

Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios

PUBLICACIÓN N° 2
ISSN 3072-8339
DICIEMBRE 2025

Índice

Presentación.....	2
El SACAU como campo de disputa: modos de apropiación y construcción de sentidos en las universidades argentinas. Natalia Doulián (UNSAM/UNLZ)	5
Sincerar el tiempo de aprendizaje: debates y sentidos del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU). Pablo Beneitone (UNLa) y Roxana Puig (UNLa- UNER)	19
El Sistema Argentino de Créditos Académicos universitarios. Preguntas en torno a la enseñanza. Alicia Zamudio (UNLa).....	25
Consideraciones sobre el cambio derivado del Espacio Europeo de Educación Superior. Miquel Martínez (Universitat de Barcelona).....	33
Diálogo con Maida Marty Maletá sobre la Implementación del Sistema de Créditos (CRE– SACAU) en la Universidad Nacional de Lanús	39
Reseña de libro: “Las universidades del Conurbano: entre resistencias y desafíos. Presencialidad e inclusión en un mundo al revés” Astor Massetti (Comp.) Por Paula Mancini (UNLa) y Ana Paula Alvarez Palena (UNLa)	46
Reseña de libro: “Tejiendo puentes y saberes: la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria”. Arroyo, M. del V. et al. Por Marcos González (UNLa)	50
Estrategia Híbrida de la UNLa. Equipo del Campus Virtual UNLa	54
Sobre las autoras y los autores	56

Presentación

Victoria Kandel, Marcos González, Andrea Vallejos

Observatorio de la Educación Superior- UNLa

El Boletín Oficial 2598/2023 publicó la información referida a la creación del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios. Tanto el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) como el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) agrupados en el Consejo de Universidades formaron parte de este consenso que implica un profundo cambio curricular para el conjunto de las universidades argentinas.

El Segundo Boletín del Observatorio de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Lanús se dedica a reflexionar sobre las razones que motivaron el cambio, sus fundamentos, sus antecedentes, como así también sus posibles impactos.

Las transformaciones previstas en la normativa que organiza el pase al SACAUI suponen un proceso largo en el tiempo, no exento de dificultades, y que requiere establecer acuerdos al interior de las instituciones involucrando al conjunto de la comunidad universitaria. Además, es clave la comunicación y la información precisa sobre el proceso, sus razones y sus implicancias. Es por ello que el Segundo Boletín se propone abordar aspectos relevantes del sistema de SACAUI, a sabiendas de que se trata de un proceso en curso y que por eso mismo resulta imposible conocer sus impactos o sus modos de implementación sobre el conjunto del sistema. Nos hemos propuesto consultar con especialistas que se encuentran involucrados en la gestión, el análisis y la implementación del proceso en nuestro país, como así también hemos convocado a un referente de la Universidad de Barcelona, quien comparte la experiencia que atravesaron hace más de veinte años las universidades europeas bajo el conocido “Proceso de Bolonia” y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

¿Qué implica este cambio? ¿Cuáles son las razones que lo fundamentan? ¿Qué aspectos no atendidos hasta este momento comenzarán a ser tenidos en cuenta? ¿Qué sucede con los diferentes actores que componen las “comunidades universitarias”?

Hemos organizado el Boletín de la siguiente forma: en primer lugar Natalia Doulián comparte sus conocimientos acerca del tema en el artículo “El SACAUI como campo de disputa: modos de apropiación y construcción de sentidos en las universidades argentinas”, e invita a la reflexión en torno a los procesos complejos de apropiación del SACAUI en las universidades, que hacen las universidades y los actores universitarios con él y finalmente se pregunta ¿Qué universidad estamos construyendo con el SACAUI?

Luego, Pablo Beneitone y Roxana Puig en el artículo “Sincerar el tiempo de aprendizaje: debates y sentidos del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios

(SACAU)” centran la mirada en la noción de tiempo como categoría estructurante de la experiencia educativa. El sistema de créditos que se implementará confiere un espacio central al uso del tiempo requerido para la realización de una carrera universitaria.

A continuación, Alicia Zamudio presenta un trabajo titulado “El Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios. Preguntas en torno a la enseñanza”, en el cual comparte reflexiones en torno al diálogo entre la puesta en marcha de planes de formación organizados por créditos y su relación con la transformación de las propuestas de enseñanza, temáticas abordadas en una investigación en curso en la que se indaga desde qué nuevas concepciones se reconfigura la enseñanza en este contexto.

Para aprender acerca de la experiencia europea en relación a la implementación de los sistemas de créditos hemos invitado a Miquel Martínez de la Universitat de Barcelona, quien nos comparte un análisis retrospectivo respecto a los cambios promovidos a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y el Espacio Europeo de Educación Superior. En este texto se puede apreciar una evaluación acerca de la implementación y funcionamiento del nuevo sistema, a más de veinte años de su vigencia.

Finalmente para conocer cómo se encuentra trabajando la UNLa en relación a las modificaciones propuestas por el SACAU conversamos con Maida Marty Maletá, directora de la Dirección de Pedagogía Universitaria de la UNLa, quien expresa que “el SACAU se presenta no sólo como una exigencia normativa, sino como una verdadera ventana de oportunidad para actualizar las propuestas formativas y fortalecer el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles”. Conocer estrategias institucionales que actualmente se vienen desarrollando para la implementación del nuevo sistema es de gran utilidad para el conjunto del sistema universitario.

Por último, el Boletín ofrece unas sugerencias de lectura, en función de recientes publicaciones sobre Educación Superior. En esta oportunidad se incluyen dos reseñas de libros. En la primera reseña, Paula Mancini y Ana Paula Palena (graduada una y estudiante la otra de la Lic. en Educación de UNLa, respectivamente) se ocupan del libro “Las universidades del conurbano: entre resistencias y desafíos. Presencialidad e inclusión en un mundo al revés” compilado por Astor Massetti y producido por el Observatorio de Educación Superior de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

En segundo lugar el libro “Tejiendo puentes y saberes: la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria”, una producción colectiva realizada por la Red de Estudios de Inicios a la Vida Universitaria (REIVU), es reseñada por Marcos González, integrante del Observatorio de la Educación Superior.

Además, el Boletín ofrece un aporte del campus virtual de la UNLa, que presenta los criterios para implementar la Estrategia Híbrida de la UNLa para carreras de pregrado, grado y posgrado, aprobados por el Consejo Superior a través de la resolución N°139/25, y el nuevo taller de capacitación para docentes de nuestra universidad “Estrategia Híbrida: una propuesta para pensar la articulación entre el escenario presencial y virtual” que pretende analizar los desafíos y oportunidades que plantean los entornos tecnológicos en la enseñanza universitaria, reconociendo su impacto en las prácticas docentes.

Esperamos que este Boletín pueda constituirse en un aporte a la hora de pensar en los enormes desafíos que implica abordar un cambio curricular en las universidades argentinas. Las conclusiones son ciertamente preliminares, pues nos encontramos dando los primeros pasos para la implementación del sistema de créditos académicos. Seguramente con el paso del tiempo, podremos volver a abordar esta temática con mayores certezas acerca del rumbo que el sistema irá tomando, pero, por el momento, buscamos responder a interrogantes iniciales. Ojalá podamos contribuir a aclarar algunas dudas y generar espacios de intercambio y reflexión que nos permitan continuar haciendo de nuestras universidades espacios para el pensamiento crítico y la convivencia pacífica y creativa.

El SCAU como campo de disputa: modos de apropiación y construcción de sentidos en las universidades argentinas

Natalia Doulián (UNSAM/UNLZ)

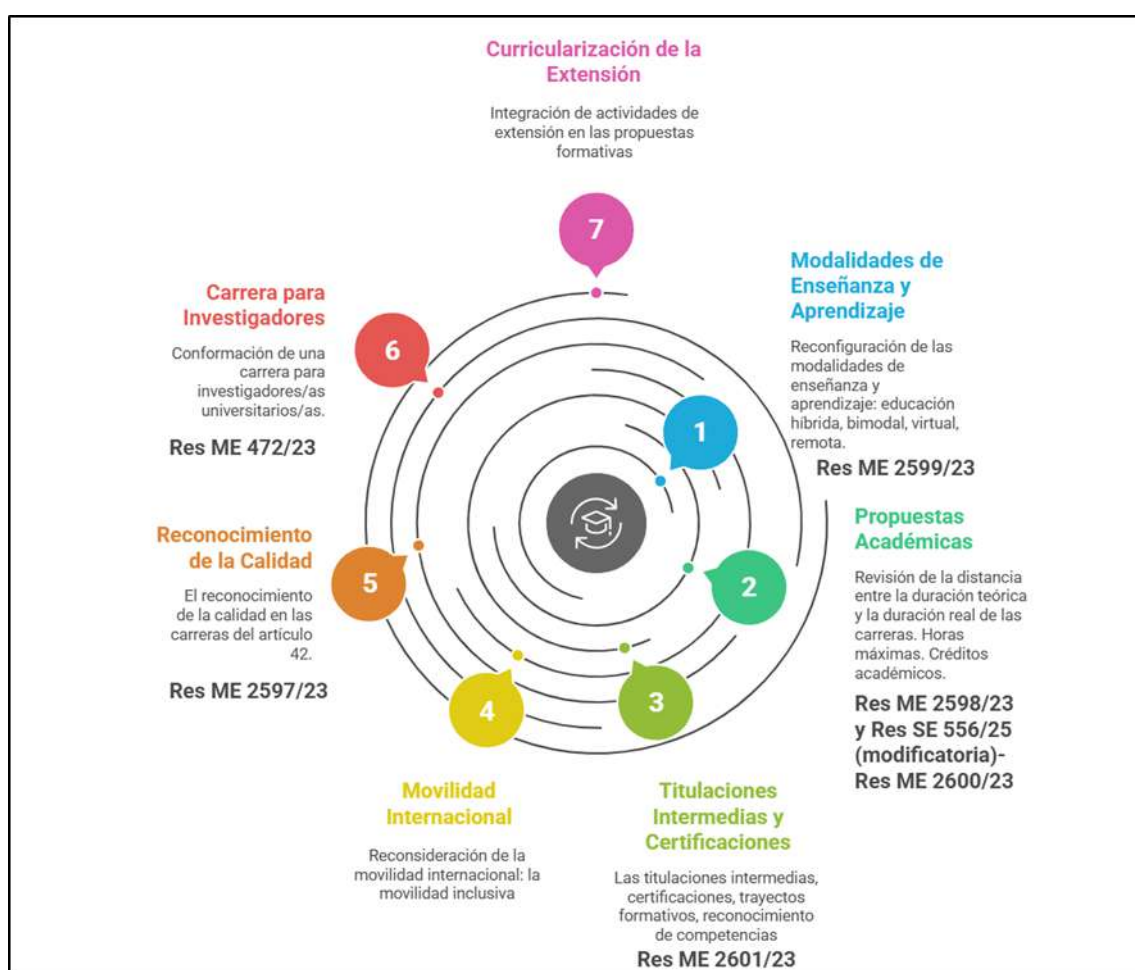
El punto de partida: una construcción del sistema universitario

El 14 de diciembre de 2021, en la Universidad Nacional de San Martín, el Consejo Interuniversitario Nacional y el entonces Ministerio de Educación suscribieron un acta acuerdo que establecía siete lineamientos de política universitaria estratégica hacia el 2030. Este documento, conocido como la “Declaración de San Martín”, constituye probablemente la transformación más ambiciosa que el sistema universitario argentino se ha propuesto desde la Ley de Educación Superior de 1995. Con una diferencia fundamental: mientras aquella ley generó resistencias en el sistema universitario por ser percibida como una imposición en un contexto de reformas neoliberales, estos lineamientos surgen del Consejo Interuniversitario Nacional, el órgano de coordinación del sistema de Universidades Nacionales.

Sin embargo, que emerjan del CIN no garantiza su apropiación “automática” por parte de las comunidades universitarias. Entre la construcción de consensos a nivel del sistema y las prácticas concretas en cada institución media un proceso complejo de interpretación, resistencia y resignificación que es, precisamente, lo que este trabajo se propone analizar.

Como muestra la Figura 1, los lineamientos conforman una estructura donde cada elemento se articula con los demás para abordar las tres funciones sustantivas de la universidad. Los lineamientos referidos a modalidades de enseñanza y aprendizaje, propuestas académicas y titulaciones intermedias confluyen en repensar la dimensión docencia considerando las condiciones curriculares que modelan diversas trayectorias estudiantiles. La conformación de una carrera para investigadores reconoce la necesidad de institucionalizar trayectorias académicas que históricamente dependieron de voluntarismos individuales y financiamientos precarios. La curricularización de la extensión propone integrar en los planes de estudio aquello que durante décadas funcionó como actividad paralela, marginal o complementaria a la formación.

Figura 1: Lineamientos de Política Universitaria Estratégica de cara al 2030



Fuente: Elaboración propia en base al Acta Acuerdo CIN-ME del 14 de diciembre de 2021 y normativas ministeriales 2023 y 2025.

A su vez, dos ejes atraviesan estas transformaciones a las funciones sustantivas de la Universidad: la calidad y la internacionalización. Pero la calidad aquí se distancia de las acepciones gerenciales que predominaron en los noventa para recuperar su sentido como valor público, asociado a la noción de pertinencia de la formación y responsabilidad social de las universidades respecto del territorio en el que se insertan y de la sociedad en general. La internacionalización, a su vez, incorpora el adjetivo "inclusiva" que tensiona las lógicas de movilidad académica tradicionalmente, proponiendo otros modos de pensar los intercambios y las colaboraciones entre universidades del sur global.

En estos Lineamientos se inscribe el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU). Su propósito declarado era abordar una problemática estructural del sistema: la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras, donde solo el 30% del estudiantado logra egresar en los tiempos previstos por los planes de estudio. Pero el SACAU permite, además, la oportunidad de reflexionar

acerca de las concepciones mismas sobre las que se organizan las propuestas formativas universitarias.

El desplazamiento del foco desde las horas de clase hacia el tiempo total de trabajo académico no es un ajuste técnico en la “contabilidad curricular”. Implica reconocer que el proceso formativo excede ampliamente el espacio del aula.

La normativa define las horas de interacción pedagógica como aquellos momentos donde docentes y estudiantes construyen conocimiento en copresencia -sea física o mediada tecnológicamente-: las clases teóricas y prácticas, los laboratorios, los talleres, las tutorías. El trabajo autónomo del estudiante, por su parte, comprende todas aquellas actividades de aprendizaje que realiza de manera independiente para cumplir con los objetivos de aprendizaje propios de las actividades curriculares (la lectura y análisis de bibliografía, la elaboración de trabajos, la resolución de problemas, la preparación de exámenes, la reflexión sobre las prácticas, entre otros).

Se trata entonces de reconocer que el trabajo autónomo del estudiante no es tiempo vacío ni intervalo improductivo entre “clases”. Es parte constitutiva e integrante de los procesos de aprendizaje, donde ocurre la apropiación singular del conocimiento, donde cada estudiante articula los saberes con su propia trayectoria, sus experiencias previas, sus interrogantes. Reconocerlo implica admitir que requiere planificación pedagógica, orientaciones claras, recursos disponibles, acompañamiento institucional. Visibilizar el trabajo autónomo significa, en definitiva, asumir que la responsabilidad por el aprendizaje no puede recaer exclusivamente en el estudiante individual, sino que demanda condiciones institucionales que lo posibiliten y sostengan.

Dos años después de la firma del Acta Acuerdo, en noviembre de 2023, los Siete Lineamientos encontraron su expresión normativa en un conjunto de resoluciones ministeriales que revelan tanto continuidades como tensiones con el espíritu original.

La articulación entre las resoluciones 2598/23 (SACAU), 2599/23 (educación a distancia), 2600/23 (estándares de posgrado) y 2601/23 (bachiller universitario y certificaciones intermedias) expresa normativamente la visión sistémica del Acuerdo de San Martín. Entre estas normativas, la Resolución 2601/23 introduce una novedad para el sistema universitario argentino: además de incorporar y regular las certificaciones intermedias, crea la figura del título de bachiller universitario. Se trata de una titulación de pregrado que, a diferencia de las tecnicaturas, otorga únicamente alcances académicos sin habilitación para el ejercicio profesional.

Los considerandos de la Resolución 2598/23 recuperaban explícitamente el espíritu democratizador presente en el Acta Acuerdo de 2021: la educación superior como derecho humano y bien público social, la necesidad de garantizar no solo el acceso sino la permanencia y el egreso, el reconocimiento de un estudiantado diverso con múltiples responsabilidades y trayectorias. El SACAU emergía así, como herramienta de justicia curricular, visibilizando y legitimando el esfuerzo real que demanda la formación universitaria.

Dicho lo anterior, la construcción del SACAU atravesó momentos político-institucionales muy diferentes. El Acta Acuerdo se firma en diciembre de 2021, a mitad del gobierno de Alberto Fernández, cuando el sistema universitario buscaba consolidar una agenda propia de transformaciones. Las resoluciones que operacionalizan estos lineamientos se publican en noviembre de 2023, en las últimas semanas del mismo gobierno, cuando ya se conocía el resultado electoral y la inminencia del cambio político.

Entre noviembre de 2023 y mayo de 2025 median dieciocho meses de revisiones y renegociaciones sobre la normativa del SACAU. Si bien el Consejo de Universidades -que incluye tanto al CIN como al CRUP- había acordado las normativas originales según establece la legislación vigente, el nuevo gobierno impulsa una revisión que culmina en diciembre de 2024 con un nuevo Acuerdo Plenario. La Resolución 556/25, emanada ya del Ministerio de Capital Humano -denominación que expresa una concepción de la educación como formación de recursos antes que como derecho-, introduce modificaciones que alteran aspectos centrales de la propuesta original.

Las disputas por el sentido: tensiones y negociaciones en la construcción del SACAU

Entre la publicación de las resoluciones de noviembre de 2023 y las modificaciones de mayo de 2025 se despliega un proceso complejo de negociación, ajuste y reinterpretación del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios. Lo que emerge no es una simple confrontación entre proyectos antagónicos sino un campo de tensiones múltiples donde conviven preocupaciones pedagógicas legítimas, resistencias disciplinares fundadas en saberes específicos, problemas técnicos de implementación y, también, disputas sobre el proyecto universitario.

Las modificaciones introducidas entre la Resolución 2598/23 y la 556/25 pueden sintetizarse en cambios específicos que, aunque parezcan técnicos, revelan desplazamientos conceptuales sobre la naturaleza y alcance del SACAU:

- *Carácter del tiempo estudiantil*: De tiempo que "dedican los estudiantes" a tiempo que "estimativamente dedican los estudiantes", introduciendo la noción de aproximación donde antes había certeza.
- *Valor del crédito*: De 25 horas fijas por CRE a un rango flexible entre 25 y 30 horas, habilitando interpretaciones institucionales diversas.
- *Distribución anual*: De 60 CRE anuales obligatorios a un "promedio de 60 CRE anuales", permitiendo distribuciones desiguales entre años.
- *Plazos de implementación*: De aplicación inmediata (noviembre 2023) a enero de 2027, prorrogable por dos años adicionales.
- *Cargas horarias*: De rangos con topes máximos explícitos (25% sobre el mínimo) a mínimos con recomendaciones no vinculantes.
- *Carreras reguladas (art. 43)*: De obligación de adecuar estándares ("tenderá a adecuar") a recomendación condicionada ("se recomienda que tiendan... siempre y cuando no vulneren la formación necesaria").

- *Procedimientos:* Se agrega la obligación de comunicar a la DNGU las modificaciones de planes existentes que adopten el CRE

Cada una de estas modificaciones abre márgenes de interpretación que las universidades deberán resolver en sus procesos de apropiación. La modificación que introduce el carácter "estimativo" del tiempo de trabajo estudiantil constituye un ejemplo de esta complejidad. Por un lado, responde a una constatación pedagógica irrefutable: no es posible medir con precisión matemática el tiempo que cada estudiante requiere para apropiarse un conocimiento. Las trayectorias son diversas, los capitales culturales heterogéneos, los ritmos de aprendizaje singulares. Pretender una métrica exacta sería desconocer la naturaleza misma del proceso educativo. La estimación, en este sentido, introduce una flexibilidad necesaria y razonable.

Pero esta misma flexibilidad abre interrogantes sobre sus usos posibles. En manos de equipos docentes comprometidos con garantizar trayectorias sostenibles, la estimación permite ajustes situados y contextualizados. En instituciones que resisten revisar sus cargas históricas, puede convertirse en licencia para mantener demandas excesivas bajo el argumento de que son solo aproximaciones. La diferencia no radica en la norma sino en los proyectos político-pedagógicos que la interpretan.

Similar ambivalencia presenta la ampliación del valor del CRE de 25 horas fijas a un rango entre 25 y 30 horas. El reconocimiento de diferencias entre campos disciplinares, entre tipos de actividades formativas, entre modalidades de enseñanza tiene fundamentos pedagógicos atendibles. Un laboratorio de química no demanda el mismo tipo de trabajo que un seminario de filosofía. Pero la variabilidad también puede profundizar inequidades. Una carrera calculada a 25 horas por crédito permite trayectorias más compatibles con estudiantes que trabajan. La misma carrera calculada a 30 horas puede volverse inviable para ese mismo estudiante. La norma habilita ambas posibilidades sin establecer criterios que orienten la decisión, delegando en cada institución la responsabilidad de definir qué proyecto formativo prioriza.

La extensión de plazos hasta 2027, prorrogable por dos años adicionales, revela otras dimensiones del proceso. Responde a demandas del propio sistema universitario que señaló la complejidad de transformar planes de estudio, formar equipos docentes, adaptar sistemas de gestión, construir consensos en cada unidad académica. Aquí emerge una distinción fundamental: no todas las resistencias son conservadoras. Existen tiempos institucionales necesarios para construir transformaciones genuinas, distintos de las dilaciones que buscan preservar el statu quo. El proceso de revisión que condujo a las modificaciones incluyó estas voces y las consideró legítimas.

Es crucial reconocer que muchas resistencias provienen de saberes disciplinares acumulados sobre los tiempos necesarios para formar profesionales competentes. Cuando una facultad de medicina defiende ciertas cargas horarias para la formación clínica, o cuando una escuela de arquitectura sostiene la necesidad de talleres extensos de proyecto, no necesariamente expresan conservadurismo sino conocimiento situado sobre los procesos formativos específicos de cada campo. La pregunta no es si estas

demandas son legítimas, sino cómo distinguir entre lo pedagógicamente necesario y lo históricamente sedimentado sin justificación.

Las tensiones más profundas emergen cuando se analizan los cambios en los considerandos. La Resolución 2598/23 inscribía el SACAU en la necesidad de "garantizar reales oportunidades de egreso" y promover una reflexión curricular que considere "las necesidades del contexto, de los/as estudiantes y del proceso de aprendizaje". El énfasis estaba puesto en la democratización del acceso al conocimiento universitario. La Resolución 556/25, en cambio, enfatiza las "profundas transformaciones y reconfiguraciones que se vienen produciendo en el campo social y laboral" y la necesidad de "modelos curriculares más flexibles, que habiliten la incorporación ágil de innovaciones".

Este desplazamiento en el lenguaje no es menor pero tampoco es absoluto. Ambas resoluciones comparten la preocupación por la distancia entre duración teórica y real de las carreras. Ambas reconocen la necesidad de transformaciones curriculares. La diferencia radica en los horizontes que orientan esas transformaciones: inclusión educativa en un caso, adaptación a dinámicas laborales en otro. Pero estos horizontes no son necesariamente excluyentes, aunque sí priorizan dimensiones diferentes.

El tratamiento de las carreras del artículo 43 revela quizás con mayor claridad las negociaciones complejas que atraviesan el SACAU. Este artículo de la Ley de Educación Superior refiere a aquellas carreras "cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes". La cláusula que condiciona las modificaciones a "no vulnerar la formación necesaria para la habilitación profesional" emerge de sectores del sistema universitario que defienden -con argumentos no siempre pedagógicos- las cargas horarias consolidadas. Pero también expresa preocupaciones legítimas sobre la formación en campos donde efectivamente se juegan cuestiones de responsabilidad pública.

Lo que estas modificaciones revelan es que el SACAU, como toda política educativa compleja, no puede reducirse a una disputa binaria. En su construcción convergen tensiones múltiples: pedagógicas, institucionales, disciplinares, territoriales. El proceso que condujo de la Resolución 2598/23 a la 556/25 -con la mediación del Acuerdo Plenario 274 del Consejo de Universidades- muestra precisamente esta complejidad.

La apropiación del SACAU por parte de cada universidad estará atravesada por esta multiplicidad de sentidos en disputa. No existe un SACAU único sino múltiples apropiaciones posibles, cada una inscripta en proyectos institucionales específicos, en tradiciones disciplinares particulares, en contextos territoriales concretos. La pregunta fundamental no es qué es el SACAU sino qué hace cada universidad con él, y más importante aún, qué hacen los actores universitarios -docentes, estudiantes, nodocentes- en tanto sujetos políticos de esa construcción.

El SACAU como excusa o como oportunidad: modos de apropiación institucional

Entre la normativa publicada y las prácticas institucionales se abre un espacio de interpretación donde cada universidad construye su propia versión del SACAU. No se trata de implementar una política sino de apropiarla, y esa apropiación puede tomar formas radicalmente diferentes según los proyectos institucionales, las culturas disciplinares, las correlaciones de fuerza internas y la capacidad de agencia de los actores universitarios.

El SACAU puede funcionar como excusa. Excusa para aquello que las universidades necesitaban o querían hacer, pero no encontraban las condiciones de posibilidad. Revisar planes obsoletos, cuestionar cargas horarias irracionales, flexibilizar trayectorias, reconocer recorridos diversos. La normativa opera aquí como legitimación externa de transformaciones que encuentran resistencias internas. "Lo exige el Ministerio" funciona como argumento para movilizar cambios que los propios actores universitarios venían demandando, pero no lograban instalar en las agendas institucionales.

Pero la excusa puede operar también en sentido conservador. El SACAU como coartada para no transformar nada sustantivo. Se cambian los nombres -ahora son créditos, no horas- pero las estructuras permanecen intactas. Se declaran horas de trabajo autónomo que siempre existieron, pero nunca se orientaron. Se cumple formalmente con la normativa mientras se preservan las distribuciones históricas de poder, los feudos disciplinares, las cargas que expulsan antes que formar.

El SACAU también puede constituirse en oportunidad, pero una oportunidad que no está dada sino que debe ser activamente construida por las comunidades universitarias. Oportunidad para visibilizar el trabajo invisible del estudiantado, ese esfuerzo que transcurre fuera de las aulas y que la universidad tradicionalmente ignoró. Oportunidad para reconocer que estudiar mientras se trabaja, mientras se cuida, mientras se milita, requiere condiciones institucionales específicas que la universidad debe garantizar, no apenas tolerar.

Aquí emerge una dimensión fundamental que es necesario considerar: el rol del movimiento estudiantil y las organizaciones gremiales docentes y nodocentes como actores políticos de la apropiación. Cuando los centros de estudiantes problematizan las cargas horarias excesivas o los sentidos del SACAU, cuando los gremios docentes demandan condiciones para la interacción y/o el acompañamiento del trabajo autónomo, cuando los trabajadores nodocentes señalan la necesidad de sistemas de gestión que reconozcan trayectorias diversas, están disputando qué SACAU se construye. No son receptores pasivos de una política sino sujetos activos de su interpretación y materialización.

Esta construcción de oportunidad no es automática ni está exenta de contradicciones. Visibilizar puede derivar en legitimación si no se acompaña de transformación. Cuando un plan de estudios declara que requiere 50 horas semanales de dedicación, ¿está reconociendo una situación para modificarla o está naturalizándola? La diferencia no está en el número sino en lo que la institución hace con esa visibilización. Si la usa para repensar sus propuestas, redistribuir cargas, orientar el trabajo autónomo, estamos

ante una oportunidad de democratización. Si la usa para decir "así son las cosas, quien no puede dedicar ese tiempo que elija otra carrera", estamos ante un dispositivo de exclusión legitimada.

Las apropiaciones institucionales del SACAU revelan concepciones profundas sobre el proyecto universitario. Universidades que se piensan como formadoras de élites profesionales procesan el sistema de créditos de manera diferente a aquellas que se asumen como instituciones de inclusión social. Las primeras pueden usar la flexibilización para ofertar trayectorias diferenciadas -fast track para quienes pueden dedicar más tiempo, recorridos extendidos para el resto- profundizando segmentaciones. Las segundas pueden usar esa misma flexibilización para reconocer y acompañar la diversidad sin jerarquizarla.

El riesgo de la burocratización atraviesa todos estos modos de apropiación. Convertir el SACAU en procedimiento administrativo, en planilla que llenar, en requisito que cumplir. La tentación es comprensible: es más sencillo completar formularios que transformar prácticas, es menos conflictivo traducir números que cuestionar estructuras. Pero la burocratización nunca es neutral. Opera como dispositivo de despolitización que desarma el potencial transformador del SACAU, reduciendo a una gestión técnica lo que debería ser reflexión político-pedagógica.

Entre la excusa conservadora y la oportunidad democratizadora, entre la legitimación de inequidades y su cuestionamiento, cada universidad construye su modo particular de apropiación. Estos modos no están predeterminados por las características institucionales -tamaño, antigüedad, localización- sino que emergen de procesos complejos donde se articulan historias, proyectos, actores, coyunturas. Una universidad pequeña del interior puede construir apropiaciones más transformadoras que una gran universidad metropolitana, si logra movilizar voluntades colectivas en esa dirección.

La pregunta por los modos de apropiación debe considerar entonces no solo qué hacen las instituciones con el SACAU, sino qué hacen los sujetos universitarios con esta herramienta. Y en esa comprensión, identificar las condiciones que hacen posible que el sistema de créditos opere como herramienta de justicia curricular antes que como dispositivo de reproducción de desigualdades.

La reflexión curricular como condición para una apropiación situada

Si el SACAU puede operar como excusa o como oportunidad, como dispositivo de conservación o de transformación, cabe interrogarse por las condiciones que orientan estas apropiaciones hacia horizontes democratizadores. La reflexión curricular emerge aquí no como procedimiento técnico sino como proceso político-pedagógico que define los sentidos posibles del sistema de créditos.

El carácter participativo y democrático de la reflexión

La primera condición es de orden político: sin participación real de los actores que habitan el currículum, toda estimación de tiempos y cargas se convierte en especulación abstracta. No se trata de convocar a docentes y estudiantes para validar decisiones ya tomadas sino de construir espacios donde sus saberes y experiencias configuren las decisiones mismas.

Los docentes conocen las complejidades de sus disciplinas, las dificultades recurrentes del estudiantado, los tiempos que requiere la apropiación de ciertos conceptos. Pero ese conocimiento está mediado por su propia experticia que puede naturalizar demandas excesivas. Los estudiantes experimentan en sus cuerpos las cargas reales de trabajo, las superposiciones, los momentos de saturación. Pero esa experiencia está atravesada por estrategias de estudio que pueden ser ineficaces, por condiciones materiales diversas, por trayectorias previas heterogéneas. La construcción participativa permite poner en diálogo estos saberes parciales para construir aproximaciones más justas.

Esta participación enfrenta obstáculos estructurales que no pueden ignorarse. Los calendarios académicos no contemplan tiempos para la reflexión colectiva. Las estructuras de cátedra con sus jerarquías cristalizadas dificultan el diálogo horizontal. La participación estudiantil se limita muchas veces a la representación en órganos de gobierno sin incidencia real en las decisiones pedagógicas cotidianas. La construcción de espacios genuinamente democráticos requiere voluntad política pero también dispositivos concretos que la habiliten.

La inversión de la lógica curricular

La reflexión curricular situada requiere invertir el procedimiento habitual de diseño de planes de estudio. La lógica instalada parte de lo existente -materias, cargas horarias, correlatividades- para ajustarlo a las nuevas demandas normativas. Se agregan horas de trabajo autónomo como complemento de las horas de clase, se verifica que los totales coincidan con los parámetros esperados, se completan las planillas requeridas.

La inversión que proponemos implica partir de los compromisos formativos: qué prometemos cuando otorgamos un título, qué capacidades certificamos, para qué habilitamos. Desde allí, la pregunta se desplaza hacia las experiencias formativas necesarias: qué situaciones de aprendizaje permiten desarrollar esas capacidades, qué articulaciones entre teoría y práctica, qué diálogos entre disciplinas. Solo entonces aparece la cuestión del tiempo: cuánto requiere razonablemente el desarrollo de esas experiencias, cómo se distribuye entre trabajo compartido y trabajo autónomo, qué secuencias y ritmos son posibles.

Esta inversión desestabiliza las sedimentaciones históricas de los planes de estudio. ¿Por qué ciertas cátedras monopolizan cargas horarias mientras otras subsisten marginalmente? ¿Por qué algunos contenidos se reiteran obsesivamente mientras otros

brillan por su ausencia? ¿Por qué las prácticas se postergan hasta el final cuando podrían estructurar todo el recorrido? La inversión de la lógica curricular es, en este sentido, profundamente política: cuestiona distribuciones de poder naturalizadas en las estructuras académicas.

La razonabilidad como aporte conceptual para pensar el diseño curricular

En el centro de esta reflexión curricular se sitúa un concepto que proponemos como aporte específico al debate sobre el SACAU: la razonabilidad como criterio orientador del diseño y la evaluación curricular. No se trata de un principio abstracto sino de una herramienta analítica que permite evaluar las demandas formativas desde una perspectiva que pone al estudiante real -no al ideal- en el centro del proceso educativo.

La razonabilidad, tal como la conceptualizamos aquí, no es adecuación pasiva sino construcción activa de equilibrios dinámicos entre demandas en tensión. No pregunta "¿es mucho o poco?" sino "¿es justo y posible?". Se distingue de la coherencia (que puede ser solo técnico y formal) y de la pertinencia (que puede ser adaptación acrítica) porque incorpora la dimensión ético-política del derecho a la educación. La razonabilidad interroga simultáneamente la justicia y la viabilidad de las propuestas formativas.

La razonabilidad se despliega en dos dimensiones articuladas pero distinguibles analíticamente: la formativa y la pedagógica.

La razonabilidad formativa implica pensar estructuralmente el plan de estudios en relación con los compromisos asumidos en el perfil de egreso y los alcances del título. No se trata solo de verificar coherencia formal sino de interrogar la estructura curricular desde múltiples criterios que pongan en tensión las demandas disciplinares con las posibilidades reales del estudiantado:

Según el perfil y contexto: ¿las cargas de trabajo son consistentes con el tipo de profesional que se busca formar y el contexto en que se desempeñará? Una formación orientada a la intervención territorial requiere tiempos diferentes a una centrada en la investigación básica. Un perfil generalista demanda amplitud mientras uno especializado requiere profundidad. La razonabilidad formativa pregunta: ¿esta estructura hace posible que estudiantes reales –no ideales– desarrollen las capacidades comprometidas sin renunciar a sus otras dimensiones vitales?

Según la modalidad y formato curricular: ¿los tiempos asignados reconocen las particularidades de cada formato? Un seminario de discusión conceptual tiene demandas diferentes a un taller de producción, un laboratorio requiere tiempos distintos a una clase magistral. La modalidad virtual no es la presencial mediada por tecnología sino que tiene sus propias temporalidades. La razonabilidad aquí cuestiona la tendencia a aplicar métricas uniformes a experiencias formativas diversas.

Según el nivel y progresión: ¿la distribución de cargas reconoce los procesos de complejización creciente? Los primeros años requieren más acompañamiento para construir autonomía, los últimos pueden demandar mayor trabajo independiente. Pero esta progresión no es lineal ni automática: requiere diseño intencional.

Según la disciplina y sus tradiciones epistémicas: ¿los tiempos respetan las formas de construcción de conocimiento propias de cada campo? Las humanidades con su énfasis en la lectura crítica tienen ritmos diferentes a las ciencias experimentales con su trabajo de laboratorio. Reconocer estas diferencias no es legitimar cualquier demanda sino distinguir lo necesario de lo arbitrario.

La razonabilidad formativa opera, así, como dispositivo de análisis que permite fundamentar decisiones curriculares desde criterios explícitos y debatibles, superando tanto el conservadurismo que naturaliza lo existente como el voluntarismo que ignora las condiciones reales.

La razonabilidad pedagógica, por su parte, analiza la relación entre las propuestas de enseñanza y el trabajo que demandan del estudiantado. Se trata de visibilizar y evaluar las expectativas -declaradas y ocultas- que subyacen a las propuestas docentes, preguntando si las mediaciones didácticas propuestas reconocen y acompañan los procesos reales de aprendizaje o suponen estudiantes que no existen:

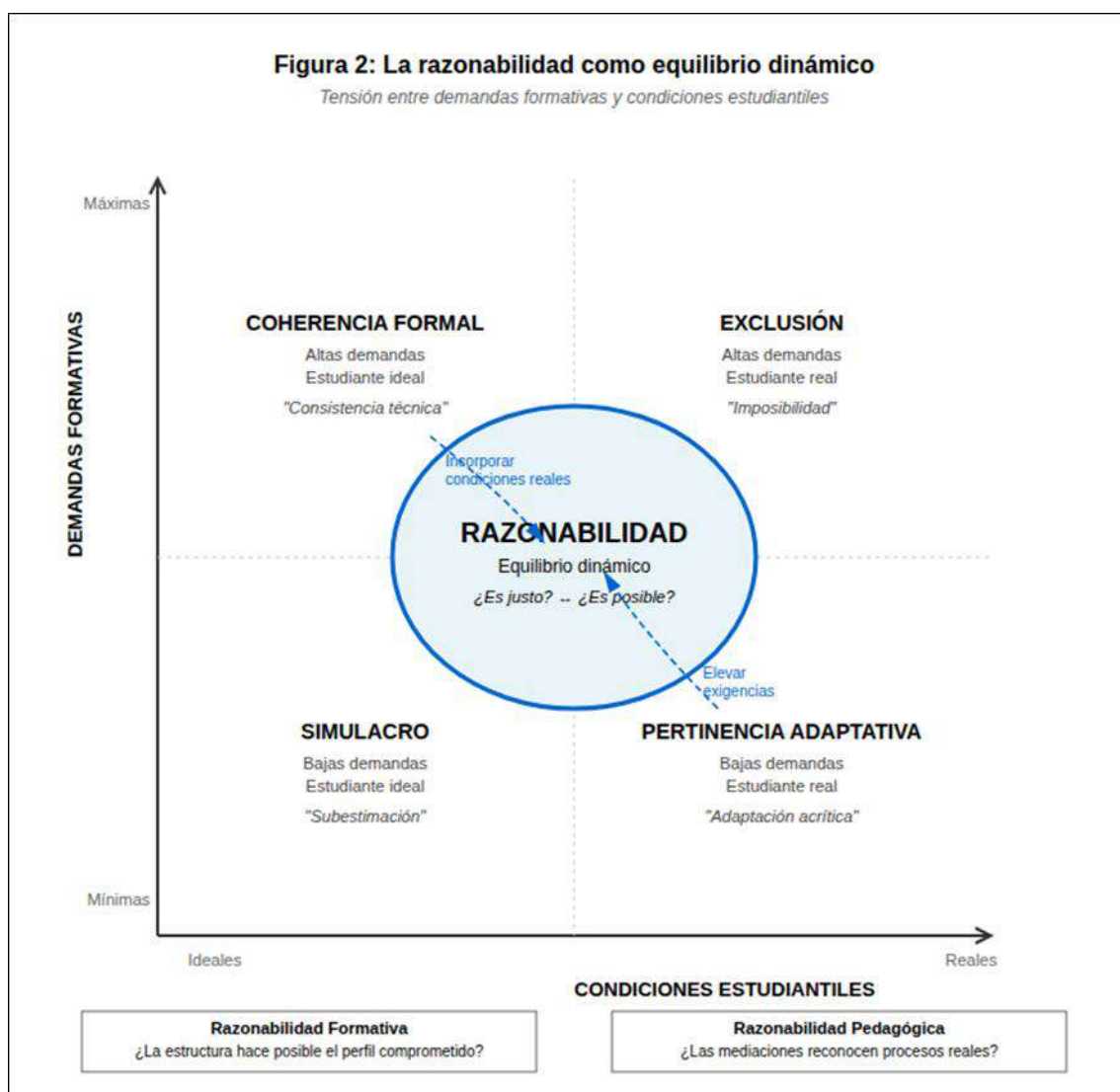
¿Los objetivos de aprendizaje declarados son consistentes con las actividades propuestas? No es infrecuente encontrar programas que prometen desarrollar pensamiento crítico pero evalúan reproducción memorística, que declaran formar para la resolución de problemas pero ofrecen solo ejercicios de aplicación mecánica. Es necesario desnudar estas contradicciones para transformarlas en objeto de reflexión colectiva.

¿Los verbos de las consignas corresponden con los procesos cognitivos que se pretende movilizar? "Caracterizar" no es lo mismo que "describir", "fundamentar" requiere operaciones diferentes a "enumerar". Cada verbo implica tiempos, operaciones cognitivas distintas y estrategias específicas que deben ser consideradas en la estimación del trabajo autónomo.

¿Las expectativas no declaradas están siendo consideradas? Muchas veces se espera que los estudiantes manejen competencias que nunca fueron enseñadas explícitamente: cómo leer textos académicos, cómo escribir según las convenciones disciplinares, cómo gestionar el tiempo de estudio. La razonabilidad pedagógica visibiliza estas expectativas para transformarlas en objeto de enseñanza.

¿Las orientaciones proporcionadas son suficientes para construir autonomía progresiva? No se trata de pautar cada movimiento sino de ofrecer andamiajes que se retiran gradualmente. La alfabetización académica y profesional requiere hacer explícitos los códigos y convenciones que regulan la producción y circulación del conocimiento en cada campo.

La razonabilidad pedagógica reconoce que el trabajo autónomo no es natural, sino que se aprende, y que ese aprendizaje es parte de la responsabilidad institucional.



Fuente: Elaboración propia, 2025.

Las aproximaciones metodológicas para la estimación situada

La operacionalización del criterio de razonabilidad requiere dispositivos metodológicos específicos que permitan construir estimaciones fundamentadas del trabajo académico. No se trata de aplicar fórmulas universales sino de desarrollar aproximaciones situadas que reconozcan las particularidades de cada propuesta formativa.

La triangulación reflexiva entre diferentes fuentes de información construye aproximaciones mejores que las estimaciones unilaterales. La perspectiva docente aporta el conocimiento disciplinar y didáctico, pero puede estar sesgada por la

naturalización de ciertas demandas. La experiencia estudiantil provee información sobre las cargas reales, pero puede estar atravesada por estrategias de estudio inadecuadas o por condiciones excepcionales. Los requerimientos formativos del perfil de egreso operan como referencia externa para evaluar la pertinencia de ambas perspectivas. Esta triangulación no busca promedios sino tensiones productivas que iluminen aspectos invisibilizados.

Las matrices de contribución curricular permiten visualizar cómo cada espacio formativo aporta al desarrollo del perfil comprometido. No todos los espacios deben contribuir a todas las dimensiones del perfil, pero el conjunto debe garantizar que cada compromiso formativo sea abordado con la profundidad necesaria. Estas matrices revelan solapamientos innecesarios, identifican vacíos de formación, fundamentan decisiones sobre distribución de cargas desde criterios formativos explícitos.

La caracterización pedagógica de las propuestas implica analizar no solo qué se enseña sino cómo: las estrategias didácticas predominantes, los materiales utilizados, las formas de evaluación, los dispositivos de acompañamiento. Esta caracterización permite estimar de manera más precisa el trabajo autónomo requerido: no demanda lo mismo preparar un parcial memorístico que elaborar un ensayo argumentativo, no requiere el mismo tiempo resolver problemas estandarizados que desarrollar proyectos creativos.

Estas aproximaciones metodológicas no son instrumentos técnicos neutrales sino dispositivos político-pedagógicos que definen qué se visibiliza y qué permanece oculto en el diseño curricular. Su construcción participativa es tan importante como su rigurosidad metodológica: no son herramientas que se aplican sobre las comunidades educativas sino con ellas, en procesos que son formativos en sí mismos.

La reflexión curricular así concebida -participativa en su construcción, invertida en su lógica, orientada por criterios de razonabilidad, operacionalizada mediante aproximaciones metodológicas situadas- constituye la condición de posibilidad para que el SACAU trascienda el cumplimiento burocrático. No garantiza por sí sola la transformación democratizadora -que requiere condiciones materiales, voluntad política sostenida, organización de los actores universitarios- pero sin ella, el sistema de créditos se reduce a nueva nomenclatura para viejas prácticas, o peor, a dispositivo técnico que legitima exclusiones con lenguaje modernizador.

A modo de cierre: la apropiación como proceso abierto

El SACAU llegó como normativa pero su destino se juega en las apropiaciones que cada universidad construya. Entre el cumplimiento formal y la transformación genuina existe un amplio espectro de posibilidades, cada una inscripta en historias institucionales específicas, en proyectos políticos particulares, en condiciones materiales concretas.

La disputa por el sentido del SACAU no se resuelve en los considerandos de las resoluciones sino en las prácticas cotidianas de las universidades. Cada vez que un equipo docente estima las horas de trabajo autónomo, cada vez que un consejo

directivo flexibiliza correlatividades, cada vez que una secretaría académica reconoce trayectos formativos diversos, se está definiendo qué SACAU se construye.

En este proceso, la reflexión curricular participativa emerge como condición necesaria, aunque no suficiente, para una apropiación transformadora. No es posible democratizar la universidad sin democratizar las decisiones sobre qué y cómo se enseña. No es posible incluir sin interrogar las exclusiones que los planes de estudio naturalizan. No es posible transformar sin movilizar a quienes habitan y construyen cotidianamente la universidad.

El trabajo de reflexión curricular que hemos propuesto en otras instancias ofrece aproximaciones metodológicas para estos procesos. Pero ninguna metodología reemplaza la decisión política de transformar. Y esa decisión no puede tomarse de una vez y para siempre: se renueva cada día en las pequeñas y grandes batallas por construir una universidad más justa.

El SACAU puede ser herramienta de esa construcción o dispositivo de profundización de desigualdades. La diferencia no está en la norma sino en nosotros, en las comunidades universitarias que decidimos qué hacer con ella. En tiempos donde la educación superior pública enfrenta embates múltiples, la apropiación crítica y transformadora de las políticas educativas constituye una forma de resistencia y, a la vez, de invención de otros futuros posibles.

¿Qué universidad estamos construyendo con el SACAU? La pregunta interpela a cada actor universitario, a cada institución, al sistema en su conjunto. La universidad que queremos no se decreta. Se construye cotidianamente, en cada decisión curricular, en cada práctica pedagógica, en cada gesto de reconocimiento hacia quienes históricamente fueron excluidos. El SACAU es, apenas, una oportunidad más en esa construcción permanente. Qué hagamos con esa oportunidad -individual y colectivamente- definirá, en gran medida, qué universidad seremos capaces de construir.

Sincerar el tiempo de aprendizaje: debates y sentidos del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU)

Pablo Beneitone (UNLa) y Roxana Puig (UNLa- UNER)

Introducción

En el marco del proceso de transformación curricular que atraviesa la educación superior argentina, la implementación del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU), establecido por la resolución ministerial de 2023, ha suscitado un amplio debate en el ámbito académico. La discusión sobre los créditos académicos, su significado y su impacto sobre la organización del tiempo y el trabajo de estudiantes y docentes se ha instalado con fuerza, particularmente en las universidades nacionales.

El presente artículo tiene como propósito comprender el sentido del SACAU y reflexionar sobre sus implicancias curriculares, pedagógicas, institucionales y políticas. El eje articulador de la discusión es la noción de tiempo, concebido no sólo como medida cronológica sino como categoría estructurante de la experiencia educativa. En este sentido, como forma de abordarlo es fundamental “correrse del término crédito” —por considerarlo polémico y cargado de prejuicios— para concentrarse en la transparencia del tiempo total de dedicación del estudiante. En esa línea, la pregunta que puede guiar el debate y la posterior reflexión debiera sintetizarse así: ¿puede el SACAU contribuir a sincerar la carga real de trabajo del estudiantado sin alterar la identidad de la educación pública argentina?

Marco conceptual: el tiempo como unidad de medida del aprendizaje

El crédito académico, en su acepción contemporánea, constituye un instrumento de normalización y transparencia del tiempo requerido por el estudiante para alcanzar los resultados de aprendizaje de un programa de estudios. En el caso argentino, el SACAU propone distinguir entre horas de interacción pedagógica (actividades con acompañamiento docente) y horas de trabajo autónomo o independiente, que incluyen lecturas, informes, prácticas o cualquier tarea exigida para aprobar los espacios curriculares.

Esta distinción no es nueva en el escenario internacional. Desde el surgimiento del European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), el tiempo del estudiante se concibe como un parámetro central para estimar el esfuerzo total, considerando tanto la enseñanza directa como el aprendizaje independiente (Beneitone & Wagenaar, 2007).

A lo largo de las últimas décadas, diferentes regiones han desarrollado sus propios sistemas: el CLAR en América Latina, el African Credit Transfer System (ACTS) en África, y los sistemas nacionales en Asia y Oceanía, todos basados en el principio de transparencia y comparabilidad. Sin embargo, en el contexto argentino la noción de carga total de trabajo aún no había sido institucionalizada de manera homogénea, y la cultura académica tendía a medir la formación en años o asignaturas, más que en esfuerzo y dedicación.

La propuesta del SACAU busca transparentar esa dedicación total, evitando que la información disponible se limite a las horas de aula, las cuales ofrecen una foto incompleta del esfuerzo real del estudiante. Esta reconceptualización del tiempo supone pasar de una visión centrada en la enseñanza a una orientada al aprendizaje, donde la variable principal es la experiencia temporal integral que implica la formación universitaria. Desde una perspectiva pedagógica, esta operación implica un desplazamiento epistemológico: el tiempo deja de ser un dato implícito en los programas para convertirse en un indicador verificable y objeto de diálogo entre docentes y estudiantes. La coherencia entre objetivos, actividades y evaluación requiere explicitar las demandas temporales reales del aprendizaje, de modo que el estudiante pueda gestionar su propio proceso formativo con información precisa y honesta.

Al mismo tiempo, el reconocimiento del tiempo como categoría educativa introduce una dimensión ética: invita a pensar en la justicia temporal del currículum. Es decir, en la distribución razonable del esfuerzo, en la posibilidad de que los estudiantes puedan aprender sin sobrecargas que comprometan su bienestar, y en la responsabilidad institucional de planificar con base en evidencias y no en supuestos.

Diagnóstico del estado de situación

Para fundamentar la necesidad del SACAU, en 2022 se elaboró un diagnóstico a nivel nacional basado en el análisis de 95 planes de estudio de 33 universidades argentinas, que reveló una notable heterogeneidad en la carga de trabajo estimada. Por ejemplo, en la carrera de Abogacía, la dedicación semanal total variaba entre 27 y 53 horas según la institución; en Ingeniería en Alimentos, entre 32 y 50 horas.

Estas diferencias no se explican por la cantidad de horas de clase, sino por el volumen de trabajo autónomo exigido al estudiante. La desigualdad entre instituciones pone de manifiesto la ausencia de criterios comunes para estimar la carga real del aprendizaje. En algunos casos, las carreras parecían diseñadas bajo la lógica de una dedicación exclusiva, lo que resulta incompatible con la realidad de gran parte del estudiantado argentino, que combina estudio, trabajo y responsabilidades familiares.

A ello se suma un hallazgo relevante: en los pocos casos donde se contrastaron las estimaciones docentes con la percepción estudiantil, las respuestas de los estudiantes fueron significativamente superiores. Este desfase entre percepciones evidencia que el SACAU no es simplemente un instrumento administrativo, sino una herramienta de diálogo y verificación que puede contribuir a sincerar la planificación docente y

equilibrar las exigencias curriculares con la realidad del estudiantado. En un contexto donde la prolongación de los estudios constituye un problema estructural del sistema universitario argentino, la transparencia temporal se presenta como una condición para la equidad académica.

Además, el diagnóstico permitió identificar la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales para estimar la carga de trabajo de manera participativa y basada en evidencia. Esto implica incluir al estudiantado en los procesos de revisión curricular y generar mecanismos de monitoreo que permitan ajustar los programas de manera dinámica.

Mitos y resistencias en torno al sistema de créditos

La implementación del SCAU ha suscitado múltiples temores y resistencias, expresados tanto en los ámbitos institucionales como en los espacios estudiantiles. Es importante en tal sentido abordar estos cuestionamientos desmantelando una serie de mitos que pueden distorsionar el sentido de la política pública.

El primer mito es el del reconocimiento automático de estudios, que supone que el crédito implicaría equivalencias inmediatas entre materias o carreras. Los créditos sólo expresan el tiempo dedicado al aprendizaje, no los contenidos ni los resultados alcanzados; por lo tanto, las decisiones de equivalencia seguirán requiriendo evaluación cualitativa.

El segundo mito se refiere al acortamiento de las carreras. La resolución ministerial no interviene en la duración en años, sino que sólo establece un rango de entre 1500 y 1800 horas anuales como carga total de referencia. En la práctica, el sistema no busca reducir el tiempo de estudio, sino transparentar cuánto tiempo requiere efectivamente cada espacio curricular.

Un tercer mito asocia el sistema de créditos con el arancelamiento o la mercantilización de la educación superior. Esto no tiene ningún asidero ya que las universidades privadas argentinas ya organizan sus aranceles por materia o cuatrimestre sin necesidad de un sistema de créditos. El SCAU, en cambio, refuerza la idea de que el tiempo del estudiante es un bien público, y que su gestión debe ser equitativa y transparente.

Finalmente, se podrían refutar aspectos asociados a la reforma estructural obligatoria. El SCAU no exige cambios drásticos en los planes; más bien, ofrece una oportunidad para revisar y flexibilizar los itinerarios formativos, incorporando espacios de aprendizaje no formales o experienciales. Desde esta perspectiva, el crédito no es una amenaza, sino un dispositivo de innovación curricular que puede mejorar la coherencia interna de los programas y favorecer el reconocimiento de aprendizajes previos.

Dimensión política y participación estudiantil. Nuevas miradas desde el currículum.

El SACAU representa un cambio sustantivo de política académica, más aún, un cambio de paradigma: de propuestas concebidas fundamentalmente desde el tiempo de trabajo de los docentes a propuestas organizadas en función del tiempo de dedicación del estudiantado.

Perspectiva que, en nuestra concepción, potencia procesos de innovación curricular sobre los recorridos previstos para la formación de particulares perfiles profesionales y los alcances de los mismos. Procesos que, como sabemos, son profundamente políticos y dinámicos, producto de negociaciones y acuerdos alcanzados por una comunidad en un momento determinado¹.

Sin embargo, los debates en las universidades sobre los procesos de innovación curricular suelen velar u opacar esta complejidad del currículum, centrándose más en interpretaciones descriptivas y prescriptivas de los planes de estudios que en los supuestos en conflicto. El currículum, finalmente se presenta como documento cohesionado, secuenciado y coherente para llevar adelante un proceso garantizado de formación académica y/o profesional, velando los supuestos que lo configuran.

El concepto de innovación es polisémico y sus límites un tanto difusos. Innovar refiere a una cierta distancia que opera entre una situación más o menos formalizada o estudiada que se pretende cambiar, la aspiración de una nueva situación a la que se pretende arribar y las condiciones institucionales para llevar adelante ese tránsito².

Aquí se hace evidente que la innovación supone miradas desde un cierto proyecto político-educativo que expresa los supuestos epistemológicos, políticos y axiológicos del grupo que la promueve. En el marco interpretativo que se propone, la innovación se encuentra también en la arena del conflicto y la disputa de sentidos, ¿qué debe conservarse y qué no?, ¿cuál es la motivación o el interés que la guían?, ¿qué supuestos persigue/expresa?, etc. son preguntas que indefectiblemente se formulan y que pueden o no tener acabada respuesta.

¹ Sobre el particular ver la definición que elaboró Jorge Steiman (2010) trayendo elementos que en los 90s señalaba Alicia de Alba resulta clara: "El currículum representa la síntesis de elementos culturales que conforma una propuesta de carácter político y educativo en un tiempo determinado de una sociedad, propuesta de la que han participado en una lucha de imposiciones y negociaciones por "colocar" sus propios "contenidos, diversos grupos sociales con intereses y posiciones de poder social diferentes y eventualmente contradictorios entre sí, propuesta que se formaliza a partir de ciertas prescripciones pero que se hace práctica curricular a partir de las prácticas pedagógicas y las relaciones sociales cotidianas que se dan en el interior de las escuelas y cuyo eje definitorio está conformado por lo que se enseña y se aprende."

² Traemos a colación el concepto rescatado por Sonia Araujo de un trabajo de Jaume Carbonell (2009), caracteriza la innovación como "una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizajes, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula."

El alcance de la innovación reconoce sus límites en la institución o incluso la propuesta formativa en la que se desarrolla. Llevar adelante procesos de innovación curricular no puede soslayar el diálogo permanente con los valores y principios estructurantes de la institución universitaria que contiene y da carnadura al proceso.

Más allá de los aspectos técnicos, el debate en torno al SACAU pone de relieve cuestiones políticas fundamentales sobre la gobernanza del sistema universitario. Las transformaciones curriculares no son sólo ajustes metodológicos: implican disputas de sentido, posiciones ideológicas y modos de concebir la relación entre Estado, universidad y sociedad.

En tal sentido, dar lugar a la voz del estudiantado y las trayectorias que desarrollan, resulta no sólo fundamental sino inevitable. La legitimidad del sistema dependerá, en gran medida, de la capacidad de generar espacios participativos donde las percepciones estudiantiles sean escuchadas y consideradas. Involucrar a los estudiantes en la medición del tiempo y la planificación del aprendizaje contribuye a democratizar el conocimiento sobre el funcionamiento del currículum y a construir una cultura de corresponsabilidad.

Implicancias pedagógicas y curriculares

Más allá del debate político, la implementación del SACAU plantea desafíos pedagógicos de gran envergadura. La medición del tiempo total obliga a los equipos docentes a revisar la coherencia interna de los programas de estudio, equilibrando la carga entre espacios curriculares y evitando la superposición de demandas.

Avanzar en la implementación de un sistema de créditos permite transparentar la duración real de las carreras, redistribuir la carga entre cuatrimestres o asignaturas, y revisar contenidos redundantes. Estas opciones suponen un fortalecimiento del planeamiento curricular basado en evidencias. Asimismo, promueve una mayor articulación entre teoría y práctica, favoreciendo la planificación por resultados de aprendizaje y la evaluación continua.

Además, el SACAU es una oportunidad para generar espacios flexibles que reconozcan experiencias de aprendizaje no formales, prácticas territoriales o actividades extracurriculares. De este modo, el crédito se convierte en una unidad de reconocimiento integral, articulando la diversidad de trayectorias estudiantiles. En contextos donde la educación superior debe responder a la heterogeneidad social y cultural, esta flexibilidad se vuelve un principio de justicia educativa.

Conclusiones

La discusión sobre los créditos académicos es, en realidad, una discusión sobre el tiempo, la equidad y la transparencia en la educación superior. El crédito no es un mecanismo

tecnocrático ni un instrumento de ajuste, sino una herramienta que posibilita visibilizar el trabajo oculto del estudiante y fortalecer la relación entre planificación, esfuerzo y resultados de aprendizaje.

Lejos de reducir la complejidad de las trayectorias, el SACAU invita a repensar el contrato pedagógico entre docentes e instituciones, poniendo en el centro la experiencia temporal del aprendizaje. El sistema actúa como un “contador de kilometraje”: no modifica el trayecto ni la velocidad, pero permite saber con mayor precisión cuánto se ha recorrido.

En un contexto de creciente diversidad estudiantil y de desigualdades estructurales, sincerar el tiempo se convierte en un acto de justicia educativa. El desafío no es sólo técnico, sino político y cultural: construir una universidad que reconozca el valor del tiempo de aprender como un bien público. En esta línea, la sostenibilidad del SACAU dependerá de su apropiación institucional, de la formación docente en torno a sus principios y de la generación de mecanismos de seguimiento que permitan ajustar sus criterios sin perder su sentido formativo.

Referencias

- Araujo, Sonia (2009), Las innovaciones curriculares en la universidad. Hipótesis para su implantación e evaluación, en Aprender. Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação Especial: Pedagogia na Educação Superior. V.1Nº12.
- Beneitone, P., & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones sobre la experiencia Tuning en América Latina. Universidad de Deusto.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2023). Resolución N.º 2300/2023. Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU). Buenos Aires.
- Steiman, Jorge (2010), Más Didáctica (en la Educación Superior), UNSAM, Buenos Aires.

El Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios. Preguntas en torno a la enseñanza.

Alicia Zamudio (UNLa)

La sigla SACAU (Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios) está presente hoy en la agenda del conjunto del sistema universitario argentino. La Resolución 2598/2023 y su modificatoria 556/2025, producto de acuerdos y del consenso del conjunto de las instituciones representadas por sus rectoras y rectores democráticamente elegidos en cada institución, así lo establece.

¿Qué cambios implica el SACAU para las universidades argentinas? ¿De qué diagnóstico parte? ¿Por qué puede contribuir a mejorar las propuestas formativas, y en especial las trayectorias estudiantiles? ¿Qué cambios implica para la docencia?

En este breve artículo nos proponemos pensar en este nuevo sistema de organización del curriculum universitario, especialmente desde la perspectiva de la enseñanza. Para ello es necesario encuadrar el tema en el escenario de la Educación superior a nivel global y regional y especialmente en nuestro país.

La expansión del sistema Universitario y sus desafíos

La educación superior universitaria ha experimentado en los últimos cincuenta años una expansión sin precedentes a nivel global. Las cifras parecen contundentes. Solo como un dato ilustrativo valga referenciar que según el Compendio Mundial de la Educación 2009 de la UNESCO, se pasó de 28,6 millones de estudiantes en 1970 a 100,8 millones en 2000, y a 152,5 millones en 2007. Y esta expansión¹ ha alterado profundamente sus poblaciones, sus instituciones, sus objetivos, sus prácticas.

La educación moderna ha estado desde sus orígenes asociada a procesos de inclusión social progresiva. La escuela se constituyó en la “criatura y guardián” de los estados modernos (Basabe y Cols; 2007). Sin embargo, esta cuestión ha estado claramente asociada a los niveles de educación común, en tanto las universidades constituyeron factores de diferenciación social y cultural. Por otra parte, la génesis histórica de las universidades ha corrido por carriles diferentes a los del resto de las instituciones educativas. Es por esta razón que los procesos de masificación, que los especialistas coinciden en adscribir a las transformaciones especialmente de los últimos 50 años,

¹ Vale aclarar que en esa expansión en términos globales han permanecido desigualdades en materia de géneros y diversidades sociales, étnicas o culturales que persisten como problemas de inclusión pese al indudable proceso de expansión y ampliación referido.

ponen en el centro de las discusiones políticas y académicas la cuestión de la inclusión como tema y problema que permanece en el debate de las sociedades contemporáneas, las políticas educativas, y las propias instituciones y sus actores.

Este proceso cobra características particulares en el contexto latinoamericano y, muy particularmente, en el caso argentino. Los debates y estudios regionales y locales relacionados con la inclusión /exclusión en el nivel superior sólo pueden comprenderse en el trasfondo de sus disputas políticas y sociales en la historia. En efecto, el proceso de recuperación democrática de Argentina en 1983 puso a las universidades en un lugar relevante de la agenda política. En este marco, el sistema universitario nacional experimentó un crecimiento sostenido del ingreso, un proceso caracterizado por la masividad y la heterogeneidad creciente de sus poblaciones estudiantiles (Marquina, M; Buchbinder, P; 2008).

En las últimas dos décadas se produjo un crecimiento y transformación del sistema por vía de la creación de nuevas universidades nacionales que reconfiguraron el mapa de la universidad argentina y sus modelos organizacionales tradicionales a través de nuevas formas de “ser universidad” (Feldman, D. Palamidessi, M; 2001). Al mismo tiempo se ampliaron y renovaron las ofertas académicas mediante la creación de nuevas carreras y nuevos enfoques, que se incorporaron tanto a las nuevas universidades como a las universidades denominadas tradicionales. Los nuevos modelos y ofertas apuntaron a establecer vínculos más estrechos de las universidades con sus territorios, a reconsiderar los vínculos universidad sociedad, a la vez que diversificaron sus poblaciones de estudiantes con fuerte incremento del acceso de sectores tradicionalmente excluidos del nivel universitario.

Este escenario democratizador ha planteado al sistema, sin embargo, desafíos aún no resueltos en términos de inclusión en múltiples sentidos. Uno de ellos corresponde a la capacidad de las instituciones de configurar condiciones para el desarrollo de trayectorias factibles para nuevos perfiles estudiantiles. En particular, se ha presentado el problema de la factibilidad del egreso relacionada con la expansión del ingreso. (Ezcurra, A.; 2011) Esta preocupación ha generado debates profundos, y estudios que han abordado las dimensiones políticas, sociales y pedagógicas de los problemas. Se ha producido investigación e información relevante para la toma de decisiones y la elaboración de hipótesis para encarar algunos de los desafíos que enfrentan las instituciones y el sistema mismo. Se ha aludido a la idea de una puerta giratoria de ingreso-abandono, o a la idea de inclusión excluyente (Ezcurra, A: 2011) Si bien este fenómeno es multicausal, se ha referido con frecuencia que las prácticas académicas y algunas de sus tradiciones se replican sin demasiadas variaciones. Esto en un escenario que las interpela profundamente, caracterizado por la diversidad y heterogeneidad social, cultural, étnica y de géneros de sus poblaciones, y por la irrupción de nuevas agencias de distribución de conocimientos y medios tecnológicos que modifican radicalmente tanto las formas de los intercambios, como el alcance y los problemas relacionados con los saberes, su vigencia, su legitimidad, su pertinencia, su perdurabilidad.

Por qué el SCAU

Las universidades nacionales argentinas, reunidas en el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) en 2021, y en el escenario de la postpandemia², lograron acuerdos políticos, relacionados, entre otras, con la dimensión curricular. Se plantearon la necesidad de revisar qué trayectorias se proponen a las y los estudiantes en el marco de propuestas formativas aún traccionadas por tradiciones y prácticas centradas en las y los docentes, planes de estudio de baja electividad, y un alto nivel de fragmentación, que se traduce en muchas unidades curriculares no siempre claramente vinculadas entre sí (Zamudio, A; Leiva, S.; Fernández, A.: 2019). La tensión integración/fragmentación curricular, que hemos investigado a lo largo de sucesivos proyectos en la UNLa³ se vincula a algunas dificultades importantes relacionadas con la complejidad de las trayectorias propuestas por los planes de estudio, que se ven obstaculizadas por la falta de relación entre espacios curriculares y también, porque el quehacer profesional aparece tardíamente en la formación, pensado como aplicación de abultados conjuntos de materias básicas alejadas del mundo profesional. De nuestras investigaciones surge que se ha trabajado, aunque de manera desigual, en atender estos problemas, y en la revisión de las concepciones, implícitas en muchos casos, que los sustentan. El currículum es un proceso complejo, un campo de cruce entre el conocimiento, los sujetos y las prácticas educativas y por lo tanto, más amplio que la noción restringida de “plan de estudios”. (Davini, C. 2005).

Las normativas recientes, resultantes de los acuerdos mencionados entre rectoras y rectores de todo el sistema, han considerado que resulta necesario revisar la extensión de las carreras, en relación con lo que sucede en el contexto regional y global y, en especial, visibilizar a través del currículum las demandas que el proceso de formación plantea a las y los estudiantes. No hay duda de que una porción muy importante de las trayectorias estudiantiles se desarrolla por vía del trabajo autónomo del estudiantado, en virtud de las demandas de los diferentes espacios y actividades curriculares. Sin embargo, este trabajo no ha ingresado de manera generalizada en el modelo curricular argentino, ni en la consideración de la duración de carreras prevista en los planes de estudio.

En este sentido la creación del SCAU por la Resolución ME 2598/23, se propone, en primera instancia, visibilizar el tiempo estimado de trabajo que deben desarrollar las y los estudiantes para responder a las demandas de las propuestas de enseñanza, y del plan de formación en su conjunto, más allá de los espacios de interacción pedagógica. De esta manera las instituciones nos encontramos hoy en un proceso de revisión integral de nuestros planes de estudio que conlleva el desarrollo de programas institucionales

² Estos acuerdos se expresaron en la Declaración del Ministerio de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional del 14 de diciembre de 2021 (<https://www.cin.edu.ar/declaracion-ministerio-de-educacion-cin-14-de-diciembre-de-2021/>)

³ Alicia Zamudio (Dir.), Entre la fragmentación y la integración curricular: Un estudio sobre modelos y desarrollos posibles para la innovación del currículum en las Universidades Públicas Argentinas (Proyecto de investigación N.º 80020150200078LA, UNLA, 2015). Pablo Beneitone (Dir.) Integración curricular y prácticas de enseñanza en las Universidades Públicas Argentinas: relaciones y recurrencias (Proyecto de investigación N°80020170200009LA UNLA 2017)

de innovación curricular. Se revisan los planes de formación en su conjunto en el marco de los perfiles profesionales a los que se aspira y en relación con poblaciones estudiantiles reales.

Si bien los sistemas de créditos académicos vienen siendo desarrollados a escala global bajo diferentes modalidades, en el caso Argentino, se ha configurado en el marco de la intencionalidad política de un sistema inclusivo y democratizador que entiende que no se agota en la ampliación de oportunidades de ingreso y que requiere mejorar las relaciones ingreso, permanencia y egreso. También es necesario destacar que los rasgos democratizadores del sistema universitario nacional argentino tienen, en la condición de gratuidad de las formaciones de pregrado y grado, uno de sus baluartes, asociado a que sus grados académicos otorgan credenciales profesionales, que no se postergan al nivel de los posgrados.

Epílogo. SACAUI y enseñanza

La Resolución ME 2598/23 que crea el SACAUI -Sistema Argentino de créditos académicos universitarios- establece la prescripción de adecuar la totalidad de los planes de formación al sistema que la propia resolución establece. Esto plantea para todo el sistema universitario una tarea de revisión generalizada de sus propuestas formativas y sus modelos de gestión académica.

Más allá de los requerimientos formales a nivel de los planes, es imprescindible una reconsideración de la enseñanza y el aprendizaje, de las posibilidades de los sujetos y las instituciones, de modo de potenciar los aspectos del sistema de créditos que pueden representar una mejora, tanto de las propuestas formativas como de las trayectorias estudiantiles.

Según Miralles y otros (2014), los créditos académicos son: “unidades valorativas utilizadas para caracterizar los currículos y los procesos formativos correspondientes y que han sido definidos como representaciones de la intensidad del esfuerzo académico de un estudiante”. Un sistema de créditos es una forma sistemática de describir un programa de educación. Nuestro actual sistema de créditos se caracteriza por lo que se conoce como currículum centrado en el estudiante. Esta idea interpela algunos supuestos implícitos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Si bien el trabajo autónomo ha formado parte implícita de la formación universitaria, su visibilización formal exige al mismo tiempo crear sus condiciones de posibilidad. La autonomía en el estudio, en el trabajo académico y en las elecciones de propuestas que ofrezcan planes más abiertos y flexibles, se construye progresivamente y requiere de

herramientas y criterios para su constitución que son específicas de las comunidades académicas y profesionales⁴.

En virtud de las escasas prácticas de implementación del sistema, en instituciones universitarias que tradicionalmente han desarrollado carreras de grado con altas cargas horarias centradas en el profesor, se requiere de cambios de enfoques en la perspectiva de la formación, reconceptualizaciones de la enseñanza y de las experiencias en las que se enseña y aprende, de modos alternativos al de las “clases”. Desde el punto de vista didáctico, representa una inversión de las lógicas, aún en modelos de enseñanza activa, con especial énfasis en la perspectiva de la creación de condiciones o ambientes de aprendizaje y diseños flexibles a disposición del estudiantado.

Uno de los supuestos que orienta el sistema de créditos en los modelos centrados en o con alta incidencia curricular en la actividad autónoma de los estudiantes es que los aprendizajes requeridos por la formación, explicitados en los planes de estudio, se producen tanto en espacios donde interviene el profesorado como en espacios de trabajo autónomo y elegidos por las y los estudiantes. Para que esto último sea posible, en el sentido de la formación propuesta como meta y asumida como responsabilidad de las instituciones que la acreditan, parecería necesario fortalecer procesos que ofrezcan el acceso a herramientas, habilidades, códigos, instrumentos materiales y simbólicos, así como a criterios para la toma de decisiones y la organización del trabajo.

Se trata de generar condiciones favorecedoras del trabajo autónomo, direccionado hacia unas finalidades establecidas, pero por la vía de trayectorias variadas. Sin duda, es necesario explorar transformaciones en las selecciones de contenidos de programas de asignaturas y las jerarquías de sus objetivos, teniendo en cuenta el desarrollo del trabajo autónomo como componente principal y estructurante ya no de la trayectoria real sino también de la trayectoria teórica (Terigi 2009), es decir la prevista/prescripta en el currículum escrito.

Este problema se integra a un proceso de investigación que venimos desarrollando en la Universidad Nacional de Lanús⁵ a partir de un estudio de los antecedentes argentinos de puesta en marcha de planes de formación organizados por créditos y su relación con la transformación de las propuestas de enseñanza. Como ha señalado Pinar (2008) en las tradiciones curriculares se ha sobredimensionado el estatus de la enseñanza siendo necesario poner la atención en el concepto de “estudio”.

Nos interesa especialmente en la investigación en curso, actualmente en su fase de análisis documental, desde qué nuevas concepciones se reconfigura la enseñanza en este contexto. En primer lugar, un riesgo a considerar en la perspectiva pedagógico didáctica y de las trayectorias, sería convertir al sistema de créditos en la aplicación de

⁴ No hay duda que en los últimos años y en especial a partir de las condiciones impuestas por la pandemia y las tecnologías digitales, la tradicional escena del aula se ha transformado de muchas maneras y valiosas propuestas han sido desarrolladas por docentes e instituciones.

⁵ Zamudio, A (Dir.); Beneitone, P (Co-dir) El sistema de créditos académicos como organizador del currículum en las universidades argentinas. Análisis de experiencias en la perspectiva de la enseñanza y las trayectorias estudiantiles (Proyecto N° 80020240200017LA UNLa 2024-2025)

alguna fórmula estándar que establezca un quantum de horas fijas de trabajo autónomo (TA) por cantidad de horas previamente establecidas de interacción pedagógica. Esa relación no se puede establecer matemáticamente a priori, requiere construir índices en función de variables difíciles de generalizar si queremos conservar algunas características del sistema de formación que se han propiciado desde los estudios de la didáctica del nivel superior, vinculadas a la situacionalidad, territorialidad y heterogeneidad de perfiles estudiantiles, entre otras. Este último aspecto es central ya que los tiempos curriculares de TA podrían también ser expresión de un estudiantado promedio idealizado, desconociendo las heterogeneidades que enriquecen las propuestas y que están en el corazón de los propósitos de inclusión y mejora de trayectorias reales.

Es posible, en cambio, intentar alguna clasificación de variables a considerar. Por ejemplo, en la perspectiva de los estudiantes, la heterogeneidad de las poblaciones que habitan hoy las universidades argentinas. Esta heterogeneidad compromete la disponibilidad de tiempos para el trabajo autónomo y para la diversificación de las tareas y rutinas exigidas. Al construir índices de dedicación a partir del tiempo que estiman y dedican las y los estudiantes actualmente a las tareas propuestas es posible identificar una fuerte dispersión tal como lo han mostrado distintas investigaciones⁶, por lo que un trabajo profundo se requiere para una estimación adecuada en contextos específicos y en relación con las demandas tan diversas de la formación según campos profesionales.

Por otro lado, cabe considerar las diferentes etapas de las trayectorias, los tiempos de los procesos de afiliación institucional y de ingreso a una comunidad de producción de conocimientos novedosa. Sin embargo, es necesario también que esas comunidades asuman reconsiderar sus criterios y algunas de sus tradiciones para albergar esa diversidad.

Otro factor relevante para los modelos universitarios vigentes, y que ha sido promovido por las políticas de expansión de instituciones en la Argentina, es la perspectiva de los proyectos institucionales localizados. Este último aspecto puede entrar en tensión con uno de los propósitos de los sistemas de créditos que es el de promover, posibilitar y favorecer la movilidad, y hacer planes compatibles entre universidades. Sin embargo, en la primera etapa, y dadas las prácticas de nuestro sistema, la movilidad no aparece como el principal propósito del SACA, sino el de mejorar la factibilidad y dinámica de las trayectorias. La movilidad, como rasgo importante e inherente al sistema de créditos, vendrá progresivamente con la consolidación del sistema, asumiendo un modelo propio, que podría imaginarse centrado en primera instancia en la colaboración y los acuerdos interinstitucionales regionales nacionales (algunos grupos de universidades ya han dado ese primer paso), y, en una segunda etapa, internacionales. Sin embargo, ciertas compatibilidades deberán ser consideradas en los diseños curriculares mismos, lo que crea también el escenario interesante de un diálogo interinstitucional en la construcción de los planes de formación institucionales. Lo que también conlleva pensar a la

⁶ Beneitone P, (2019) Informe final del proyecto: Medición del volumen del trabajo de los estudiantes: un aspecto crítico para la definición de los créditos académicos en las universidades argentinas. Código: 33B 292. Convocatoria Amílcar Herrera I+D. Universidad Nacional de Lanús.

formación universitaria en clave de sistema, de manera más articulada, y en sus relaciones con un proyecto de escala nacional y regional, sin perder las respectivas autonomías y proyectos institucionales.

Finalmente, las particularidades de las formaciones relativas a los campos profesionales, que también requieren revisarse, actualizarse y repensarse en relación con conjuntos de factores, entre ellos los cambios profundos que atraviesan las inserciones profesionales y nuevas necesidades sociales que no siempre tienen voz, y requieren ser consideradas si las universidades seguimos proponiéndonos aportar al ideal de sociedades más justas e inclusivas.

Por todo lo expuesto, una vez más, la reconsideración que las y los docentes podamos hacer de nuestras propuestas de trabajo, y los supuestos que acerca de las y los estudiantes pongamos en juego tendrán un papel fundamental en la dinámica del nuevo sistema. Estos escenarios demandarán condiciones para un trabajo colectivo de docentes y colaborativo intra e interinstitucional, en equipos de trabajo, modelos en los que el intercambio y el análisis de nuestras prácticas se integren de manera genuina y sostenida a los proyectos de cambio. El valor y el aporte de las universidades a las sociedades que las contienen y al momento histórico que atraviesan está en juego. La defensa colectiva de nuestras instituciones y del conjunto de sus actores será parte fundamental de la tarea y del éxito de cualquier innovación.

Referencias

Aguilera Miralles, E.; Figueredo, S.; Pernas Gómez M.; Fernández Sacasas, J.; Cobelo, J.;

Taureaux Díaz, N.; Agramonte del Sol, A. (2014). "Pertinencia de los créditos académicos". La Habana: Grupo Desarrollo CEDAS. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

Basabe, L. and Cols, E. (2007). La enseñanza. En: A. Camilloni, (ed.). El saber didáctico. Argentina: Paidós, pp.125-161.

Buchbinder, P., & Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: El sistema universitario argentino 1993-2007*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial* (1.ª ed.).

Universidad Nacional de General Sarmiento; IEC-CONADU.

Feldman, D., y Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad:

Problemas y enfoques. En D. Feldman (Comp.), *Didáctica general: Aportes para un debate contemporáneo* (pp. 271–294). Paidós.

Terigi, F. (2009). Trayectorias escolares e inclusión educativa: Del enfoque individual al

desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios: Metas educativas 2021* (pp. 59–87). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Zamudio, A. M., Leiva, S. E., & Fernández, M. A. (2019). Integración curricular: Un proceso de investigación acerca del currículum universitario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(14), 28–40. Universidad Nacional de Rosario.

Consideraciones sobre el cambio derivado del Espacio Europeo de Educación Superior

Miquel Martínez (Universitat de Barcelona)

Lejos de toda recomendación y aún más de todo consejo, las reflexiones que siguen son fruto de un análisis retrospectivo sobre los primeros años del paradigma del Espacio Europeo de Educación Superior en relación con su incidencia en los cambios que se estaban produciendo en la docencia universitaria en la primera década de este siglo XXI en España y más concretamente en Catalunya.

El marco del Espacio Europeo de Educación Superior: las primeras reacciones al cambio

Los años posteriores a la declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI y el marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior de octubre de 1998 ya la Declaración de Bolonia de junio de 1999 que dio lugar al proceso de convergencia europea y a la Constitución del Espacio Europeo de Educación Superior EEES, se vivieron en términos generales en la universidad española como un reto de especial relevancia para la mejora de la calidad de la docencia universitaria. Muchas universidades ya habían iniciado a principios de la década de los noventa del siglo pasado cambios y procesos de innovación y mejora que con el nuevo marco quedaban reconocidos y facilitaban su institucionalización dejando de ser meras acciones fruto del voluntarismo de unos cuantos para ser un propósito que orientaba el conjunto de la institución, un provisto institucional.

Como sucede con frecuencia ante una innovación en educación que promete mejora, el profesorado adoptó tres posturas diferentes. Un sector, el que ya estaba implicado en procesos de mejora de la calidad docente, se mostró ilusionado ante un nuevo horizonte en la docencia que reconocía logros alcanzados y que fomentaba una cultura docente catalizadora de más calidad. Otros mostraron el clásico escepticismo siempre presente en el sector del profesorado que se niega a cualquier cambio que suponga dejar de hacer lo de siempre y salir de su zona de confort. Y un tercer grupo afirmaba que estos cambios no cambiarían nada y que al final todo seguiría igual. Entre unos y otros la situación no resultó fácil.

Pero, además, a mi entender, no se supo atender adecuadamente el incremento de dedicación que, si se avanzaba en el enfoque propuesto, iba a suponer para el profesorado su nueva tarea docente. No se valoró suficientemente -creo que aún no lo hemos logrado- el tiempo que el profesorado debía dedicar de más a su tarea lectiva para incorporar tiempo para reflexionar sobre su práctica y diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de mejora, para la acción tutorial y para acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje... y para poder hacerlo de manera colaborativa. Abordar con

rigor el cambio cualitativo que iba a suponer en la actividad docente requería además de voluntad, tiempo y sin embargo este tiempo continuó - y continúa- siendo infravalorado en comparación con el dedicado a su actividad investigadora en méritos para su estabilización y promoción.

La calidad en la gestión del cambio clave para la mejora de la calidad

Sin embargo, la acción de las universidades y de los órganos responsables de la coordinación universitaria y las agencias de evaluación fue firme y generó un clima de esperanza en la mejora que algunos cambios que se avecinaban podían propiciar. No en todos los casos fue así, pero hoy, visto desde la distancia, el proceso de cambio se estaba incorporando en la cultura docente y estimulando mediante las acciones de los responsables de la calidad, de la formación del profesorado universitario y de los órganos de los rectorados competentes en los asuntos de docencia y estudiantes en las universidades. La mejora de la calidad estuvo directamente relacionada con la calidad en la gestión del cambio que se proponía.

La calidad en la manera de gestionar el cambio está directamente relacionada con la atención a las necesidades presupuestarias y académicas que su implementación implica. Abordar un cambio del tamaño que supuso el proceso de convergencia europeo en educación superior y mantener vivo el derecho a una educación superior pública de calidad, supone abordar cambios que tienen - o deberían tener- mejoras en la financiación de las universidades. Sin estas mejoras- lo hemos vivido- el coste de los cambios recae en el esfuerzo, mayor dedicación y buena voluntad del profesorado. Pero obviamente esta vía no lleva a buen puerto, ya que como mucho supone un maquillaje en la forma, pero manteniendo en el fondo lo de siempre.

Más espacios y tiempos para la tarea del profesorado

La nueva concepción pedagógica, para que propicie más calidad, requiere espacios y tiempos para que el profesorado reflexione como mínimo sobre su práctica, dimensione el alcance de lo que significa un modelo que incorpora el aprendizaje y desarrollo de “competencias”, y discuta en el contexto de cada familia de titulaciones el peso que conviene combinar de los diferentes tipos de contenidos de aprendizaje- conocimientos conceptuales e informaciones, contenidos procedimentales y valores y actitudes- para no reducir la educación superior a una mera instrucción y el sistema de educación superior pública a un sistema alineado sólo con las exigencias de la sociedad a corto plazo.

El paso de una concepción de la actividad académica docente del profesorado exclusivamente centrada en la actividad lectiva- horas de clase y, en el mejor de los casos, de preparación- y en la actividad evaluadora mediante la corrección de trabajos, pruebas y exámenes, a una concepción que incluye acompañamiento en el proceso de aprendizaje del estudiante, seguimiento de su trabajo autónomo y acción tutorial a lo

largo del curso, requiere además de voluntad, tiempo y nuevos saberes y maneras de hacer que una parte del profesorado no posee.

Pero, además, supone un cambio de cultura importante en la manera de entender la profesión docente. No podemos abordar nuestra tarea sólo y siempre en clave individual, en mi aula y grupo clase. Del trabajo individual - por muy excelente que sea nuestro desempeño y nivel- debemos pasar al trabajo en equipos docentes. Y ese es un reto difícil. En algunas disciplinas más que en otras, pero en todas es necesario si nos planteamos modelos formativos centrados en el proceso de aprendizaje del estudiante. Estos modelos, para ser eficaces, hacen más compleja la tarea del profesorado al generar nuevas funciones y tareas a los docentes para las que no todos están igualmente preparados. Sólo en equipo es posible abordar una tarea que requiere diferentes perfiles y competencias docentes. Este desplazamiento hacia la actividad del que aprende exige tiempo del docente para dedicarlo a la planificación y a la identificación de objetivos terminales vinculados a los aprendizajes del estudiante y no sólo a lo que quiere enseñar el docente.

En las universidades hemos dedicado tiempos y esfuerzos para la revisión de los planes de estudio, pero no los suficientes para la planificación docente, para constatar si realmente las asignaturas integraban los contenidos necesarios que merecían ser enseñados y las condiciones adecuadas para ser aprendidos y si su secuencia era lógica. Durante tiempo- y creo que aún en la actualidad y a pesar de los años transcurridos desde la propuesta del EEES- parece que el debate que afecta a la formación de buenos graduados se resolviera en un reparto de las asignaciones docentes que a largo o corto plazo incidirían en la dotación o no de nuevos recursos docentes para los departamentos y no en un debate orientado realmente a la mejora de la calidad del plan de estudios y de las condiciones que han de permitir formar buenos profesionales, investigadores y estudiosos en los diferentes ámbitos del conocimiento. Si a lo anterior añadimos el grado de diversidad que muestran las actuales generaciones de estudiantes y la necesidad de itinerarios diferentes según sus condiciones de acceso y estilos de vida y de aprendizaje, la planificación docente se convierte en una de las tareas principales que debe abordar cada una de las facultades o titulaciones y esa es una tarea que no puede ser sólo responsabilidad del personal de administración y servicios y en la que debe involucrarse el profesorado y los responsables académicos.

Algunas consideraciones sobre los nudos fuertes y resistentes al cambio

Transcurridas más de dos décadas del inicio de la implantación del EEES, destaco a continuación los que a mi parecer han sido los nudos fuertes y resistentes – algunos aún perduran en nuestras universidades- ante los que conviene ser proactivos no sólo discursivamente sino en términos propositivos.

Una de las principales claves del nuevo enfoque es centrar el modelo formativo en la actividad del aprendizaje. Sobre esta cuestión se han formulado consideraciones que en alguna medida son una trampa. Una de ellas es confundir actividad del estudiante con interés del estudiante. No se trata de adaptarnos al nivel y a los intereses de los

estudiantes. Se trata de desplazar nuestra mirada docente, clásicamente centrada en objetivos de enseñanza- qué queremos enseñar-, hacia objetivos de aprendizaje- qué queremos que aprendan- y de ocuparnos de generar las condiciones para que lo logren.

En modo alguno este enfoque debe significar menos nivel de exigencia ni peor nivel de aprendizaje. Lo que sí requiere en primer lugar es un análisis sobre lo que debe significar hoy un buen nivel de aprendizaje en la universidad y en el contexto de cada titulación. Y, en segundo lugar, diseñar sistemas de evaluación de los aprendizajes que comporten exigencia de dedicación al estudio y al desempeño de las prácticas que convenga en cada titulación, teniendo en consideración de manera especial el contexto de la sociedad digital y de la inteligencia artificial generativa en la que nos encontramos.

Otra es confundir un enfoque competencial con un enfoque meramente orientado a la acción, procedimental y de carácter utilitarista. Al margen de que los legisladores o responsables políticos de las propuestas que defienden estos modelos sean conocedores de su alcance, e incluso con independencia de sus supuestos propósitos de poner a los pies del mercado y de las demandas de la sociedad a corto plazo, la educación superior y la universidad no debe en ningún caso aceptar tal reduccionismo. Es más, defender la bondad de un enfoque competencial es compatible y además es necesariamente compatible con un modelo formativo rico en conocimientos, pensamiento crítico, y por supuesto habilidades procedimentales, actitudes y valores éticos y relativos al mundo del estudio, del trabajo y de la investigación. Una persona es competente en algo cuando es capaz de movilizar todos sus recursos cognitivos- conocimientos, procedimientos, actitudes y valores- ante una situación real y la resuelve satisfactoriamente. Es imposible resolver una situación sin poseer los conocimientos suficientes para hacerlo o sin dominar las habilidades procedimentales o reunir las disposiciones, actitudes y valores propios para resolver tal situación.

Apostar por un modelo que establezca los objetivos de aprendizaje en términos de resultados de aprendizaje no debe significar apostar por un modelo con poca densidad conceptual y escasa riqueza en conocimientos. La tarea del profesorado en planificación docente a la que me refería en párrafos anteriores debe precisamente incluir tiempo para identificar esos conocimientos valiosos y necesarios para cada titulación, superando el clásico debate entre posiciones enciclopedistas y posiciones simplistas que sólo favorecen aprendizaje superficial, y diseñar situaciones que potencien aprendizaje profundo en cada ámbito. Esta tarea de planificación debe ir acompañada de la del diseño de sistemas de evaluación que no sólo permitan su adquisición en términos teóricos- que también- sino, además, en términos prácticos. Debe contribuir a desarrollar inteligencia teórica e inteligencia práctica en el estudiante, ya sea para resolver cuestiones del ámbito de la ingeniería o de la salud, como para analizar e interpretar un texto filosófico, un análisis estadístico o formular un diagnóstico. Debe evitar fomentar aprendizaje estratégico para superar pruebas y estimular el aprendizaje profundo. No me atrevería a afirmar que en esta tarea hayamos logrado lo que queríamos y conviene.

En esta misión conviene tomar conciencia de que la tarea docente hoy no puede desempeñarse en clave individual. Es una tarea altamente compleja que requiere

trabajo colaborativo en equipos docentes por materias o conjunto de asignaturas afines formados por docentes y técnicos en documentación y recursos para el aprendizaje para que el cambio comporte cambios en las prácticas de aula y no solamente en los documentos. Para que las prácticas de aula cambien no bastan nuevas normativas y declaraciones de intenciones. Hace falta voluntad política, incremento presupuestario, implicación de abajo hacia arriba y en consecuencia persuasión y señales claras de que el cambio será atendido y acompañado por acciones de formación docente, ampliación de dedicaciones y programas específicos y por la dotación de recursos adecuada.

Un componente esencial en el nuevo enfoque fue el sistema de créditos. Sinceramente, creo que se perdió una oportunidad para dotar de más flexibilidad a los planes de estudio y a la manera de entender la formación del estudiante y la dedicación del profesorado a una nueva docencia que va más allá de la actividad de clase. El sistema de créditos supuso un avance importante en términos de reconocimiento de trayectorias académicas y procesos de internacionalización y movilidad de estudiantes. Esta fue una aportación importante, pero se desaprovechó el momento para dotar de más flexibilidad al sistema, en la manera de entender la dedicación del estudiante y del docente y en la de concebir el crédito como unidad para medir la intensidad del aprendizaje del estudiante según la tipología de actividades a realizar y su consiguiente correlato en términos de la actividad docente del profesorado. Seguimos contabilizando la dedicación del profesorado fundamentalmente en términos de horas lectivas, y la definición del crédito para los estudiantes, con independencia de la tipología de estudios que cursa.

En último lugar y no por ser menos importante una consideración más: con la filosofía de Bolonia, parecía que avanzábamos hacia un modelo de grados –de tres años, 180 créditos- y de postgrados de un mínimo de noventa o ciento veinte créditos- un año y medio o más- para la mayoría de las titulaciones. En este supuesto los grados debían preparar para poder acceder al ejercicio profesional en un ámbito, por ejemplo, economía, derecho, educación, con una formación suficientemente polivalente que permitiera una especialización posterior mediante postgrados. Al final nos quedamos en la inmensa mayoría de casos con grados de cuatro años- 240 créditos- y postgrados de entre uno y dos años de duración, entre 60 y 90 créditos, lo que ha supuesto a mi entender la repetición del modelo anterior de licenciaturas de cinco años en dos fases, grado de cuatro y postgrado entre uno y dos. El debate en torno al carácter generalista o especializado de los grados y postgrados universitarios continúa abierto y su relación con los grados superiores de formación profesional continúa siendo aún una asignatura pendiente de nuestro sistema.

Referencias para ampliación:

Martínez, M y Haugh, G. (2003) Universidad y ciudadanía europea. *La formación de europeos. Academia Europea de Ciencias y Artes*. pp: 251-301.

Martínez, M y Esteban, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES

Revista Española de Pedagogía, 230 pp :63-73

Martínez, M. y Carrasco, S. (Coords) (2006) *Propuestas para el cambio docente en la*

universidad. Octaedro.

Diálogo con Maida Marty Maletá sobre la Implementación del Sistema de Créditos (CRE–SACAU) en la Universidad Nacional de Lanús

Maida Marty Maletá es directora de la Dirección de Pedagogía Universitaria (DPU) dependiente de la Secretaría Académica de la UNLa. Desde el Observatorio le consultamos sobre el proceso de implementación del nuevo sistema de créditos académicos en el caso de la Universidad Nacional de Lanús.

¿Cuál es el contexto institucional en el cual la UNLa emprende este proceso de reforma curricular?

La implementación del Sistema Argentino de Créditos Universitarios (SACAU) coincide con un momento especialmente propicio para la UNLa. La mayoría de los planes de estudio —tanto de pregrado, grado como de ciclos de complementación— acumula más de una década sin revisiones profundas. Este escenario permite:

- poner al estudiante en el centro, porque se propone una reflexión en torno a la medición del volumen total de trabajo académico del estudiante, tanto las horas de interacción docente estudiante como el trabajo autónomo del estudiante,
- disponer de una experiencia suficiente para identificar aciertos y aspectos a ajustar,
- analizar datos estadísticos consolidados sobre las trayectorias reales de los estudiantes (ingreso, permanencia, duración efectiva y egreso),
- incorporar de manera sistemática las perspectivas de docentes, estudiantes y graduados,
- articular las adecuaciones con definiciones institucionales recientes.

En este marco, el SACAU se presenta no sólo como una exigencia normativa, sino como una verdadera ventana de oportunidad para actualizar las propuestas formativas y fortalecer el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.

Ante la pregunta acerca de ¿Cómo se organiza la UNLa para las modificaciones propuestas por el SACAU? ¿Cuándo se inicia este trabajo? comparte que:

La UNLa, particularmente desde la Secretaría Académica, comprendió esta oportunidad y generó un Programa de Innovación Curricular, que como proyecto piloto fue aprobado por el Consejo Superior mediante Resolución N° 04/2025, apuntó a la revisión de varias de las políticas académicas que han estructurado los planes de estudios de las distintas

propuestas curriculares de la institución a la luz de los debates expresados en las normas nacionales sancionadas en el año 2023 y revisadas en 2024.

Esos debates se orientaron hacia una revisión de las propuestas académicas haciendo eje en aspectos que refieren a dimensiones distintas de la vida institucional pero convergen en la necesidad de revisar el ajuste entre trayectorias de los estudiantes y propuestas académicas.

El Programa creado en la Secretaría Académica es coordinado por Pablo Beneitone y Roxana Puig, especialistas en el tema y docentes de la UNLa. Además contó con el apoyo de Ana Laura García Presas de la UNER como asesora externa.

Este equipo trabaja de manera articulada con docentes y no docentes de las carreras piloto seleccionadas en cada Departamento Académico, bajo el acompañamiento permanente de la Dirección de Pedagogía Universitaria de la Secretaría Académica. Además funciona como eje organizador del proceso y coordina:

- el rediseño curricular asociado a la implementación del crédito académico CRE,
- revisiones de los perfiles de egresos y de las actividades planificadas en las unidades curriculares, con el fin de transparentar el volumen real de horas que un/a estudiante debe dedicar para aprobar una materia;
- la conformación y capacitación de equipos de trabajo en el ejercicio de análisis y revisión de los planes de estudio,
- la producción normativa interna necesaria para la adecuación institucional al sistema de créditos,
- las acciones de sensibilización y comunicación institucional dirigidas a docentes, nodocentes y estudiantes,
- el acompañamiento técnico y pedagógico a las carreras durante todo el proceso,
- los procesos de evaluación y mejora continua vinculados a la implementación del sistema de créditos.

Desde comienzos de 2025, este grupo de trabajo ha desarrollado reuniones técnicas generales y específicas por carrera, análisis pedagógicos, espacios de trabajo con los equipos de cada unidad académica y acciones de formación para docentes y no docentes, garantizando una implementación coherente, sostenida y con criterios compartidos en toda la universidad.

Para garantizar condiciones institucionales claras, la Dirección de Pedagogía Universitaria de la Secretaría Académica de la UNLa, elaboró en 2025 normativa específica, compuesta por dos Resoluciones Rectorales fundamentales que permiten la implementación institucional de las resoluciones ministeriales la Resolución N°2597/2023, N°556/25 relativas ambas a la implementación del SACAU en la UNLa:

a) Procedimiento institucional para creación y modificación de planes de estudio en clave CRE y estable la unidad de medida para el Crédito de Referencia Estudiantil en la UNLA 1 CRE=25 horas de trabajo totales.

Este procedimiento incluye:

- criterios para el diseño curricular en pregrado, grado y ciclos de complementación,
- carga total de trabajo y equivalencias en créditos,
- documentación y requisitos para la presentación,
- pasos de revisión departamental, Secretaría Académica y Consejo Superior,
- lineamientos para garantizar coherencia con la normativa nacional (RM 2598/23 y RM 556/25).

b) Resolución sobre Unidades Curriculares Transversales (UCT). Esta normativa explicita:

- obligatoriedad de contenidos transversales,
- carga y créditos equivalentes en todas las carreras,
- incorporación flexible en unidades existentes,
- centralidad institucional de los Trayectos Iniciales Académicos TIAC, de los seminarios de Derechos Humanos y de Pensamiento Nacional Latinoamericano, tratamiento en los planes de estudios de las unidades curriculares de Idiomas extranjeros e informática,
- gestión articulada entre Departamentos y DPU.

Estas normas permiten la implementación del CRE y la reformulación de los planes de estudio de todos los niveles.

Consultada por las pruebas pilotos que se están diseñando, en particular sobre ¿cómo se están armando?, ¿en qué carreras? y ¿cómo se evalúa el proceso? señala que

En la primera etapa se seleccionaron cinco carreras de grado, una por Departamento (dos en Políticas Públicas), para modelar el proceso de reforma curricular en clave CRE:

- Departamento de Humanidades y Artes: *Licenciatura en Música de Cámara y Sinfónica*.
- Departamento de Desarrollo Productivo y Tecnológico: *Licenciatura en Economía Empresarial*.
- Departamento de Salud Comunitaria: *Licenciatura en Trabajo Social*.

- Departamento de Planificación y Políticas Públicas: *Licenciatura en Educación y Licenciatura en Seguridad Ciudadana*.

El proceso se organizó en tres fases:

a) Diagnóstico curricular profundo

- análisis de estructura, secuencias, correlatividades,
- relevamiento de duración real y desgranamiento,
- identificación de unidades críticas,
- análisis estadístico de cursadas.

b) Rediseño en clave CRE

- definición de unidades curriculares y actividades de enseñanza - aprendizaje,
- estimación del volumen total de trabajo (1 CRE = 25 h),
- revisión de cargas presenciales y autónomas,
- incorporación obligatoria de contenidos transversales,
- reordenamiento de tramos del plan y prácticas,
- titulaciones intermedias

c) Evaluación continua del proceso

Realizada por docentes, autoridades de los Departamentos, Secretaría Académica y DPU, considerando:

- viabilidad pedagógica,
- coherencia en créditos y cargas,
- razonabilidad de los tiempos de cursada,
- impacto posible en las trayectorias estudiantiles.

La valoración acerca del proceso realizado hasta aquí, la DPU considera que es muy positiva: los equipos desarrollaron nuevas capacidades para el diseño curricular, lograron traducir cargas horarias a créditos con fundamento y consolidaron una metodología aplicable a las demás carreras. La licenciatura en Economía Empresarial ya ha terminado el proceso de revisión, cuenta con un nuevo plan de estudios en créditos académicos, está en la etapa final esperando la resolución de la Subsecretaría de Educación Superior.

Acciones de sensibilización institucional

La UNLa, a través de la Dirección de Pedagogía Universitaria de la Secretaría Académica, desarrolló dos grandes instancias de sensibilización:

- Un conversatorio para docentes y no docentes, orientado a introducir el sistema de créditos, la noción de trabajo total, la planificación por resultados de aprendizaje y los cambios esperados en las modalidades de enseñanza. Despejar miedos y mitos en torno al sistema de créditos.
- Un conversatorio para estudiantes, centrado en sus derechos, trayectorias posibles, curricularización de la extensión, movilidad y transparencia de la carga de trabajo del estudiante.

Estas acciones permitieron instalar un lenguaje común y reducir resistencias, facilitando la apropiación del sistema por toda la comunidad universitaria.

Acompañamiento pedagógico y formación desde la Dirección de Pedagogía Universitaria (DPU) de la Secretaría Académica de la UNLa

La DPU desempeña un papel central en el proceso:

- coordina el acompañamiento técnico a las carreras,
- participa en el análisis de planes,
- trabaja con los directores sobre organización curricular,
- ofrece capacitación específica a docentes y no docentes en rediseño por créditos, planificación por resultados y estimación de cargas,
- articula la incorporación de las Unidades Curriculares Transversales,
- sistematiza criterios pedagógicos para toda la Universidad.

Este acompañamiento garantiza que la reforma tenga coherencia institucional y estabilidad en el tiempo.

Integración con el Sistema Institucional de Aseguramiento de la Calidad (SIAC)

En paralelo al CRE, la UNLa desde el vicerrectorado elaboró y aprobó en diciembre la resolución de creación del Sistema Institucional de Aseguramiento de la Calidad (SIAC).

Este sistema define:

- procedimientos de evaluación periódica de planes,

- monitoreo de implementación curricular,
- producción de información para la toma de decisiones,
- mecanismos de mejora continua,
- articulación con estadísticas, investigación, biblioteca, bienestar, campus virtual y departamentos.

El SIAC otorga continuidad y sustento técnico al proceso de innovación curricular que exige el CRE.

Finalmente le consultamos acerca de las oportunidades que se perciben en la implementación de la SCAU, de la experiencia realizada, señala que surgen oportunidades claras:

a) Actualizar y modernizar planes con evidencia acumulada.

Después de diez años de implementación, se dispone de suficientes datos para mejorar pertinencia, secuencias, correlatividades y cargas.

b) Mayor equidad y transparencia en las trayectorias.

El CRE permite equilibrar cargas y visibilizar trabajo autónomo, favoreciendo la permanencia.

c) Fortalecer la identidad institucional.

Las unidades curriculares transversales aseguran un piso común de formación crítica, humanista e inclusiva.

d) Consolidar un sistema de mejora continua.

El SIAC permite que la innovación curricular sea estable, sostenida y basada en evidencias.

e) Ampliar la movilidad y el reconocimiento académico.

Con créditos transparentes, que permiten trayectorias flexibles, con espacio que las acciones / actividades desarrolladas por los estudiantes en la investigación, en la extensión, en la cooperación y movilidad pueden acreditarse con eficiencia.

f) Participación de toda la comunidad universitaria

El proceso implica el esfuerzo de múltiples actores, lo cual refuerza la apropiación y sustentabilidad del cambio.

Cronograma institucional 2026

La UNLa definió un cronograma de adecuación para el primer semestre del 2026 que establece:

- qué carreras continuarán el proceso,

- qué equipos participarán,
- qué instancias de revisión y aprobación se realizarán,
- cómo se articulará el acompañamiento técnico de la DPU y la Secretaría Académica.

La UNLa ha construido una implementación del SACAU–CRE sólida, participativa y sostenible, donde:

- la organización institucional está claramente definida,
- las pruebas piloto se desarrollan con metodología y evaluación rigurosa,
- las oportunidades del sistema de créditos se articulan con identidad institucional y poniendo al estudiante en el centro,
- y la mejora continua se garantiza mediante el nuevo Sistema Institucional de Aseguramiento de la Calidad.

Reseña de libro

Massetti, A. (Comp.) (2024). Las universidades del Conurbano: entre resistencias y desafíos. Presencialidad e inclusión en un mundo al revés. Observatorio de Educación Superior, Universidad Nacional Arturo Jauretche. Florencio Varela¹.

Por Paula Mancini (UNLa) y Ana Paula Alvarez Palena (UNLa)

"¿Para qué tantas universidades en el conurbano bonaerense?" Esta pregunta, que periódicamente resuena en el debate público con un sesgo deslegitimador, es el punto de partida del libro "Las universidades del conurbano: entre resistencias y desafíos. Presencialidad e inclusión en un mundo al revés". Compilado por Astor Massetti y producido por el Observatorio de Educación Superior de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, articula ensayos e investigaciones para ofrecer una sólida defensa de las universidades del Bicentenario. El libro aborda la tensión entre la épica de inclusión social que representó su expansión y los desafíos críticos de un contexto de "certidumbres lábiles". Analiza cómo la crisis de la pandemia (iniciada en 2020) en el territorio Argentino y las profundas desigualdades socioeconómicas y etnosexogenéricas, pusieron nuevos límites a la posibilidad de ascenso social y a la permanencia estudiantil. El libro se posiciona como una intervención política y académica destinada a disputar sentidos sobre la función social de la universidad, poniendo en evidencia que la pregunta inicial no es ingenua: expresa una disputa ideológica sobre quiénes tienen derecho a producir conocimiento y acceder a credenciales educativas.

Con la participación de trece autores y autoras, este texto colectivo se asume como un esfuerzo por pensar y discutir la vigencia de la universidad pública, naciendo de los intercambios honestos y acalorados del Observatorio de Educación Superior de la UNAJ. La obra se organiza en dos grandes partes: "Virtualidad y después", centrada en ensayos sobre la enseñanza en contextos de mediación tecnológica y "Trayectorias y derivas", que presenta investigaciones sobre las experiencias de los estudiantes, el territorio y las prácticas institucionales. Este aporte busca reconstruir una agenda analítica que entienda a las universidades de proximidad no sólo como un logro de inclusión, sino como un complejo campo de batalla y motor de justicia social. Las y los escritoras/es buscan inscribir estas reflexiones en un horizonte más amplio, donde la educación superior se presenta como una herramienta para recomponer lazos sociales deteriorados y para sostener proyectos de democratización en un contexto regional

¹ Coordinador: Astor Massetti. Autores/as: Ernesto Villanueva; Laura Colabella; Julián Dércoli; Julia Lucas, Nahue Luna; Cecilia Morales; Daniela Morales; Fernando de la Vega; Andrea Delvalle; Agustina González; Natalia Doulián y Andrea Ojeda. Publicación disponible en https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/271677/CONICET_Digital_Nro.a9bea084-bb24-4a67-a4a4-b78f9e88289c_C.pdf?sequence=5&isAllowed=y

signado por discursos meritocráticos que tienden a culpabilizar a los sectores populares por sus condiciones de vida.

El primer eje del libro examina las huellas que dejó la “educación virtual de emergencia” en las universidades del Conurbano. Quienes escriben muestran cómo la virtualidad reconfiguró las prácticas docentes, los vínculos pedagógicos y las condiciones de acceso al conocimiento, especialmente en estudiantes con recursos tecnológicos limitados. Se destaca que la migración repentina no fue un fenómeno neutro: profundizó desigualdades, evidenció brechas estructurales y tensionó la capacidad institucional para sostener la continuidad académica. Aun así, la experiencia impulsó innovaciones y aprendizajes pedagógicos que continúan en la etapa post pandemia. Estas reflexiones insisten en que la virtualidad actuó como un espejo amplificador de las desigualdades ya existentes, mostrando que el acceso al derecho a la educación depende de políticas integrales que contemplen conectividad, dispositivos, capacitación docente y acompañamiento sostenido. Asimismo, se destaca que la pandemia aceleró debates sobre nuevas alfabetizaciones digitales que hoy forman parte de las demandas contemporáneas del mundo del trabajo y la ciudadanía.

Desde una perspectiva crítica, el eje propone que la virtualidad funcionó como un dispositivo revelador: expuso la fragilidad de las políticas de infraestructura, pero también la capacidad creativa de docentes y estudiantes para reconstruir la comunidad educativa a distancia. En este sentido, el libro plantea que la virtualidad no debe entenderse como un paréntesis sino como un punto de inflexión que dejó instalada una agenda de discusión sobre la hibridez, la accesibilidad y el derecho a la educación en contextos adversos. Este proceso dejó aprendizajes institucionales que hoy se expresan en propuestas pedagógicas más flexibles, en reorganizaciones curriculares y en la expansión de modalidades mixtas que amplían posibilidades de cursada para quienes articulan estudio, trabajo y cuidado.

En el siguiente eje se profundiza en las trayectorias de estudiantes del Conurbano con especial atención a mujeres, diversidades y sujetos de primera generación universitaria. Los estudios presentados evidencian que las desigualdades de género —sumadas a las responsabilidades de cuidado, la precariedad laboral y la violencia simbólica— influyen significativamente en las posibilidades de permanencia. Asimismo, se subraya la potencia subjetiva y política de las trayectorias que articulan saberes del territorio, experiencias comunitarias y expectativas de movilidad social. El enfoque feminista interseccional, permite comprender cómo se superponen múltiples desigualdades que condicionan las trayectorias educativas y laborales. Se sostiene que estas experiencias revelan la importancia de fortalecer políticas de reconocimiento y de ampliar la presencia de dispositivos institucionales que aborden violencias, discriminaciones y desigualdades estructurales.

Las investigaciones muestran que la universidad funciona como un espacio de reconocimiento identitario y de construcción de comunidad, donde emergen prácticas de apoyo mutuo, militancias estudiantiles y vínculos afectivos que permiten resistir desigualdades estructurales. Sin embargo, el libro advierte que estas trayectorias no pueden ser romantizadas: las condiciones materiales del Conurbano generan obstáculos

persistentes que requieren políticas sostenidas y sensibles a la desigualdad. En este marco, se destaca que la permanencia no es solo un problema académico, sino un fenómeno profundamente social que demanda intervenciones desde la política pública, la vida cotidiana y la organización colectiva de los propios estudiantes.

El tercer eje se trabaja la relación entre las universidades del Conurbano y el territorio, destacando su rol como actores centrales en procesos sociales, culturales y económicos a escala local. El libro muestra cómo la presencia física de las instituciones —en edificios recuperados, predios industriales resignificados y sedes ancladas en barrios populares— genera transformaciones materiales y simbólicas: nuevas circulaciones, espacios de encuentro, prácticas culturales y sentidos de pertenencia comunitaria.

Las universidades no solo enseñan: producen territorio. Sus intervenciones redefinen economías locales, habilitan oportunidades laborales y generan nuevas articulaciones entre Estado, organizaciones sociales y comunidad. Al mismo tiempo, este eje problematiza los desafíos que enfrentan las universidades para sostener infraestructura, ampliar espacios y garantizar condiciones adecuadas de enseñanza. La tensión entre crecimiento institucional y restricciones presupuestarias atraviesa los análisis, configurando un escenario donde las universidades deben negociar entre su mandato territorial y los límites de los recursos disponibles. El resultado es un panorama donde la presencia universitaria es a la vez motor de inclusión y objeto de disputa política.

Estas tensiones permiten comprender por qué la expansión educativa en territorios populares suscita debates que van más allá de lo presupuestario: se trata de disputas por el sentido del desarrollo, por la distribución del poder y por la legitimidad de los sujetos que acceden a la educación superior.

El cuarto eje se centra en los dispositivos de inclusión y acompañamiento que las universidades despliegan para sostener trayectorias estudiantiles diversas. Se destacan las tutorías, los programas de apoyo académico, las certificaciones intermedias y las estrategias de flexibilización curricular. Estos instrumentos se analizan como políticas que buscan garantizar el derecho a la educación en instituciones con altos índices de masividad y con estudiantes que, en muchos casos, deben estudiar y trabajar simultáneamente. En este apartado se retoma la idea de que la masificación sin políticas de acompañamiento reproduce desigualdades, mientras que la inclusión con institucionalidad fuerte transforma vidas y comunidades.

En el apartado se discute críticamente la tensión entre ampliación del acceso y sostenimiento efectivo de la permanencia, cuestionando la “inclusión excluyente” que aparece cuando las instituciones logran atraer estudiantes pero no garantizar condiciones para que lleguen al egreso. Este eje propone pensar la inclusión no como discurso sino como política concreta, cuya eficacia depende del financiamiento, la estabilidad institucional y la capacidad de diseñar estrategias sensibles a las desigualdades del territorio. Asimismo, se destaca la necesidad de consolidar políticas de bienestar estudiantil que incluyan becas, comedores, transporte y salud mental, dimensiones frecuentemente invisibilizadas pero decisivas en la continuidad educativa.

El último eje introduce una discusión abiertamente política sobre la universidad pública. Se reconstruyen debates históricos y actuales sobre financiamiento, modelos de gestión y discursos que cuestionan el valor de las universidades del Conurbano. La obra analiza cómo estos discursos —que desacreditan la expansión universitaria en territorios populares— funcionan como dispositivos de deslegitimación que buscan restringir derechos educativos y reducir la inversión estatal. Quienes escriben advierten que estas narrativas no solo buscan achicar el sistema universitario, sino reinstalar un régimen selectivo donde apenas una minoría acceda a credenciales superiores, reproduciendo desigualdad social.

Este eje cierra la obra recuperando una idea clave: las universidades del Conurbano representan una de las experiencias más transformadoras del sistema educativo argentino, pero su continuidad depende de decisiones políticas que trascienden lo pedagógico. La obra convoca a defender la universidad como un bien público, un derecho social y un proyecto político que dispute el sentido de la democracia.

En conjunto, el libro se revela como una producción no sólo colectiva, sino polifónica. Tal como una formación orquestal, los catorce intérpretes desarrollan una sinfonía que armoniza conceptos diversos: desde el fenómeno feminista y las trayectorias estudiantiles, hasta la crítica a la irrupción de las inteligencias artificiales, la post-verdad y los debates políticos sobre la financiación. Esta compilación se articula con la filosofía de la educación y apela a epistemologías posestructuralistas y transfeministas, ofreciendo un análisis sólido que se distancia de un bloque compacto y homogéneo. Es un texto que combina evidencia empírica con una profunda reflexión conceptual y análisis político para interpelar a todos los actores del sistema. La riqueza del libro radica, precisamente, en su capacidad para mantener tensiones abiertas, para dialogar con diversas tradiciones y para inscribir la discusión universitaria en procesos históricos, económicos y culturales más amplios.

El resultado es un aporte relevante que cumple un rol fundamental: invitarnos a tomarnos el trabajo de pensar cuán profundas son las transformaciones sociales que impactan en la universidad. Los textos aquí reunidos son fruto de una serie de investigaciones que nos convocan a repensar la universidad en el contexto de nuestro territorio. En un mundo que pugna por extremar los individualismos y que se choca con la reacción de una sociedad más pobre y más intolerante, la obra reafirma que las universidades del conurbano son un espacio estratégico de resistencia. Su valor radica en la capacidad de diagnosticar la época, proyectar el futuro y validar la diversidad identitaria como parte indispensable de un proyecto colectivo más equitativo. El libro no solo describe una realidad: propone una apuesta por el futuro, una defensa argumentada de la democratización del conocimiento y una invitación a sostener políticas que hagan posible que las mayorías populares sigan habitando la universidad como un derecho y no como un privilegio.

Reseña de libro

Arroyo, M. del V. et al. (2025) *Tejiendo puentes y saberes: la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes¹.

Por Marcos González (UNLa)

La compilación que se reseña ha sido producida “en dos orillas”, como se menciona en el texto, dado que se trata de un texto con múltiples participaciones y aportes de especialistas de Argentina y del Uruguay. Se trata de un trabajo que ilumina una problemática cada vez más visible en el ámbito universitario: los inicios, los primeros contactos y acercamientos de estudiantes a la vida universitaria. El tema es complejo y puede abordarse desde distintas aristas, y de eso se ocupa justamente esta compilación que mira un mismo objeto de estudio desde distintos ángulos y regiones geográficas.

Es la primera producción realizada por la Red de Estudios de Inicios a la Vida Universitaria (REIVU) y constituye un hito para el campo de estudio de los problemas de la educación superior, en especial en su dimensión referida a “los inicios de la vida universitaria”. Se trata de una producción de escritura por “coautoría institucional” (escritura entre colegas de diversas instituciones) que permiten al libro develar “muestras de un proceso de construcción de ideas y reflexiones que supone apertura, discusión, acuerdos” (Mancovsky, p.12). Asimismo, se menciona que independientemente de la función de investigación que aglutina a diversas/os investigadores, el grupo se integra a partir del convencimiento en reconocer los desiguales puntos de partida en el acceso a la educación superior.

La publicación se organiza en seis secciones: en la primera parte Claudio Suasnabar presenta los inicios a la vida universitaria como campo, y establece que el campo de investigación surge en el período de la segunda posguerra acompañado del proceso de masificación de la educación superior. Igualmente el aumento de la matrícula, produce

¹ Las personas participantes de la compilación son: Arroyo, Mariana del Valle; Becerra Ankudowicz, Constanza; Belloso Gonzalez, Juan Tomás; Benchimol, Karina; Berenstein, Diego; Burgos García, Anaclara; Causa, Matías; Cerezo, Leticia; Chiramberro, María Soledad; Ciordia, Altzibar Anton; Correa, Mariana E.; Di Piero, Emilia; Elías, Valentina; Fachinetti Lembo, Virginia; Farías, Patricia Leonor; Fernández, Gimena Inés; García, Pablo Daniel; Garriga Olmo, Santiago; Krichesky, Graciela; Larison, Leandro; Macera, Irene Marina; Mancovsky, Viviana; Marano, María Gabriela; Marchel, Ana Laura; Marini, María Paula; Massigoge, Josefina; Pierella, María Paula; Pogré, Paula; Poliak, Nadina; Prados, María Luz; Rojo, Emilce Lilian; Ruiz Barbot, Mabela; Santos Sharpe, Andrés; Santucci, Paola Viviana; Scalcini, Carolina; Sotelo, Lucrecia Agustina; Suarez, Jesica Anabela; Suasnabar, Claudio; Torti, Bárbara; Vercellino, Soledad. Publicación disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5715>

mayores demandas sociales respecto al acceso a la educación como motor de ascenso social; fomentando la creación de nuevas instituciones de educación en el sistema. Referido a la experiencia latinoamericana dada entre la década del 60 y 70, la temporalidad de los procesos de modificación encuentra a la región sin haber logrado la masificación en el acceso a la educación del nivel medio y básico. Estas universidades herederas del modelo colonial y de la reforma del 18 incorporaron una limitada diversificación en la oferta donde emergen exponencialmente los proyectos de investigación. Asimismo, en Argentina, para la década de los 90' -con la implementación de la Ley de Educación Superior y la creación de la CONEAU-, comienza un proceso de masificación en la investigación acerca del nivel superior². Además, agrega que en Argentina para la primera década del siglo XXI con la creación de las llamadas Universidades del Bicentenario se masifica el ingreso a este nivel, acompañado de un cambio en las lógicas de la política educativa orientadas a la inclusión educativa.

La sección II se desarrolla en torno a las políticas, instituciones y desigualdades en la transición universitaria. Soledad Vercellino y Pablo Daniel García en su texto “Políticas institucionales e inicios de la vida universitaria Estado de la cuestión y desafíos para la universidad pública argentina” proponen analizar críticamente “las acciones desarrolladas por las universidades para el cuidado de las trayectorias en el ingreso y más allá (...) y otras políticas y estrategias institucionales que, si bien no siempre refieren directamente a esa problemática como parte de sus objetivos, configuran las características –y experiencias– de los inicios de los estudios universitarios y responden (o deberían) al encargo de garantizar el derecho a la ES”.

En la parte III las/los autoras/es Andrés Santos Sharpe, Leticia Cerezo, Leandro Larison, María Paula Pierella, María Luz Prados, Irene Macera, María Paula Marini, Mariana Correa y Emilce Rojo abordan la experiencia estudiantil desde diversas dimensiones analíticas como: desafíos, subjetividades, formas de sociabilidad y vínculo con el conocimiento, habitar espacios, metodologías de estudio y aprendizaje, y la territorialización entendida como la movilidad entre el hogar y la institución universitaria. Además, incorporan la temporalidad como “factor central con relación al presente estudiantil” en términos de la organización de cursada, elección previa de la carrera, tiempos para finalizar la carrera. Esta última dimensión, resulta innovadora a partir de entender todo aquello que propicia (o no) y que motiva (o desmotiva) la trayectoria de jóvenes a partir del pensamiento y la experiencia que transitan.

La parte IV aborda el rol docente en aspectos relativos a la pedagogía y las estrategias que implementan. En esta línea Virginia Fachinetti Lembo, Mabela Ruiz Barbot, Karina Benchimol, Graciela Krichesky, Paula Pogré y Nadina Poliak indagan el rol fundamental que cumplen las/los profesoras/es del primer año en términos de la vinculación entre estudiantes y su nuevo papel en la universidad, como así también sobre los aspectos relativos a lo institucional y el rol del estudiante universitario. Asimismo, desarrollan

² Cf. En base a investigaciones previas del autor, aporta los siguientes datos sobre la producción académica de nivel superior en el mencionado período: - 157 publicaciones (88 artículos en revistas nacionales, 27 artículos en revistas extranjeras y 42 libros), mayoritariamente siguen las líneas de política de reforma. Asimismo, la temática de las “políticas de ingreso y perfil de los estudiantes” contabilizaba 13 artículos en revistas nacionales (15% del total) y 3 libros (7% del total)

algunas indagaciones y brindan posibles respuestas al lugar y la práctica del docente de primer año, este aspecto resulta relevante respecto al encuentro y la hospitalidad.

En la parte V Mariana del Valle Arroyo, Diego Berenstein, Lucrecia Sotelo, Altzibar Ciordia y Patricia Leonor Farías abordan cuestiones relativas al inicio universitario en términos de la gestión, entendida como programas, estrategias y otros dispositivos que implementan las instituciones. En principio afirman que el primer año constituye un primer período de vinculación entre institución y estudiantado; y que esta constituye un período fundamental para toda la trayectoria formativa. Este proceso, como se menciona a lo largo de todo el libro, revela la multiplicidad de desigualdades existentes para el acceso a la educación (económicas, socio-culturales y de género). Finalizando, se presentan la experiencia de tres universidades: la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y la Universidad Nacional de la Pampa. Estas experiencias permiten adentrarse en estrategias concretas de acompañamiento y apoyo que de manera creativa van desplegando las universidades mencionadas.

A continuación se aborda la relación entre los estudiantes y los sistemas de educación virtual afirmándose que estos nuevos espacios constituyen ámbitos que ponen en juego tanto las capacidades docentes, como las posibilidades de las/los estudiantas/es, sin dejar de lado la capacidad institucional, es decir aquellas reconfiguraciones institucionales, tanto normativas, operativas y pedagógicas que promuevan la efectivización de los inicios a la vida universitaria asegurando la continuidad de las trayectorias.

En la parte VI del libro Andrés Santos Sharpe, Lucrecia A. Sotelo y Emilia Di Piero realizan entrevistas a profesionales del campo: François Dubet y Bernard Charlot. La entrevista a Dubet se orienta al desarrollo del campo de la sociología sobre el sector social de los ingresantes en su dimensión de “Experiencia”. Sus respuestas explican que la sociología analiza a este sector en aspectos relativos a clase social, acceso, capital cultural, entre otras. Agrega que aunque los sistemas educativos y las trayectorias en el nivel superior se han masificado, existe un sistema oculto de “selección” entendida esta como trayectorias formativas y laborales y afirma

En este marco, creo que hay una gran paradoja que es que se producen más diplomados, pero hay menos empleo calificado. El mercado de trabajo produce menos empleo calificado. Entonces hay un sentimiento generalizado de descalificación. Es decir, cada vez hay que realizar más estudios para trabajos menos calificados, y esto es una paradoja. Y, además, esto refuerza la competición universitaria y aumenta el sentimiento de descalificación. Y el segundo problema es que hay una distancia entre las competencias académicas y las competencias sociales y profesionales. Entonces, hay muchas instituciones privadas que dan una formación profesional y prometen competencias profesionales. (p.257)

Por su parte, la entrevista a Charlot se estructura sobre los aspectos relativos al contenido de la enseñanza en relación a las nuevas clases sociales que acceden a la educación superior, como así también se ocupa del “fracaso escolar”. Resulta interesante la pregunta que se realiza Charlot referido a las clases sociales que acceden

a la educación superior ¿Quiénes son ellos, que lo consiguieron contra todo pronóstico estadístico? y en su formulación, nos aporta:

Para ellos, no es el primer problema. Para ellos, ir a la universidad es algo más grande: significa dejar de vivir con sus padres. Entrar en la universidad y cambiar de ciudad significa encontrar alojamiento [...] la mayoría de la gente trabaja durante el día y estudia por la noche. Entrar en la universidad es afrontar muchos problemas prácticos, concretos, como dicen, de la vida cotidiana. Y estos problemas también serán la prioridad para ellos. Ingresar a la universidad es adentrarse en otro mundo cultural. (p.265)

El campo de estudios sobre la vida universitaria (que en estos momentos se está consolidando a través de la conformación de una red nacional, la Red de estudios sobre Inicios a la Vida Universitaria) aporta indagaciones teóricas pero al mismo tiempo busca incidir en las instituciones universitarias. Seguramente pueda enmarcarse en aquello que suele denominarse “investigación anfibia”. El aporte conceptual, el análisis estadístico, el trabajo sobre trayectorias estudiantiles y docentes, como así también el relevamiento bibliográfico y la historización del campo, nos permiten conocer en profundidad una problemática que no es sólo teórica, sino que tiene fuertes y concretas implicancias prácticas y cotidianas. Abordar estos temas supone involucrarse en una reflexión sobre la desigualdad, los sesgos y los sistemas de exclusión (a veces sutiles, y otras, perceptibles a simple vista) que operan al interior de los sistemas educativos. Por ello, la lectura de este texto es fundamental para adentrarse en una problemática socioeducativa de trascendencia, que -en rigor- busca dar cuenta de cómo estamos ejerciendo el derecho a la universidad.

Estrategia Híbrida de la UNLa

Equipo del Campus Virtual UNLa

El pasado 10 de septiembre, el Consejo Superior aprobó a través de la resolución N°139/25, los criterios para implementar la Estrategia Híbrida de la UNLa para carreras de pregrado, grado y posgrado.

Tal como se desarrolla en esta normativa, en la UNLa entiende por hibridación una estrategia que está en desarrollo: “Se trata de una propuesta educativa que articula encuentros sincrónicos y asincrónicos de manera integrada con una continuidad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, con sentido pedagógico. Estos encuentros pueden estar mediados por tecnologías o en espacios físicos¹. Para el caso de encuentros mediados por tecnologías, pueden ser sincrónicos a través de videoconferencias o asincrónicos, a través del uso de aulas virtuales de la plataforma educativa Moodle del Campus Virtual UNLa”. (Anexo, punto 2, RCS 139/25²).

Entonces, teniendo en cuenta las consideraciones de hibridación establecidas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y la Resolución Ministerial 2599/23 que establece el reglamento sobre la modalidad de educación a distancia, ¿cómo se calculan las horas sincrónicas con presencialidad física, las horas sincrónicas con presencialidad virtual y las horas a distancia con presencialidad asincrónica? En el punto 3 del Anexo de la RCS N°139/25, se establece que, en cada carrera, la dirección junto con el equipo docente, deberá acordar cómo implementar en el plan de estudios (sin contemplar las horas del trabajo final) la modalidad híbrida. Cada director/a tendrá que presentar en Secretaría Académica la grilla del plan de estudios con una columna que indique la cantidad de horas o porcentajes de cada modalidad, teniendo en cuenta el siguiente posibilidades y combinaciones:

MODALIDAD	PORCENTAJE DE LA CARGA HORARIA	SOPORTE/ESPACIO	TEMPORALIDAD
a.-A DISTANCIA	Hasta el 50 % del total	Aula virtual en plataforma educativa Moodle	Asincrónico
b. PRESENCIAL			
b1.- Mediada por un entorno virtual	Hasta 25% del total	Videoconferencias y aula virtual	Sincrónico

¹ Llamamos espacio físico al ámbito donde se desarrolla la clase presencial (aula, laboratorio, teatro, recorrido, sala de ensayo, entre otros)

² RCS 139/25, Anexo, Criterios para implementar la estrategia híbrida de la UNLa para carreras de pregrado, grado y posgrado, punto 2, Estrategia híbrida UNLa

b.2.- Aula física	Mínimo 25 % del total	Espacio físico y aula virtual	Sincrónico
-------------------	-----------------------	-------------------------------	------------

Teniendo en cuenta todo lo resuelto en esta nueva norma, Campus Virtual incorporó un nuevo taller de capacitación para docentes de nuestra universidad: Estrategia Híbrida: una propuesta para pensar la articulación entre el escenario presencial y virtual. Este taller pretende analizar los desafíos y oportunidades que plantean los entornos tecnológicos en la enseñanza universitaria, reconociendo su impacto en las prácticas docentes. Del mismo modo, busca reflexionar sobre el sentido pedagógico de integrar escenarios presenciales, virtuales (sincrónicos y asincrónicos), valorando las decisiones que esto implica en términos de objetivos, contenidos, estrategias y evaluación. Por último, en este taller se explorarán las posibilidades que ofrecen los distintos escenarios de aprendizaje (aulas físicas, aulas virtuales, videoconferencias, entornos expandidos) para enriquecer las propuestas de enseñanza.

En esta oportunidad, la primera edición se lanzó a mediados de octubre, pero se abrirá la inscripción en los próximos cuatrimestres y queremos invitar a las y los docentes a capacitarse en esta temática.

Quienes tengan interés en profundizar sus conocimientos en estos temas pueden contactarse con el equipo de capacitación: capvirtual@unla.edu.ar 5533-5600 internos 5836 / 5839 o acercarse al Edificio Homero Manzi.

Sobre las autoras y los autores

Alicia Zamudio: Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) Doctoranda en Epistemología e Historia de la Ciencia (UNTREF). Actualmente, Profesora Consulta Universidad Nacional de Lanús. Res. CS 128/24. Asesora de la Comisión de Acreditación del Consejo Interuniversitario Nacional. Dicta seminarios de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional de San Martín. Ex Directora de Pedagogía universitaria y docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de Lanús, ha dirigido y dirige proyectos de investigación relacionados con temas de currículum y didáctica universitaria.

Ana Paula Alvarez Palena: Profesora de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual (Escuela de Educación Especial n°505) Especializada en Estimulación Temprana ("Escuela de Educación Temprana n°1) Estudiante de la Lic. En Educación en la Universidad Nacional de Lanús. Auxiliar no docente de la cátedra de Filosofía de la educación (2025-2026). Cumpliendo quince años de trayectoria docente en la modalidad de educación especial como agente del estado garante del acceso a una educación digna, de calidad para todas/os las y los estudiantes, en clave de igualdad atendiendo a las particularidades de cada una/o.

Marcos González: Licenciado en Educación (UNLa). Diplomado en Formación Profesional y Capacitación Laboral (UNSAM) Maestrando en Estudios de Juventud (FLACSO). Maestrando en Estudios y Relaciones del Trabajo (FLACSO) Doctorando en Cs. Sociales (FLACSO) Trabajador Nodocente del Observatorio de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Lanús. Participa en la coordinación del Programa Juventudes y Prácticas Restaurativas. Realiza asesorías para diversos Institutos Educativos y Deportivos. Se desempeñó como Director de la Escuela de Oficios Felipe Vallese (UNLa).

Maida Marty Maletá: Especialista en Educación Superior con más de veinte años de experiencia en el diseño, gestión y evaluación de proyectos internacionales en el marco de programas Erasmus+, ALFA y Tempus. Su formación de base es en Cibernética Matemática (Universidad de La Habana, Cuba) y posee una Especialización en Reingeniería de Sistemas (UBA). Actualmente cursa el Doctorado en Educación Superior en la Universidad de Palermo y se desempeña como Directora de Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Su trabajo se centra en el análisis curricular orientado a la mejora de las trayectorias académicas estudiantiles y la implementación del enfoque centrado en el estudiante, con especial atención a los resultados de aprendizaje y los sistemas de créditos académicos

Miquel Martínez Martín: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, catedrático de Teoría de la Educación y desde su jubilación en 2020 profesor honorífico de la Universidad de Barcelona (UB). Ha sido Decano de la Facultad de Pedagogía, Director del Instituto de Ciencias de la Educación y Vicerrector de la Universidad de Barcelona. Su actividad docente e investigadora se ha desarrollado en ámbitos como teoría del

aprendizaje; democracia, educación en valores y ciudadanía; política de la educación; formación del profesorado; y educación superior. Es miembro de la cátedra Planeta-UB de estudios sobre Educación superior.

Natalia Doulián: Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLZ) Especialista en Educación con Orientación en Investigación Educativa (UNLa) Experta en procesos E-Learning y en Inteligencia Artificial Generativa. Doctoranda de Gestión y Políticas de Educación Superior en (UNTREF) Directora de la Especialización en Gestión y Políticas Universitarias en el Mercosur en UNLZ. Directora General de Formación en la Secretaría General Académica de la UNSAM. Es Profesora de grado y posgrado e investigadora en temáticas relativas a gestión académica, diseño curricular, calidad de la formación universitaria y en metodología de la investigación en diversas universidades nacionales.

Pablo Beneitone: Licenciado en Relaciones Internacionales (USAL) Máster en Cooperación Internacional (USAL), Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO) se desempeña como coordinador académico del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Tres de Febrero. Es profesor-investigador de la Universidad Nacional de Lanús. Durante la mayor parte de su carrera profesional y académica, desde 1994, ha sido coordinador general de programas y proyectos internacionales de movilidad académica, convergencia regional y cooperación universitaria internacional (Erasmus +, ALFA, TEMPUS, Erasmus Mundus, etc.) en diferentes países y regiones.

Paula Mancini: Licenciada en Educación (UNLa) Profesora en Educación Inicial (ISFD Nº 18) Profesora en Educación Especial (ISFD Nº 1). Actualmente Vicedirectora de los Jardines de Infantes Nº 903 y Nº 904 (Lomas de Zamora) Auxiliar no Docente en las cátedras de Filosofía de la Educación (Licenciatura en Educación) y Ciclo de Licenciatura en Gestión Educativa (UNLa). Más de 10 años de experiencia en gestión educativa, inclusión y primera infancia. Especialista en diseño de proyectos institucionales. Comprometida con la construcción de espacios educativos seguros, creativos y equitativos.

Roxana Gabriela Puig: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLZ). Magister en Educación (FLACSO) Doctoranda en Educación (UNTREF-UNLa-UNSAM) Profesora ordinaria de la UNLa y de la UNER. Se desempeña como Secretaria de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Nacional de Entre Ríos donde fué Secretaria Académica por una década. Es ex Directora Nacional de Gestión Universitaria del Ministerio de Educación de la Nación, donde también ocupó otras funciones en la Secretaría de Políticas Universitarias. Integró la Comisión de Asuntos Académicos del CIN. Fue Directora de la Licenciatura en Educación y del Ciclo de Licenciatura en Gestión Educativa de la Universidad Nacional de Lanús, donde también fue Consejera Superior y Departamental, además de Directora de Cooperación y Servicio Público y de Educación Permanente. Integra el Comité de Redacción de la Revista Pensamiento Universitario, fue co-directora de la la Revista Ciencia, Docencia y Tecnología de la UNER.

Rector: Mtro. Daniel Bozzani

Vicerrectora: Prof. Georgina Hernández

Directora del Departamento de Planificación y Políticas Públicas: Mg. Carla Micele

Coordinadora del Observatorio de la Educación Superior: Victoria Kandel

Equipo editorial: Dra. Victoria Kandel, Mg. Andrea Vallejos, Lic. Marcos González

ISSN 3072-8339

Universidad Nacional de Lanús

29 de Septiembre 3901 (1826), Remedios de Escalada, Lanús

Provincia de Buenos Aires, Argentina

Tel: (0054 011) 5533-5600

www.unla.edu.ar

obsedusuperior@unla.edu.ar

**DEPARTAMENTO
DE PLANIFICACIÓN
Y POLÍTICAS PÚBLICAS**

**OBSERVATORIO DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

PREDIO
29 DE SEPTIEMBRE 3901
REMEDIOS DE ESCALADA
BUENOS AIRES, ARGENTINA

