa de estructuras curriculares similares al ciclo, tales como:

- “Un primer Ciclo diferenciado (Ciclo Básico Común).
- Algunas carreras largas con títulos intermedios y, en otras, una diferenciación virtual o explícita en el plan de estudios, entre ciclos sucesivos.
- Algunas carreras largas sin título intermedio, pero con diferenciación en ciclos de formación (Ciclo general y Ciclo de formación profesional; Ciclo general y Ciclo orientado, etc.).
- Algunas carreras largas, sin título intermedio, pero con demanda en el mercado de trabajo de estudiantes más o menos avanzados en la carrera.
- Algunas carreras cortas que otorgan certificado de la Facultad o Diploma de la Universidad, según los casos.” (Doc.:5)

La mayor dificultad se identifica en la “ausencia de articulación instituida formalmente entre carreras cortas y largas” (Ibid), así como en los requerimientos de reorganización académica que una iniciativa de esta naturaleza supone para una macro universidad pública.

Otras experiencias relevantes

En el caso de las universidades mexicanas, la introducción del “currículum flexible” se inicia en la década del sesenta, en un contexto de explosión de la matrícula y masificación de la enseñanza de grado, como un componente asociado a la implantación del modelo departamental. A fines de los años ochenta y durante la década de los noventa, cobra un nuevo impulso asociado a los procesos de globalización e integración económica regional.

La experiencia de México, no obstante, muestra un proceso de reforma global e integral que incluye una variedad de componentes: introducción de estructuras modulares y horizontales a la vez que procesos de reestructura académica, introducción de flexibilidad curricular, del sistema de créditos y de sistemas de planeación descentralizados.

No obstante, al día de hoy los avances se valoran como insuficientes debido al mantenimiento de la “rigidez académica” a nivel estructural. De este modo, se plantea actualmente la idea de revitalizar la flexibilidad curricular como componente dinamizador de los cambios institucionales, con relativa independencia de los procesos de organización académica (Pedroza, 2002).

En el caso del Espacio Europeo de Educación Superior se establece un sistema de titulaciones basado en dos ciclos principales (grado -3/4 años- y posgrado -1/2 años-) y un conjunto de planes y mecanismos de movilidad estudiantil centrados fundamentalmente en la convergencia de las titulaciones, un sistema de créditos común y un sistema de calificaciones comparable.

En suma, una organización general de la formación universitaria por ciclos supone un estadio avanzado de integración curricular que implica necesariamente reestructuraciones institucionales de más amplio alcance.

Acciones posibles de articulación y la flexibilización curricular

Nuestra Universidad, como se señalara, impulsó en las dos últimas décadas variadas experiencias de flexibilización curricular, aunque primordialmente centradas en la unidad carrera o carreras de un mismo Servicio, excepcionalmente entre formaciones de diferentes servicios. En tal sentido, se requiere colectivizar institucionalmente avances y dificultades.

En esta etapa es posible avanzar entonces en un primer nivel de transformación curricular a través de la adopción de un conjunto de medidas, que con distinto nivel de profundidad, permitan avanzar en la articulación y la flexibilización de los planes de estudios de grado¹², actuales y futuros.

La decisión de promover en cada caso una/s u otra/s acciones tendrá que ver con un criterio fundamental de pertinencia en un sentido de adecuación a los fines y características de cada formación. Ello implica atender una variedad de experiencias y tradiciones curriculares, así como una variedad de formatos de planes de estudios.

En el nivel de carrera

- a) Promover experiencias de integración de los contenidos formativos en dos dimensiones: entre disciplinas y entre funciones universitarias.
 - Entre disciplinas: impulsando estrategias centradas en modificar los patrones organizativos del conocimiento, esto es, de apertura de los límites entre campos, áreas, unidades de conocimiento que conforman el currículo, apuntando a la flexibilización de los modelos disciplinares y a la experimentación de modelos más integrados.
 - Entre funciones: impulsando estrategias centradas en modificar las formas de articulación enseñanza-extensión-investigación en la enseñanza de grado a través de la creación de “espacios” curriculares creados a tal fin.
- b) Incrementar la opcionalidad¹³ al interior de cada carrera (materias optativas) y acotar los regímenes de correlatividades o previaturas a criterios epistemológicos, eliminando prerequisites prescindibles.

¹² En esta categoría se incluyen las formaciones de grado propiamente dichas y la formaciones técnicas y tecnológicas de pregrado.

¹³ El Programa de Reforma de la UNL ya citado describe el alcance del concepto de opcionalidad en los siguientes términos:

- a) Desde el punto de vista de los alumnos, capacitación para la libre elección de diferentes perfiles de formación y entrenamiento para el ejercicio futuro de la profesión, con apertura para enfrentar frecuentes cambios en los puestos de trabajo o hasta en la misma

Entre carreras

- c) Incrementar la opcionalidad entre las carreras (materias electivas), esto es, la posibilidad de elegir en un trayecto de formación materias correspondientes a otras carreras, de acuerdo al interés personal del estudiante.
- d) Integrar contenidos a través de materias compartidas por dos o más carreras.
- e) Concebir carreras compartidas entre áreas de conocimiento afines.
- f) Articular las carreras cortas con las carreras largas¹⁴.
- g) Unificar las entradas a la formación de grado por medio de la organización de troncos comunes entre carreras, estableciéndose asignaturas obligatorias así como asignaturas opcionales vinculadas a las orientaciones que se sigan posteriormente.

En el nivel de Áreas

- h) Unificar las entradas a la formación a través de la creación de troncos comunes por Áreas que pudieran conjugar asignaturas comunes y diversificadas, por orientación (materias obligatorias, materias optativas y electivas).
Esta primera etapa se concibe actualmente con un claro componente de formación general y básica.¹⁵

profesión. Puede entenderse como “individualización” en tanto los estudiantes puedan circular con ritmos y caminos diferentes y con redistribución del “pensum” en cuanto a la diversificación de los perfiles.

- b) Desde el punto de vista de los docentes, capacidad para el ejercicio de opciones académicas, asumiendo la libertad de introducir debates sobre temas relacionados a los estudios y de investigar y publicar resultados en el cumplimiento de sus tareas.
- c) Desde el punto de vista de los gestores curriculares, en tanto responsables del perfil del egresado y del prestigio de la institución, autonomía para organizar la oferta curricular manteniendo vigente el principio de libertad de cátedra, hoy plasmado en estructuras con materias optativas y/o electivas junto a las obligatorias” (pág.167).

¹⁴ Existe actualmente una indefinición de los niveles de titulación y las certificaciones que brinda la Universidad. Planteada la preocupación en el seno de la Comisión Central de Asuntos Docentes, la Comisión de Educación Terciaria Privada realizó un primer avance respecto de la conceptualización de los “Certificados, diplomas y títulos” y de “Tecnólogos y Técnicos” que actualmente se encuentra a consideración de una Subcomisión de la CSE para la formulación de una propuesta de normatización.

¹⁵ Formación general: “Valor que se considera absoluto en un tiempo determinado para el nivel universitario y que comprende contenidos pertenecientes a diferentes campos del saber. Se puede referir a elementos cognitivos y/o instrumentales. Implica un debate en torno a los contenidos, que debe estar guiado por el objetivo de promover destrezas cognitivas que favorezcan el pensamiento crítico antes que por criterios de acumulación de información. Depende del consenso de la comunidad académica acerca de cuáles son los insumos

- i) Concebir tramos o recorridos curriculares articulados entre carreras afines dentro de las Áreas, estableciendo pasajes entre formaciones, conjugando asignaturas comunes y diversificadas, por orientación, y definiendo los complementos de formación que habilitan el pasaje de un nivel de carrera al subsiguiente nivel de diferente carrera.

4. Reconocimiento y transferencia de acreditaciones

La noción de crédito, junto con la noción de ciclo, aparece actualmente como un componente fundamental en la redefinición de la temporalidad de la formación universitaria. Plantea Díaz que “De hecho, ellos han afectado los procesos de selección, organización y distribución en el tiempo de los discursos, prácticas y contextos intrínsecos de formación” (pág.86).

El crédito constituye estrictamente una unidad de medida del trabajo académico del estudiante que, en su conceptualización actual, contempla no sólo las horas de actividad presencial sino también el tiempo requerido para el estudio personal. Como unidad de medida, valora de manera arbitraria el tiempo de trabajo que se estima el estudiante debe dedicar, en condiciones “ideales”, a la apropiación de un conjunto de conocimientos y prácticas.

Entre los propósitos generales de este instrumento de certificación se destacan los siguientes:

- Desde el punto de vista del estudiante, el fomento de la autonomía de elección de actividades de formación de acuerdo a intereses y necesidades personales, la adecuación del ritmo de formación a las diferencias individuales, la facilitación de diferentes tránsitos de formación, esto es, de la movilidad estudiantil.
- Desde el punto de vista institucional, el estímulo a la generación de actividades académicas diversificadas, así como la experimentación de nuevas formas pedagógicas, el incentivo de procesos interinstitucionales de intercambio, transferencias y homologaciones . (Ibid)

Ahora bien, no existe una relación vinculante entre créditos y flexibilidad. El crédito es una condición de posibilidad para la concreción de una formación flexible si están dadas las condiciones estructurales, y aún culturales¹⁶, de articulación y flexibilidad curricular.

científico-culturales imprescindibles para el proceso de apropiación de conocimientos durante el grado universitario” (Op.Cit.UNL:161).

Formación Básica:”Valor relativo en un tiempo determinado, con respecto a algo para lo cual sirve de fundamento; abarca áreas y problemas que la comunidad académica considera indispensables para la formación disciplinar en el grado; implica un debate sobre lo “central” en cada campo disciplinar, es lo que da cuentas del modo de pensar de la disciplina y de su modo de resolución de problemas” (Op.Cit.UNL:161).

¹⁶ “Las instituciones tienen que ser conscientes de que el único problema de los estudiantes no se refiere sólo al aprendizaje. Existen otros que son fundamentales y que tienen que ver

Puede implicar un cambio de perspectiva ya que desplaza la mirada del contenido al sujeto que aprende, a los modos de relación del estudiante con el conocimiento. Por esta razón cabe la posibilidad de que incida en la organización curricular y pedagógica, en la organización del trabajo académico y en una diversidad de dimensiones de la vida académica. De hecho, muchas instituciones de educación superior actualmente hacen especial énfasis en este medio de acreditación como herramienta de cambio. No obstante, como todo instrumento, dependerá de los fines educativos a los que sirva, pudiendo hacerse de él, por ejemplo, un uso simplemente administrativo.

Estados Unidos y Canadá incorporan hace más de 30 años a sus programas de formación los créditos académicos¹⁷.

Europa, en el marco del proceso de construcción del “Espacio Europeo de Educación Superior” y a partir de las declaraciones ministeriales de La Sorbone (1998) y Bolonia (1999), se encuentra en proceso de generalización del sistema de créditos europeo (“European Credits Transfer System) de los Programas ERASMUS y SÓCRATES y avanza hacia la adopción de formatos normalizados para certificados y títulos, así como otros documentos estándar tales como el Suplemento al Diploma¹⁸.

Paulatinamente las instituciones universitarias en el mundo han ido suscribiendo el sistema de créditos, muy probablemente como resultado de los procesos de complejización¹⁹ y diferenciación institucional que acompañaron la expansión de la mitad del siglo XX y en años más recientes como resultado de los procesos de internacionalización de las relaciones económicas, políticas, culturales y científicas.

Phillip Albatch (2001), entre otros especialistas en educación comparada, destaca como un rasgo del “nuevo internacionalismo universitario”, la expansión de la “industria” de los estudios en el exterior en los países centrales.

con las condiciones regulativas que las instituciones poseen, las cuales pueden convertirse en fuente de obstáculos frente a las expectativas estudiantiles” (Díaz:93).

¹⁷ Probablemente asociado a la singular conformación de la educación superior norteamericana, con una estructura institucional “múltiple”, históricamente conformada de manera masiva y en oposición al modelo de elites europeo (Krotsch, P., 2001).

¹⁸ Documento que aporta información complementaria a la acreditación a los fines de facilitar el reconocimiento: datos del estudiante, datos del título y de la institución que lo expide, nivel y duración del programa realizado, contenidos con programa de estudios detallado y calificaciones, sistema de calificaciones nacional referido al europeo, posibilidad de acceso a otros estudios, certificación (firma reconocida), sistema de educación superior nacional (Escotet, M. “Educación Comparada” 2004 (mimeo).

¹⁹ Una obra clásica en el abordaje de este tema desde la perspectiva de la sociología de las organizaciones la constituye “El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica” de Burton Clark (1983), Edit. Nueva Imagen-Universidad Futura-Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Modalidades de cálculo

Parece predominar hoy un cálculo centrado en la estimación de un promedio de horas semanales de dedicación del estudiante por período académico a una actividad curricular. Esto significa que “en cada curso se debe definir la calidad y la cantidad de las responsabilidades que le corresponde al estudiante cumplir en dicho tiempo, las cuales deben ser coherentes con los principios de flexibilidad que regulen la práctica pedagógica de formación” (Ibid:94).

Unas prácticas pedagógicas pueden privilegiar el tiempo presencial, en tanto que otras pueden privilegiar el tiempo independiente en virtud de la naturaleza de cada formación, pero también por razones de concepción pedagógica.

Es esta esencia cualitativa de las opciones curriculares y pedagógicas que conforman un programa de formación lo que no hace posible encontrar en la experiencia internacional un criterio único u homogéneo de definición del crédito.

La Universidad de la República cuenta con un régimen de créditos académicos normatizado por Ordenanza en el nivel de posgrado y con algunas carreras de grado, fundamentalmente del Área Científico Tecnológica, que aplican el mismo valor crédito fijado para el posgrado, aunque manejan criterios diferenciales para la asignación de créditos a los cursos.

La Ordenanza de Posgrados (2001) define el crédito como la “...unidad que tiene en cuenta las horas de trabajo que requiere una asignatura para su adecuada asimilación durante el desarrollo del curso correspondiente, incluyendo en estas horas las que corresponden a las clases y trabajo asistido, y las de trabajo estrictamente personal. Un crédito, equivale a quince horas de trabajo, entendido en la forma señalada” (Art.8).

Este concepto de crédito se adecua a una perspectiva actualizada, no obstante parece necesario acordar y definir con mayor precisión los demás valores implicados a fin de considerar su generalización en la enseñanza de grado.

Una caracterización teórica de este valor crédito aplicado a dos escenarios posibles de organización temporal de la formación de grado podría ser la siguiente:

Valores teóricos de aplicación del crédito Ordenanza Posgrados a los cursos de Grado

	Opción 1	Opción 2
SEMANAS/CURSO ANUAL	30	40
HORAS/SEMANA	30	40
HORAS CURSO ANUAL	900	1600
CRÉDITOS/CURSO	60	106,6
CREDITOS/SEMANA	2	2,7
HORAS/CREDITO	15	15*

* Estimado en base cálculo horas-actividad (incluye hs. presenciales y de estudio)

A título ilustrativo, los valores propuestos para la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior se sintetizan del siguiente modo.

VALORES PROPUESTOS EEES*

SEMANAS/CURSO ANUAL	40
HORAS/SEMANA	40
HORAS CURSO ANUAL	1.600
CRÉDITOS/CURSO	60
CREDITOS/SEMANA	1,5
HORAS/CREDITO	25-30** 27,5 (más-menos 10%)

** Estimado en base cálculo promedio horas semanales/estudiante

ASIGNACIÓN DE CREDITOS EEES

<p>1 hora de TEORIA 1h.presencial + 1.5/2h estudio</p> <p>1 hora de PRACTICA 1h.presencial + 0.5/1.5hs. estudio</p>

Profundizando en el caso de nuestra Universidad, podemos estimar la aplicación del crédito 15 hs. en dos carreras de grado.

CARRERA DOCTOR ODONTOLOGÍA (tomando parámetros EEES)

TOTAL: 5000 horas (presenciales), 5 ´ 5 años carrera

1/3 Formación teórica A) 1500hs + 2250 (1,5) = 3750hs
B) 1500hs + 3000 (2) = 4500hs

2/3 Formación práctica A) 3500hs + 1750 (0,5) = 5250hs
B) 3500hs + 5250 (1,5) = 8750hs

A) TOTAL = 9.000 HORAS (41 HS./SEM POR ESTUDIANTE)* = 600 CRÉDITOS*
B) TOTAL = 13.250 HORAS (60 HS./SEM POR ESTUDIANTE)* = 883 CREDITO*

* Horas divididas por 5,5 años de carrera y 40 semanas anuales de actividad. Crédito 15 hs.

LICENCIATURA EN CIENCIA POLÍTICA

(tomando en cuenta sus multiplicadores asignados en iguales proporciones)

**TOTAL: 2340 horas (presenciales)
4 años de carrera**

1/3 talleres y seminarios (3) 780 + 2340 = 3120
1/3 teóricas (2) 780 + 1560 = 2340
1/3 prácticas (1,5) 780 + 1170 = 1950

TOTAL = 7410 HS.
46 HS.SEM/EST.

Una estimación primaria en dos carreras de áreas diferentes permite observar cierta complejidad en la distribución interna de las horas de trabajo estudiantil, según los niveles de presencialidad de cada carrera y los valores que se asignen a las distintas modalidades de formación.

De este modo, parece razonable analizar la aplicación del sistema de créditos aplicado a los programas de posgrado a través de un estudio pormenorizado de los tiempos de formación de cada carrera de grado.

Sugerencia de acciones para la generalización del uso de un sistema único de créditos en la Universidad de la República como herramienta complementaria de flexibilización curricular:

- Modificar la aplicación restrictiva del principio de “razonable equivalencia”. Dicha noción supone analizar los programas de formación con un criterio global y no analítico de equivalencia plena entre contenidos.

De este modo, se propone pasar de la noción de razonable equivalencia a una noción de aceptabilidad de la formación acreditada. Este cambio de perspectiva se fundamenta en la idea de que tratándose de una formación de nivel universitario, y sin declinar del rol garante de la formación que ella brinda, la Universidad debe contemplar la autonomía relativa que le cabe a cada individuo para decidir una ruta de formación continuada, haciéndose responsable de resolver los déficits formativos que le impiden abordar nuevos aprendizajes.

- Realizar un diagnóstico de la duración proyectada y real de los cursos anuales académicos por carrera, así como de los promedios de horas presenciales, semanales/estudiante, efectivas de cada carrera, a fin de determinar la adecuación del valor crédito fijado para las carreras de posgrado a la enseñanza de grado²⁰.

- Particularizar el uso del crédito académico que se acuerde institucionalmente a las modalidades de formación requeridas por cada carrera, dejando a decisión de cada Servicio la definición de los criterios y las formas de asignación de créditos a sus unidades curriculares.

En anexos se proporciona una clasificación de modalidades de enseñanza elaborada en el marco del Proyecto de Investigación “Incremento de la matrícula y masificación en la Universidad de la República: una aproximación interdisciplinaria”²¹

²⁰ Se debe tener en cuenta que la realidad de la masificación condiciona diferentes ritmos y tiempos de cursado en cada carrera.

²¹ Equipo: Sergio Barszcz (Resp.), Mercedes Collazo, Ramón Alvarez, Sylvia de Bellis, Santiago Cilintano. Informe de avance, abril 2004. Comisión Sectorial de Enseñanza.

- Adecuar el sistema de calificaciones a los requerimientos actuales de acreditación²².
- Avanzar en la proyección de instrumentos adicionales para la transferencia de créditos que posibiliten revisar y colectivizar institucionalmente los programas de formación de grado.

C. Consideraciones finales

El emprendimiento de procesos de flexibilización curricular como los expuestos en el presente trabajo implicará asimismo impulsar acciones adicionales de transformación institucional:

- Creación y fortalecimiento de estructuras de orientación y apoyo permanente a la enseñanza de grado tales como:
 - Unidades de orientación curricular
 - Unidades de apoyo a la enseñanza
 - Sistemas administrativos de apoyo a la enseñanza de grado
- Profundización y consolidación del Proyecto Institucional de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios.
- Avanzar en la revisión de los modelos pedagógicos y de organización académica de la Universidad, los cuales se verán paulatinamente resignificados como resultado de los cambios curriculares proyectados.

En suma, operar asimismo transformaciones fundamentales en el plano de la cultura académica institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altbach, P. (2001). *Educación Superior Comparada*. Buenos Aires: Cátedra UNESCO y Universidad de Palermo.

Díaz Villa, Mario (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*, Instituto Colombiano para el Desarrollo y el Fomento de la Educación Superior (ICFES). www.icfes.gov.co

Díaz Villa, Mario-Gómez, Víctor Manuel (2004). *Formación por Ciclos en la Educación Superior*. Instituto Colombiano para el Desarrollo y el Fomento de la Educación Superior (ICFES). www.icfes.gov.co

Escotet, M. A. (2000). *Universidad y Devenir*. Buenos Aires: Editorial Lugar.

Escotet, M.A. (2004). "Educación Comparada y Educación Superior", Universidad de Palermo (mimeo).

²² Tema actualmente a estudio de la Unidad Académica y una Subcomisión ad hoc de la CSE.

Krotsch, P. (2003). En *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Pedroza, René (2002). *El currículum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades*. Revista de la Educación Superior en Línea, N° 117, ANUIES - México.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*. Informe Final, Paris.

Universidad de Buenos Aires (1995). *Acuerdo de Gobierno para la Reforma de la Universidad de Buenos Aires*.

Universidad de Buenos Aires (1996). *Para una estructuración de los currículos en Ciclos*. Documento Secretaría de Asuntos Académicos.

Universidad de la República (2000). *Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad de la República*, Documento de Trabajo del Rectorado No.10.

Universidad de la República (2001). *Ordenanza de las Carreras de Posgrado*. Consejo Directivo Central.

Universidad Nacional del Litoral (1997). *Programa MILLENIUM. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular*, Argentina.

**PRINCIPALES MODALIDADES y FORMATOS DE FORMACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**

MODALIDADES DE FORMACIÓN TEÓRICA

1. Se dan a través de experiencias de aprendizaje centradas en la exposición y el manejo verbal de datos, conceptos y principios científicos, destinadas a formar la capacidad de resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico.

Formatos de enseñanza más frecuentes: Clase expositiva magistral, Clase dialogada, Trabajo en grupos, Seminarios.

MODALIDADES DE FORMACIÓN PRÁCTICA

Formación técnica y experimental

2. Se dan a través de experiencias de aprendizaje centradas en la formación técnica y estratégica, destinadas al desarrollo de destrezas cognitivas y de razonamiento científico y el desarrollo de destrezas experimentales y de resolución de problemas.

Formatos de enseñanza más frecuentes: Prácticos diversos, Laboratorio.

Formación en la práctica profesional / artística

3. Se dan a través de experiencias de aprendizaje en espacios simulados y/o controlados de prácticas, organizados al interior de la institución académica, destinados a formar en las habilidades técnicas, estratégicas, creativas y de indagación para la resolución de problemas reales de la práctica profesional y artística.

Formatos de enseñanza más frecuentes: Talleres de diseño, Clínicas, Proyectos, Clases de interpretación musical, Talleres de expresión plástica.

4. Se dan a través de experiencias de aprendizaje de la práctica desarrolladas en contextos reales (regulados por la institución académica e instituciones externas), destinadas al reconocimiento del terreno y/o a fortalecer la formación instrumental, social y emocional del estudiante para su desempeño futuro y colaborar en la conformación de la identidad profesional.

Formatos de enseñanza más frecuentes: Cursos introductorios, Pasantías, Trabajo de campo.

* Fuente: Proyecto de Investigación “Incremento de la matrícula y masificación en la Universidad de la República: una aproximación interdisciplinaria”. Equipo: Sergio Barszcz (Resp.), Mercedes Collazo, Ramón Alvarez, Sylvia De Bellis, Santiago Cilintano. Comisión Sectorial de Enseñanza. Informe de avance, abril 2004.