Educación Universitaria: la flexibilización del curriculum en cuestión. Estudios de casos en Argentina y Uruguay

University Education: curriculum flexibility in question: cases studies in Argentina and Uruguay

Soledad Vercellino

Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Universidad Nacional de Río Negro. Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur. Universidad Nacional del Comahue. Viedma, Río Negro, Argentina. svercellino@unrn.edu.ar https://orcid.org/0000-0002-1087-5455

Mahira González Bruzzese

Polo de Desarrollo Universitario: Núcleo de Estudios Interdiscipliarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera. CENUR Noreste, Universidad de la República, Rivera, Uruguay. mahiragonzalezbruzzese@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-2352-8062

Palabras clave: plan de estudio, educación superior, planificación de la educación, Derecho a la educación

Key words: University curriculum Higher education Educational planning, Right to education

Resumen

Este artículo explora las políticas de flexibilización del curriculum universitario, tomando como casos de estudios a 64 carreras de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay y la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Argentina. Para ello, se realiza una revisión de documentos disponibles en ambas universidades,

planes de estudio y mallas curriculares, analizando cualitativamente los sentidos que en los mismos se vinculan a flexibilidad curricular. Luego, se identifican variables relevantes para la comparación entre las universidades y analizan, a través de tablas bivariadas y gráficos, sus diferencias y similitudes en términos de flexibilidad curricular, de acuerdo al área de conocimiento y a la duración de las carreras. Como resultado se advierte que menos de la mitad de los planes de estudios analizados incorporan la noción de flexibilidad como característica o condición explicita considerada en su formulación. La UdelaR ha incorporado como estrategias de flexibilización de sus planes de estudios la optatividad- electividad de asignaturas, la incorporación de materias comunes entre carreras y la creditización. Esto no ocurre en el caso de la UNRN, en donde esas estrategias son residuales o muy incipientes. En contrapartida se advierte en ambas universidades una fuerte estructuración en el pasaje del primer al segundo año.

Abstract

This article explores the flexibilisation policies of the university curriculum, taking as case studies 64 degree courses at the University of the Republic (UdelaR), Uruguay, and the National University of Río Negro (UNRN), Argentina. To this end, a review of documents available at both universities, study plans and curricula is carried out, qualitatively analysing the meanings that are linked to curricular flexibility in them. Then, relevant variables are identified for comparison between the universities and analysed, through bivariate tables and graphs, their differences and similarities in terms of curricular flexibility, according to the area of knowledge and the duration of the degree courses. As a result, less than half of the syllabuses analysed incorporate the notion of flexibility as an explicit characteristic or condition considered in their formulation. The UdelaR has incorporated subject electivity, the incorporation of common subjects between degree courses and creditisation as strategies for making its syllabuses more flexible. This is not the case at the UNRN, where these strategies are residual or very incipient. On the other hand, in both universities there is a strong structuring in the passage from the first to the second year.

Introducción

Este artículo surge de un trabajo de colaboración entre dos investigadoras de la Universidad Nacional de Río Negro de Argentina (UNRN) y la Universidad de la República de Uruguay (UdelaR), preocupadas por el problema de la discontinuidad de las trayectorias educativas e interesadas en explorar, de manera comparada, las condiciones que los planes de estudios imponen a esas trayectorias. En ese marco focaliza en las políticas de flexibilización del curriculum universitario, las que vienen desarrollándose en la UdelaR desde la década del noventa, y en la UNRN desde el 2020 y que, en el caso de Argentina han tenido su cenit a fines del 2023 con el dictado de una norma de alcance nacional que atiende algunas expresiones de la flexibilidad, como es la la creditización y acortamiento de las carreras universitarias.

En esta comunicación propondremos, en primer lugar, a partir de un breve análisis crítico de la literatura en la materia, una conceptualización y dimensionamiento de la noción de "flexibilidad curricular". Luego se presentarán algunos hallazgos preliminares que surgen de la comparación cualitativa y cuantitativa de planes de estudios de carreras afines de ambas universidades, en clave de flexibilidad.

Estado de la cuestión y referencias conceptuales.

Asistimos en los últimos años a un aumento de la investigación empírica, cuantitativa y cualitativa, sobre los modelos curriculares en Educación Superior (ES). La bibliografía sobre la materia advierte que una de las cuestiones importantes abordadas en estos estudios es la denominada "flexibilidad curricular" (Díaz-Barriga, F., & Barrón, M. C. 2014).

Asimismo, investigadores/as preocupados/as por la persistencia en los estudios de ES también acuerdan que la dimensión curricular resulta un elemento clave en cualquier política tendiente a la inclusión y democratización de este nivel educativo (Kift, 2009; McInnis, 2001, Cabrera, Pérez, & López, 2014, De Clercq, M., Galand, B., Hospel, V., & Frenay, 2021). Así, Kift (2009) señala que una visión inclusiva del plan de estudios resulta el 'eslabón perdido' (Kift, 2009a, p. 1) en la conceptualización de la experiencia del primer año y que, concebido de manera amplia, tendría el potencial

de ser el ‘dispositivo organizador” académico y social y el “pegamento que une el conocimiento y la experiencia más amplia del estudiante” (McInnis, 2001, p. 11).

Fernández, T., Kunrath, R., & Trevignani, V. (2022), por su parte, en su estudio regional sobre trayectorias académicas y desafiliación en el ingreso a la universidad, sostienen que:

> la pedagogía ha avanzado en ideas que actualmente predominan en la que las formas de enseñar y de aprender deberían surgir de planteamientos flexibles, del protagonismo del alumno y de negociación de los itinerarios [...]. Por tanto, si la democratización deseara avanzar, debería evaluar y diseñar instrumentos de política que tomaran por objeto esos procesos y temporalidades diferenciadas del aprendizaje (p. 45).

En tal sentido, no son pocas las iniciativas de organizaciones transnacionales y de universidades de nuestra región que incentivan modificaciones curriculares tendientes a dotar de lo que denominan “mayor flexibilidad” a los planes de estudios de carreras de grado. Así, por ejemplo, la UNESCO en una Declaración de 1998, señala que la educación debe cambiar profundamente haciéndose orgánicamente flexible, diversificando sus instituciones, estructuras, sus modos y formas de organizar sus estudios (Unesco, 1998, en Herrera y Didriksson, 2005).

De acuerdo a la definición de Bernstein (2000), el currículo está constituido por una serie de decisiones sobre los contenidos: su secuencia (orden/progresividad), el ritmo expresado en la cantidad de asignaturas, carga horaria, sistemas de correlatividades y formas de la evaluación que configuran un itinerario ideal para cada carrera.

Un análisis crítico de la literatura, tanto científica como la que sirve de apoyo a reformas políticas en la materia, nos permite advertir la polisemia del término “flexibilidad” (Díaz-Barriga, F., & Barrón, M. C. 2014). Desde nuestra perspectiva identificamos dos grandes nociones de flexibilidad, una que podríamos caracterizar como restringida y que es la hegemónica y otra más amplia, pero también, con menos presencia en la literatura (ver Tabla 1).

Tabla 1

Concepciones de flexibilización curricular

	Concepción restringida	**Concepción amplia**
Objetivo	habilitar trayectorias educativas diversas	habilitar trayectorias educativas diversas
Énfasis	liberalización de las trayectorias (libre elección por los estudiantes)	crear condiciones de posibilidad de trayectorias educativas teóricas inclusivas
Concepción del estudiante	estudiante tradicional, sujeto racional, autónomo, con capacidad de autodiagramar su trayectoria	estudiantes no tradicionales, heterogeneidad social, cultural y cognitiva del estudiantado
Características de los planes de estudio	asignaturas optativas/electivas frente a asignaturas obligatorias, transitabilidad entre carreras y dentro de una misma carrera	(además de lo señalado en la columna previa) diversidad en la configuración de los tiempos de la trayectoria (duración de la cursada, tiempos máximos previstos para la aprobación de los espacios curriculares, eliminación o disminución de prerrequisitos para continuar la trayectoria educativa correlatividades); modalidades: presenciales, educación a distancia, multimodalidad o estrategias combinadas); formas de organización de los conocimientos: ciclos, módulos; diversificación de las formas de evaluación y acreditación

Necesidades del estudiante a las que atiende	atiende a la diversidad de preferencias, intereses, motivaciones	atiende a la diversidad de maneras y tiempos de aprendizaje, posibilidades de cursado, compatibilización de distintas tareas en la carrera

Nota: elaboración propia.

La noción de flexibilidad restringida es heredera o se inscribe en las tendencias propias de la globalización y el capitalismo tardío. Focaliza en la “liberalización de las trayectorias” (García, 2008, p. 14) a partir de crear un menú variado de asignaturas a cursar y enfatizando en la capacidad y la responsabilidad del individuo de autodiseñar o autodiagramar el itinerario formativo (Wade, 1994; Grant, 1997). Desde esta perspectiva, se enfatiza en que los planes de estudios contengan espacios curriculares optativos en la propia carrera, espacios electivos en otras carreras, ciclos de formación comunes intrainstitucionales que permitan la movilidad entre carreras, y también la movilidad interinstitucional e internacional.

Así, por ejemplo, Crosa y Soubirón (2008) definen al concepto de flexibilidad como

> las posibilidades de diversificación curricular intra e intercarreras que ofrezcan las instituciones educativas. Así concebida, una mayor flexibilidad conduce a una mayor autonomía por parte del estudiante respecto a la diagramación de su carrera de grado. La flexibilización curricular supone el posibilitar itinerarios curriculares que incrementen la capacidad de elección del estudiante y concilien el logro de sus intereses personales con sus necesidades de formación en relación a una inserción laboral futura. Para ello es necesario considerar la posibilidad de pasajes inter e intracarreras, facilitados por el incremento de asignaturas electivas así como por una disminución de las previaturas (Crosa y Soubirón, 2008, p. 01).

Desde esta perspectiva son indicadores de flexibilidad curricular el índice de comunalidad (o de materias comunes), el de autonomía intracarrera, el de especificidad y el de movilidad horizontal entre dos carreras y de movilidad horizontal intrainstitucional (Crosa y Soubirón, 2008).

Esta acepción restringida de la flexibilidad se vincula a la que Hernández y Martínez (2022) denominan “flexibilidad instrumental o funcional”. Señalan que

> Esta forma de flexibilidad implica procedimientos ágiles y reglamentos formales para garantizar mayor acceso estudiantil, el término de la carrera en diversos tiempos, la libertad de elegir cierto número de asignaturas; la redefinición de prerrequisitos o seriaciones de los cursos, la elección de énfasis de profundización o acentuaciones, el incremento de la movilidad estudiantil o la adopción de sistemas de créditos, etc. (p.05)

Sostienen que la flexibilidad instrumental ha producido algunos cambios de forma en los currículos, sin afectar la estructura de éstos, los que mantienen un modelo tradicional centrado en la organización rígida de asignaturas.

Este artículo asume una noción amplia de flexibilidad. La misma supone hacia una reconfiguración más profunda de las propuestas curriculares y se inscribe en las perspectivas críticas y postestructuralistas que van a cuestionar las formas, gramáticas o dispositivos que operan en la universidad, pues parten del supuesto de que parte del problema de la discontinuidad de las trayectorias educativas debe resolverse a partir de interrogar las condiciones que estructuran las trayectorias (Terigi, 2014), entre ellas, los diseños curriculares. Se parte de reconocer que las trayectorias ideales previstas en los planes de estudio no alojan la heterogeneidad social, cultural y cognitiva que resulta de la masificación de ES en países como Uruguay y Argentina. Países en los que el acceso a las universidades estudiadas en este trabajo es, en la mayoría de las carreras, directo sin otra restricción más que aprobar la educación media superior y donde los proyectos institucionales abogan por la democratización en el acceso y la permanencia.

Desde una perspectiva amplia de la flexibilidad curricular, Upegui (2008) señala que las acciones más sencillas o primarias en esa dirección son: el ofrecimiento de distintas rutas de formación para que el estudiante tenga la posibilidad de seleccionar la que mejor se acomode a sus intereses y necesidades (líneas de énfasis, componente flexible, materias electivas); la posibilidad de brindar alternativas diferentes de entrada y de salida al proceso formativo (titulaciones intermedias); la movilidad estudiantil en otras universidades o en organizaciones no educativas (como

institutos de investigación y centros de práctica); diferentes espacios y tiempos de aprendizaje (clases virtuales, presenciales y a distancia; aula de clase, laboratorio, biblioteca, residencia, oficina; horas del día o de la noche; clases en semana o fines de semana); la incorporación de estrategias didácticas basadas en la solución de problemas o en el desarrollo de proyectos; la doble titulación; la eliminación o disminución de prerrequisitos y correquisitos y el ofrecimiento de distintos horarios.

Hernández y Martínez (2022) denominan a esta perspectiva como “flexibilidad estructural”. La misma se vincula al

> debilitamiento de los límites, que significa transformar la estructura organizativa de los programas educativos, tanto en lo que concierne a la selección de los contenidos como a su organización. […] tiene un carácter articulador e integrador del conocimiento y de los problemas, el cual aboga por el estudio y solución de estos últimos de manera sistémica (p 05).

Vinculado a posiciones interdisciplinarias, esta perspectiva enfatiza en la importancia de debilitar los límites entre conocimientos educativos y problemas de la sociedad.

Contextualización de la indagación y estrategia metodológica.

Es desde esta perspectiva teórica que nos proponemos caracterizar los diseños curriculares de las universidades en las que trabajamos: UdelaR y la UNRN.

La UdelaR comenzó su proceso de flexibilización en la década del noventa, avanzando de forma paulatina en las distintas facultades (Crosa & Soubirón, 2008). Desde el Plan Estratégico de Desarrollo de la UdelaR del 2005 en adelante se prevén reformas que tienden a la flexibilidad curricular en diversas áreas. Entre ellas, en el 2011 se aprueba la Ordenanza de estudios de grado que se toma como base para la creación de los planes de estudio de las carreras que ofrece. En esta Ordenanza se entiende a la flexibilidad curricular como:

> (La) Diversificación de los itinerarios curriculares otorgando mayor autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación. Conlleva un incremento en los planes de estudios de la proporción de asignaturas electivas y optativas, una disminución de la proporción de

asignaturas con correlatividad y la flexibilización de los regímenes de cursado (Ordenanza de Grado 2011, p. 22).

En el caso de Argentina, la flexibilización curricular aparece fuertemente en el discurso político institucional más recientemente y de la mano de los procesos de creditización. En el 2018, por iniciativa de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) se desarrolla un Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA), que supone acuerdos voluntarios entre instituciones de ES para el mutuo reconocimiento de trayectos, entendiendo por ellos a tramos curriculares, ciclos, prácticas, asignaturas u otras experiencias formativas. Esta iniciativa, se concibe como una oportunidad para impulsar y acompañar procesos de flexibilidad curricular en el sistema de educación universitario (Tavela, 2018).

La UNRN se ha incorporó al SNRA aprobando en el 2020 el Sistema de Créditos de la UNRN con el objetivo principal de “ofrecer un sistema homogéneo, compatible y flexible que permita a las y los estudiantes de carreras de grado y postgrado disponer de una mayor movilidad en el interior de la institución y con instituciones del país y del extranjero” (Res. CSDEyVE UNRN N° 046/2020, p. 08).

Hacia fines del 2023, el Ministerio de Educación de la Nación crea el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU), el cual fija al Crédito de Referencia del/la Estudiante (CRE) como el valor organizador del diseño y rediseño de los planes de estudio, determinando que no admitirá nuevas solicitudes de reconocimiento oficial y validez nacional de títulos universitarios que no se ajusten a ese sistema.

Esta medida se fundamenta como un mecanismo que “realza y actualiza” (sic) la necesidad de acortar la brecha entre la duración real y teórica de las carreras de ES, estableciendo “una mirada del currículum como política académica y no como mero problema de planes de estudio” (Resolución ME 2598/2023) y en la propuesta de flexibilizar los planes de estudio con diferentes alternativas, entre ellas, el reconocimiento de actividades académicas desde un sistema de créditos. Asimismo, reaparece el argumento del reconocimiento de la trayectoria de los estudiantes en el Sistema Universitario Nacional, así como con instituciones universitarias de otros países, es decir, como forma de favorecer las estrategias de internacionalización

llevadas adelante por las instituciones universitarias, en particular la movilidad de estudiantes.

El CRE se define como la unidad de tiempo total de trabajo académico que dedican los/as estudiantes para alcanzar los objetivos formativos de cada una de las unidades y/o actividades curriculares que componen el plan de estudios. En esta unidad de tiempo se incluyen las horas de docencia o interacción pedagógica docente-estudiantes, independientemente de la modalidad, y las horas de trabajo autónomo del estudiante que son adicionales a las de docencia o interacción docente-estudiantes.

En octubre del 2024, el Consejo de Rectores realiza modificaciones a esa resolución, atendiendo críticas provenientes tanto de universidades nacionales como privadas. Las modificaciones apuntan a facilitar la implementación del SACAU, siendo menos taxativos en la carga horaria de cada CRE, en la cantidad de créditos por año de carrera y ampliando el plazo para la reconversión de los planes de estudio a ese sistema.

En la Tabla 2 se comparan los alcances de la creditización en las dos universidades objeto de esta ponencia.

Tabla 2

Creditización del curriculum universitario en la UdelaR y la UNRN

	UdelaR (Ordenanza de grado, 2011)	UNRN (Res. 046/2020)
Definición de crédito	unidad de medida del tiempo de trabajo académico que dedica el estudiante para alcanzar los objetivos de formación de cada una de las unidades curriculares que	unidad de medida del trabajo académico que, en el caso de carreras de grado, combina la carga horaria efectiva de cursado y características de la propuesta pedagógica, en un indicador que permite asignar un valor de esfuerzo académico integral.

	componen el plan de estudios.	En esta unidad de tiempo se incluyen las horas de docencia o interacción pedagógica docente-estudiantes, independientemente de la modalidad, y las horas de trabajo autónomo del estudiante que son adicionales a las de docencia o interacción docente-estudiantes
Cálculo de créditos	1 crédito es equivalente a 15 horas de trabajo estudiantil, que comprenda las horas de clase o actividad equivalente, y las de estudio personal.	1crédito es equivalente a 27-30 horas de trabajo integral del estudiante. Según la Resolución Ministerial 2598/2023 y su modificatoria el valor asignado a cada CRE es de entre 25 y 30 horas de trabajo total del/la estudiante.

Nota: elaboración propia

En ese marco contextual y conceptual, nos propusimos identificar diferencias y similitudes entre la UdelaR y la UNRN en términos de la flexibilidad curricular definida en los planes de estudio. Para ello, en primer lugar, operacionalizamos el concepto de flexibilidad curricular con el fin de seleccionar indicadores que permitan una primera aproximación a su medición. Luego identificar similitudes y diferencias en términos de flexibilidad curricular entre las dos universidades estudiadas. Finalmente, comparamos la flexibilidad curricular de acuerdo al área de conocimiento y la duración de la carrera en cada universidad.

A fin de operacionalizar el concepto de flexibilidad curricular, se realizó una revisión de documentos disponibles en ambas universidades y se analizaron planes de estudio y mallas curriculares en el caso de UdelaR mientras que en el caso de la UNRN se analizaron planes de estudio.

En segundo lugar, se identificaron variables relevantes para la comparación entre las universidades estudiadas y se analizaron, a través de tablas bivariadas y gráficos, sus diferencias y similitudes en términos de flexibilidad curricular y de acuerdo al área de

conocimiento y a la duración de las carreras. El procesamiento de los datos se realizó a través del programa estadístico stata.

En tercer lugar, se analizaron cualitativamente los sentidos que en los planes de estudio se vinculan a flexibilidad curricular. Para esto se seleccionaron los planes de estudio que referían a flexibilidad y se compararon los sentidos que se les asignaban en una y otra universidad.

Para seleccionar las carreras analizadas se realizó un muestreo teórico en cada universidad procurando tener carreras de las diferentes áreas de conocimiento definidas por UNESCO, CINE 2011 (uniendo en la misma categoría a las áreas 1 y 2 en una misma área ya que en el caso uruguayo y argentino estas áreas tienen un tronco común) y de acuerdo a la duración de la carrera, definidas como 1) cortas: menos de cuatro años, 2) medias: 4 años, 3) largas: 5 años o más. En las Tablas 3 y 4 se indican las carreras analizadas. La muestra quedó conformada por 62 carreras, de las cuales 25 son de la UNRN y 37 de la UdelaR.

Tabla 3

Selección de carreras de UdelaR

	CORTAS	**MEDIAS**	**LARGAS**
Educación, Humanidades y artes (1)	-Tecnicatura Universitaria en Dramaturgia -Tecnicatura en Artes: Artes Plásticas y visuales	-Licenciatura en Antropología opción Antropología Social -Licenciatura en Letras	
Ciencias sociales, educación comercial y derecho (2)	-Tecnicatura en Desarrollo Regional Sustentable -Tecnicatura en Administración y Contabilidad	-Licenciatura en Economía -Licenciatura en Comunicación -Licenciatura en Administración	-Abogacía -Contador Público

		-Licenciatura en Sociología -Relaciones Internacionales	
Ciencias (3)	-Tecnólogo en Informática	-Licenciatura en Geología -Licenciatura en Química -Licenciatura en Computación -Licenciatura en Recursos Naturales -Licenciatura en lenguajes y medios audiovisuales -Licenciado en Diseño de Comunicación Visual	-Ingeniería en Computación
Ingeniería, industria y construcción (4)	-Tecnólogo industrial mecánico	-Licenciatura en Diseño Industrial	-Ingeniería en Alimentos -Arquitectura -Ingeniería Eléctrica
Agricultura (5)	-Tecnólogo en Madera		
Salud y servicios sociales (6)	-Tecnicatura en deporte	-Licenciatura en Fisioterapia -Licenciatura en Nutrición -Licenciatura en Educación Física -Licenciatura en Enfermería	-Doctor en Medicina -Odontología - Veterinaria

Servicios (7)	-Licenciatura en Gestión Ambiental -Licenciatura en Turismo	

Nota: Elaboración propia.

Tabla 4

Selección de carreras de UNRN

	CORTAS	MEDIAS	LARGAS
Educación, Humanidades y artes (1)		-Licenciatura en Arte -Licenciatura en Ciencias Antropológicas -Licenciatura en Letras -Licenciatura en Artes Visuales	
Ciencias sociales, educación comercial y derecho (2)		-Contador Público -Licenciatura en Economía -Licenciatura en Comunicación Social -Licenciatura en Administración	-Abogacía
Ciencias (3)		-Licenciado en Geología -Licenciatura en Sistemas	-Ingeniería en Computación
Ingeniería, industria y construcción (4)	-Tecnicatura Superior en Mantenimiento Industrial		-Ingeniería en Diseño Industrial -Arquitectura -Ingeniería Electrónica

Agricultura (5)			-Ingeniería Agronómica
Salud y servicios sociales (6)	-Tecnicatura Universitaria en Deporte	-Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría -Licenciatura en Nutrición	-Medicina -Odontología -Medicina Veterinaria
Servicios (7)		-Licenciatura en Ciencias del Ambiente -Licenciatura en Turismo	

Nota: Elaboración propia.

Operacionalización del concepto de flexibilidad

Tal como se mencionó previamente identificamos dos conceptualizaciones diferentes en torno a la flexibilidad curricular: una amplia y otra restringida. Si bien consideramos que para poder contar con los indicadores que requiera una concepción de flexibilidad amplia requeriríamos de otras variables como las formas de evaluación de los cursos, la forma exigida de participación -presencial/virtual-, la adaptación a diferentes modos de aprendizaje, entre otros, realizamos una primera aproximación al concepto a través de los documentos disponibles.

Las variables consideradas para medir flexibilidad serán: a) referencia en el plan de estudios a la flexibilidad curricular; b) número de electivas; c) transitabilidad entre carreras (materias comunes); d) creditización; e) título intermedio; f) correlativas.

Algunos resultados

Como se advierte en la Tabla 5, ambas universidades refieren en igual proporción a la noción de flexibilidad en sus planes de estudios, apareciendo en 4 de cada 10 planes la referencia explícita hacia la flexibilización. Un análisis cualitativo de esas expresiones permite identificar un corpus de sentidos asociados a esa noción.

Tabla 5

Comparación cuantitativa indicadores de flexibilidad curricular UdelaR - UNRN.

Indicador de flexibilidad	**UNRN**	**UDELAR**	**TOTAL DE CARRERAS ANALIZADAS**
Referencia a flexibilidad en el plan de estudios	36% (9)	35.14% (13)	35.48% (22)
% de carreras creditizadas	20% (5)	97.3% (36)	66.13% (41)
Cantidad y % de carreras con asignaturas anuales	48% (12)	19.44% (8)	32.25% (20)
Carreras con asignaturas comunes con otras carreras	32% (8)	64.86% (24)	51.61% (32)
Título intermedio	52% (13)	22.22% (08)	34.43% (21)

Fuente: elaboración propia en base a los planes de estudio de UdelaR y UNRN

En la UdelaR la flexibilidad se vincula a:

a) La incorporación de asignaturas opcionales y electivas que i. otorgan autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación, ii. Permiten dar cierta orientación o especialización a la carrera conteniendo diferentes perfiles de graduación o especialización; iii. Asegura la actualización de contenidos; iv. Promueve la atención de las nuevas demandas académicas y profesionales;

a) La articulación curricular: tránsitos curriculares que posibiliten una fluida movilidad estudiantil, tanto horizontal como vertical, entre carreras universitarias y otras carreras terciarias.

b) La creditización.

c) La redistribución de las cargas horarias: disminución, reordenamiento en semestres (semestralización), etc.

En el caso de los planes de estudio de la UNRN, la alusión a la flexibilidad refiere a:

a) Cambiar el régimen de correlatividades, es decir, las relaciones de orden entre las diferentes materias de los planes de estudio y que se expresa en las asignaturas exigidas para cursar y aprobar otras asignaturas.

b) La redistribución de las cargas horarias, en términos de recortes en las cargas horarias, disminución de la carga semanal a partir de anualizaciones o, por el contrario, transformación de asignaturas anuales en dos materias cuatrimestrales;

c) La articulación curricular: tránsitos curriculares que posibiliten una fluida movilidad estudiantil, entre carreras universitarias.

d) Las formas de evaluación (aún cuando no expresan cómo se materializa): “El proceso de seguimiento y evaluación de logros de los estudiantes debe ser de carácter flexible, contemplándose diversos dispositivos y maneras de evaluar en función de las características de cada unidad curricular, de la diversidad de la clase y de la naturaleza del proceso de enseñanza aprendizaje y en relación a las correlativas” (Plan de estudios Tecnicatura Universitaria en Deporte, UNRN).

En relación a la creditización, la misma está casi universalizada en la UdelaR, donde también se advierte mayor cantidad de materias comunes entre carreras, es decir, más condiciones para la transitabilidad entre las mismas. Por su parte, en la UNRN el proceso de creditización es más reciente, por ello, solo el 20% de las carreras analizadas contemplan esta forma de expresión de su carga horaria.

En lo que respecta a la optatividad- electividad de las asignaturas también es una característica típica de las carreras de la UdelaR analizadas, no así en la UNRN, tal como se aprecia en el Figura 1, en el que se registra el porcentaje de asignaturas electivas por carrera y por universidad.

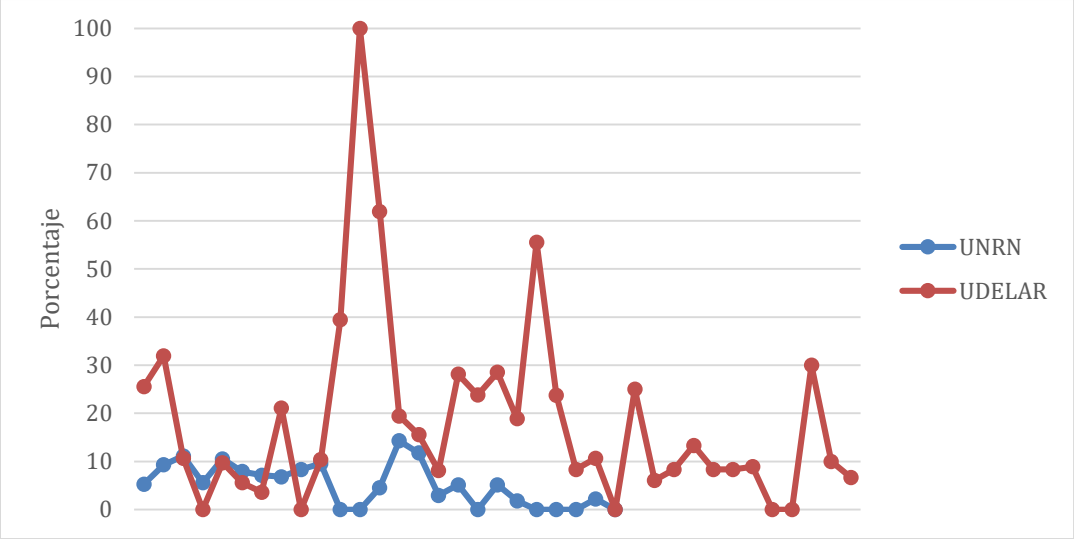

Figura 1: Porcentaje de optatividad-electividad en los planes de estudios UNRN-UDELAR

Al comparar el indicador de electividad por área de conocimiento de la UNESCO, en el caso de la UdelaR, las carreras con mayor porcentaje de electividad se encuentran en el Área UNESCO de Ciencias (Figura 2), mientras que en la UNRN son las carreras del Área UNESCO de Ciencias sociales, educación comercial y derecho, las que poseen mayor número de asignaturas electivas (Figura 3).

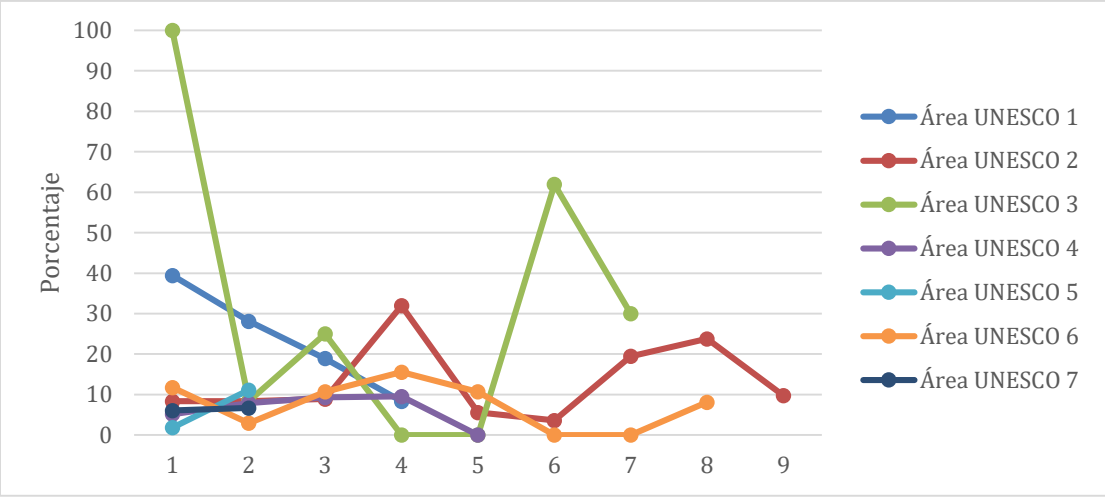

Figura 2: Porcentaje de optatividad-electividad por área de conocimiento UNESCO en UdelaR[1].

[1] Referencias: Educación, Humanidades y artes (1) Ciencias sociales, educación comercial y derecho (2) Ciencias (3) Ingeniería, industria y construcción (4) Agricultura (5) Salud y servicios sociales (6) Servicios (7)

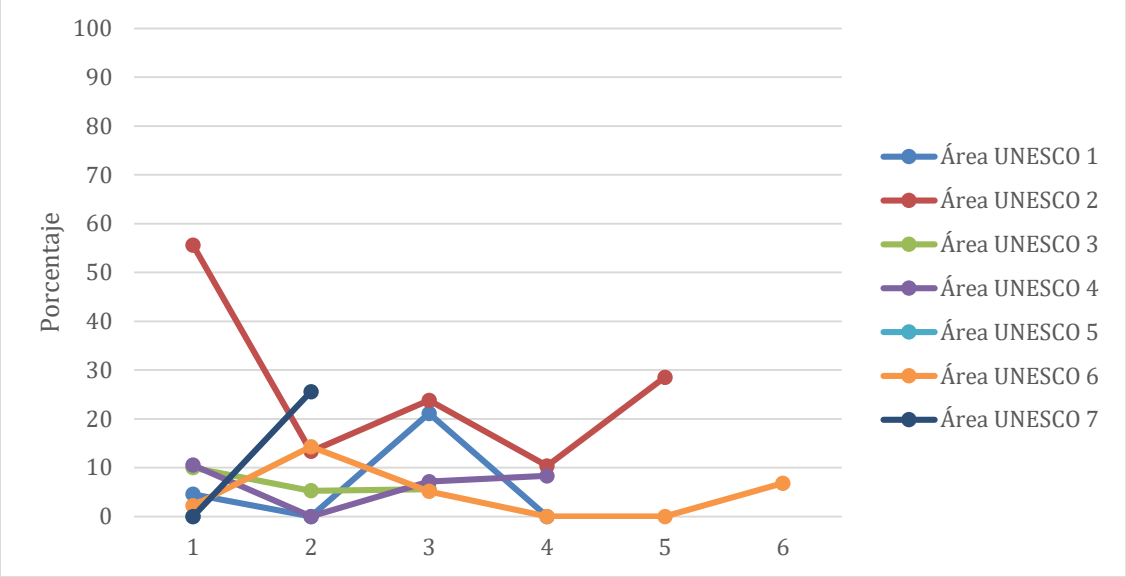

Figura 3: Porcentaje de optatividad-electividad por área de conocimiento UNESCO en UNRN[2]

Para analizar las correlativas según las áreas de conocimiento se eligieron solo las carreras con las que podíamos realizar comparaciones, ya que en el caso de Udelar, principalmente, existen carreras que exigen cantidades de créditos por áreas y no se pudieron incluir en esta comparació por asignaturas. Tal como se puede ver en las Figuras 4 y 5 las áreas que presentan mayor canitdad de correlativas al ver la totalidad de las carreras y el caso de la UNRN son las 1 y 3: Ciencias sociales, educación comercial y derecho y Ingeniería, industria y construcción, aunque la variabilidad es importante dentro de cada área.

[2] Referencias: Educación, Humanidades y artes (1) Ciencias sociales, educación comercial y derecho (2) Ciencias (3) Ingeniería, industria y construcción (4) Agricultura (5) Salud y servicios sociales (6) Servicios (7)

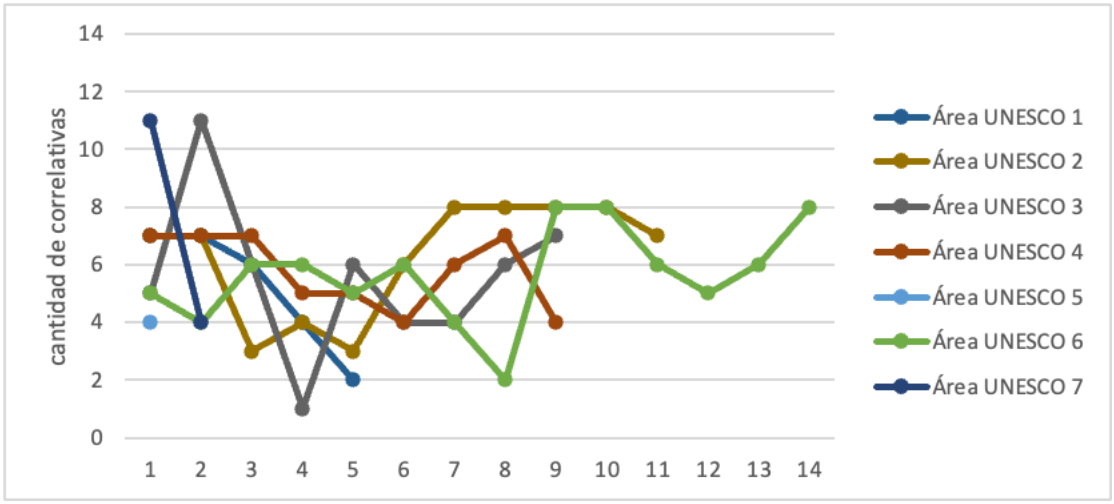

Figura 4: Cantidad de correlativas por área de conocimiento en total[3]

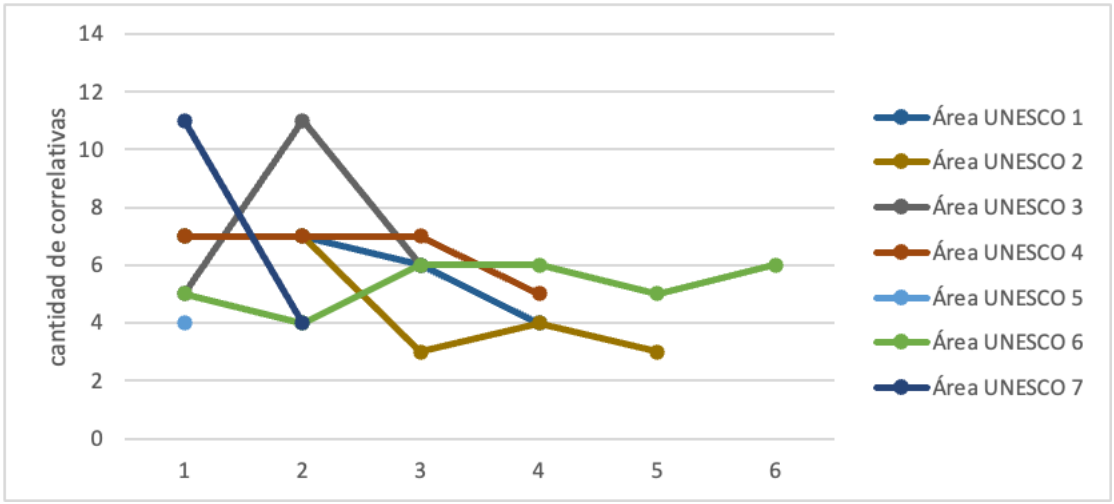

Figura 5: Cantidad de correlativas por área de conocimiento UNRN[4]

[3] Ibidem.
[4] Ibidem.

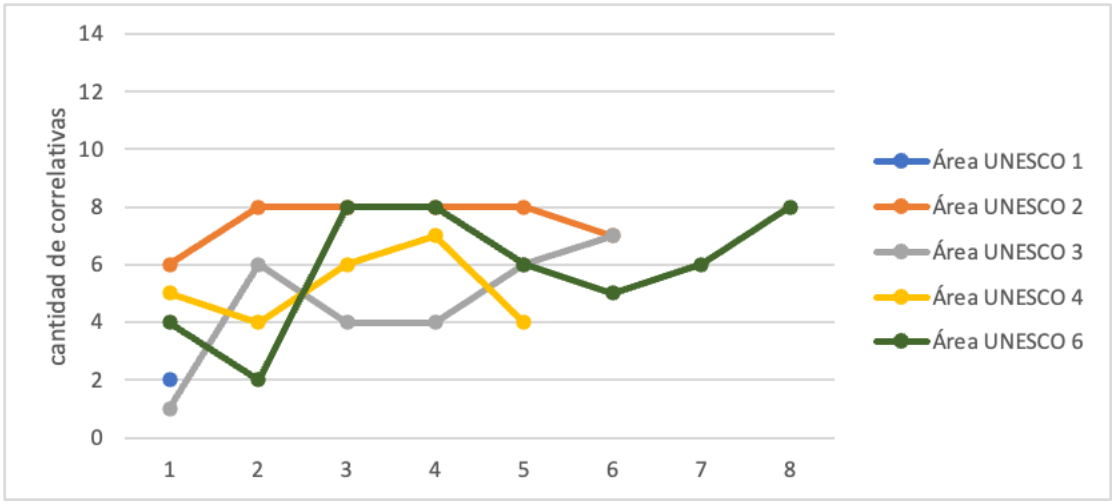

Figura 6: Cantidad de correlativas por área de conocimiento UDELAR[5]

Finalmente, la electividad aparece en ambas universidades, mayoritariamente, en carreras de duración media.

Más allá de esta alusión a la flexibilidad, creditización y electividad de asignaturas que aparecen en normativas y planes de estudios, en ambas universidades se advierte una fuerte estructuración en el pasaje del primer al segundo año, pues alrededor del 90,02 % de las carreras analizadas contemplan entre 3 y 8 materias correlativas entre el primer y el segundo año (Ver Tabla 6). Al comparar las correlativas o previaturas de las carreras de ambas universidades no se identifica una tendencia particularmente diferente. Es necesario aclarar que en el caso de UdelaR existen 11 carreras en las que, por su estructura, no es posible calcular la cantidad de asignaturas necesarias para el segundo año ya que su estructura por áreas, módulos o ciclos hacen que sea variable este indicador dependiendo de las elecciones del estudiante. Aun persisten carreras que tienen 6,7 y 8 correlativas, previaturas al segundo año lo que muestra que practicamente todas las asignaturas o que un porcentaje importante de estas deben estar aprobadas para continuar. No se distingue si se exige la aprobacion del curso o del examen. Lo que muestra una gran rigidez en la estructuración. También se advierten diferencias en la duración semestral o anual de las asignaturas. En la UNRN el 48% de las carreras de la muestra contemplan entre 1 y 8 asignaturas anuales en sus planes de estudio,

[5] Ibidem.

mientras que en la UdelaR solo el 19.44% de las carreras contemplan entre 1 y 2 asignaturas (Ver Tabla 5).

El 52% de las carreras de la UNRN tienen titulo intermedio mientras que solo el 22.22% de las carreras de UdelaR lo tienen.

Tabla 6

Cantidad de carreras según cantidad de correlativas/previas para el segundo año

Cantidad de correlativas	**UNRN**	**UdelaR**	**Total de carreras analizadas**
1	0%	3.85% (1)	1.96% (1)
2	0%	7.69% (2)	3.92% (2)
3	8% (2)	0	3.92% (2)
4	20% (5)	19.23% (5)	19.61% (10)
5	16% (4)	7.69% (2)	11.76% (6)
6	20% (5)	23.08% (6)	21.57% (11)
7	28% (7)	11.54% (3)	19.61% (10)
8	0%	26.92% (7)	13.73% (7)
11	2% (2)	0	3.92% (2)
Total	100% (25)	100% (37)	100% (62)

Nota: elaboración propia en base a los planes de estudio de UdelaR y UNRN

A modo de conclusión

En este artículo hemos realizado un trabajo exploratorio poniendo el foco en los diseños curriculares, en su concretización en planes de estudios, entendiéndolos como dispositivos organizadores de la experiencia educativa universitaria, y un elemento clave en el análisis de las trayectorias académicas. En ese marco hemos focalizado en las políticas de flexibilización del curriculum universitario. Se trata de un trabajo de colaboración entre dos investigadoras de dos universidades de países diferentes, la UdelaR y la UNRN, que toma por objeto a sus propias universidades.

Hemos advertido en la literatura dos nociones de flexibilidad, una más restringida, inspirada en una idea de liberalización de las trayectorias a partir de una supuesta libre elección de los/as estudiantes de sus recorridos, que supone un estudiante autónomo, con capacidad de autodiagramar su trayectoria, se expresa en arreglos como la incorporación de asignaturas optativas/electivas y la transitabilidad entre carreras y dentro de una misma carrera entre diferentes universidades, atendiendo a la diversidad de preferencias, intereses, motivaciones. Frente a otra noción de "flexibilidad curricular", más amplia, que crearía condiciones de posibilidad para trayectorias educativas teóricas más diversas, atendiendo a la heterogeneidad social, cultural y cognitiva del estudiantado, que se expresa en decisiones de diseño curricular que diversifican la configuración de los tiempos de la trayectoria (duración de la cursada, tiempos máximos previstos para la aprobación de los espacios curriculares, eliminación o disminución de prerrequisitos para continuar la trayectoria educativa correlatividades); las modalidades de enseñanza (presenciales, educación a distancia, multimodalidad o estrategias combinadas), las formas de organización de los conocimientos (ciclos, módulos) y las formas de evaluación y acreditación.

Menos de la mitad de los planes de estudios analizados incorporan la noción de flexibilidad como característica o condición explicita considerada en su formulación. Esto resulta particularmente significativo para el caso de la UdelaR que hace más de dos décadas que promueve políticas de flexibilización curricular. No así la UNRN o el caso argentino, en las que estas iniciativas son más recientes.

Las nociones de flexibilidad incorporadas en los planes de estudios se vinculan a sentidos asociados a la electividad, creditización, comunabilidad y semestralización en el caso de la UdelaR. En el caso de la UNRN, se suman a esos sentidos, otros vinculados al recorte o disminución de las cargas horarias (cuestión también presente en las últimas normativas nacionales) y la flexibilización en las formas de evaluación.

La UdelaR ha incorporado decisiones de diseño de los planes de estudios en dirección a la flexiblización: así, la optatividad- electividad de asignaturas, la incorporación de materias comunes entre carreras y la creditización son un denominador común en los planes analizados. Esto no ocurre en el caso de la UNRN, en donde esas estrategias son residuales o muy incipientes. No obstante, esta alusión a la flexibilidad se advierte en ambas universidades una fuerte estructuración en el

pasaje del primer al segundo año, pues alrededor del 90,02 % de las carreras analizadas contemplan entre 3 y 8 materias correlativas entre el primer y el segundo año. En el caso de la UdelaR tampoco se ha avanzado en el diseño de trayectorias alternativas, lo que puede leerse de la escasa presencia de títulos intermedios.

Como advierte la literatura en la materia, el currículo flexible no es sólo un tema técnico ni únicamente normativo, sino que posee implicaciones en la gestión y administración de las universidades, en la micropolítica institucional, así como en las prácticas educativas.

Un riesgo de estas novedades curriculares (en particular en el caso argentino que ha generado en el último año algunas innovaciones vinculadas a la flexibilidad en términos de creditización y acortamiento de carreras) es que “han sido dictadas o adoptadas acrítica y superficialmente sobre una base fragmentada” (Fullan y Hargreaves, 1999, pág. 23).

La temática exige, tanto en el campo de la investigación como de las políticas universitarias, una visión sistémica que evite la recaída en estrategias utilitaristas y tecnocráticas, en la adopción acrítica de modas importadas, con escaso o nulo efecto en los problemas que esas políticas procuran abordar.

Bibliografía

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (Revised Edition). Oxford: Rowman & Littlefield.

Cabrera, A., Pérez, P., & López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: bases conceptuales y puntos de inflexión. *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción. Barcelona: Laertes*, 15-40.

Crosa, L., & Soubirón, E. (2008). Indicadores de flexibilidad en carreras universitarias de grado. Revista Iberoamericana de Educación, 44(7), 1-7.

De Clercq, M., Galand, B., Hospel, V., & Frenay, M. (2021). Bridging contextual and individual factors of academic achievement: a multi-level analysis of diversity in the transition to higher education. *Frontline Learning Research*, *9*(2), 96-120.

Díaz-Barriga, F., & Barrón, M. C. (2014). Curricular Changes in Higher Education in Mexico (2002-2012). Journal of Curriculum and Teaching, 3(2), 58-68.

Ellington, H. (1997) Flexible Learning-Your Flexible Friend. En Bell, C., Bowden, M. and Trott, A. Implementation Flexible Learning: Aspects of Educational and Training Technology. London: Kogan. Page, 3-14.

Fernández, T., Kunrath, R., & Trevignani, V. (2022). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay*. Universidad Nacional del Litoral.

Grant, F. (1997) Flexible Learning (On-line). Disponible en http://www.gu.edu.au/gwis/gihe/flex/flex_home.html

Hernández, M. T. D. J. C., & Martínez, B. B. (2022). Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso. Revista Educación, 46(1), 1-17.

Herrera, A. & Didriksson, A. (2005). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. UNESCO.

https://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced

Instituto de Estadística de la UNESCO: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011, Montreal, 2012. Disponible en

Jansen, E. P. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. Higher education, 47, 411-435.

Kift, S. (2009). *Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education: Final report for ALTC senior fellowship program*. Strawberry Hills, NSW: Australian Learning and Teaching Council.

Massetti, A. y Morales, D. (2023). Documento de Trabajo N° 2: Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la universidad. Observatorio de la Educación Superior UNAJ. Recuperado de: https://observatorio-educacion-superior.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/sites/57/2023/11/2023-11-30_Doc.-de-Trabajo-N%C2%B02_FINAL.pdf

McInnis, C. (2001). Researching the first year experience: where to from here? *Higher Education Research & Development*, *20*(2), 105-114.

Resolución 046 de 2020 [Consejo de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil, Universidad Nacional de Río Negro]. Por la cual se Aprobar el Sistema de Créditos para Carreras de Grado y Posgrado de la Universidad Nacional de Río Negro. 14 de diciembre de 2020.

Tavela, Danya (2018): *RTF : Reconocimiento de Trayectos Formativos en Educación Superior : una política de articulación del sistema para brindar más opciones de formación al estudiante* / Danya Tavela ; Mónica Marquina. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, *71*, 71-87.

Upegui, M. (2008). La flexibilidad curricular y el contexto socioeconómico. Grupo interdisciplinario de investigación en currículo, 18.

Wade, W. (1994) Introduction to Wade, W., Hodgkinson, K., Smith, A., and Arfield, J. Flexible Learning in Higher Education. London: Kogan. Page, 12-16