

TRANSFORMACIONES CURRICULARES AL PLAN 2014. DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS DE LOS AJUSTES AL ANEXO A LA LUZ DE LOS MECANISMOS DE NEGOCIACIÓN DEL CURRÍCULUM

IGNACIO DOLYENKO CÁMARA¹
VANINA GALVÁN ARRIONDO²

RESUMEN

El presente trabajo pretende abordar las transformaciones curriculares que se realizaron al Plan 2014 de la Licenciatura en Educación, incorporadas a través de su anexo. La categoría sustantiva es el concepto de currículum y las dimensiones del currículum consideradas para el análisis son la negociación y la clasificación del tipo de currículum. A lo largo del artículo se analizan las modificaciones realizadas, caracterizando según las dimensiones establecidas, cómo operaron los mecanismos del cogobierno institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE).

Las fuentes consideradas son los documentos: Plan 2014, el informe final de *Apoyo a ajustes curriculares que requiera el Plan de estudios 2014 de la Licenciatura en Educación de FHCE*³; el documento de *Propuesta de ajustes en el funcionamiento de la Licenciatura en educación*⁴; *Actas de la Asamblea de Estudiantes de Educación*; entrevista a uno de los delegados de carrera que participaron en el período y datos obtenidos de una encuesta realizada a los estudiantes, acerca de sus trayectorias curriculares.

Palabras-clave: Currículum, negociación, clasificación y enmarcamiento.

ABSTRACT

This paper aims to address the curricular transformations that were made to the 2014 Plan of the Bachelor's Degree in Education, incorporated through its annex. The substantive category is the concept of curriculum and the dimensions of the curriculum considered for the analysis are the negotiation and the classification of the type of curriculum.

1Prof. Educación Media, Especialidad Matemática. Estudiante de la Licenciatura en Educación.

2Mtra. Educación Inicial y Primaria. Estudiante de la Licenciatura en Educación.

3Elaborado en el marco de la Comisión Sectorial de Enseñanza.

4Aprobado por la sala docente del Instituto de Educación en mayo 2019.

Throughout the article, the modifications made are analyzed, characterizing according to the established dimensions, how the institutional co-government mechanisms of the Faculty of Humanities and Educational Sciences (FHCE) operated.

The sources considered are the documents: Plan 2014, the final report of Support for curricular adjustments required by the 2014 Curriculum of the Degree in Education of FHCE; the document Proposal for adjustments in the operation of the Bachelor of Education; Minutes of the Assembly of Education Students, where the treatment of said modifications is verified; interview with one of the career delegates who participated in the period and data obtained from a survey of students, about their curricular trajectories.

Keywords: Curriculum, negotiation, classification and framing.

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Concepto de currículum

Tal como indica Zabalza (2012) recuperando a Villarini (2000), el currículum es entendido como «el conjunto de materias o disciplinas que un estudiante ha de cursar para obtener el correspondiente diploma o acreditación» (p. 20). Esas materias aparecen organizadas en forma secuencial y coordinada, configurando un recorrido que orienta el proceso de enseñanza de un sistema, institución o docente/s. Entendido de esta forma, el currículum se constituye como un *proyecto formativo integrado*.

Esta organización del currículum planteada objetivamente, descansa sobre cuatro pilares que le dan sostén: a) una idea de conjunto, b) la formalización que se traduce en escritura, c) es un documento público y legitimado, y d) se asume como un compromiso entre las partes (Zabalza, 2012, p. 20).

La noción de conjunto, sin embargo, no puede ser entendida armónicamente ni libre de disputas. Si bien el autor no aborda el carácter tensional de cómo se arriba a ese currículum, entendido como documento público —aspecto que sí aborda De Alba (1995)— es interesante la comparación del currículum con una partitura musical, desde el sentir de los profesores universitarios. Al respecto menciona:

En definitiva, un proyecto curricular es como una partitura que, como documento, concreta y fija la propuesta que se plantea. Se evita así que cada músico ceda a la tentación de crear su propia melodía y convertir el proceso en un caos. Ciertamente, desde luego, que esa partitura puede estar absolutamente cerrada y convertirse en una especie de corsé que impida la creatividad y originalidad de cada docente, lo que no

funcionaría en la universidad. A los académicos nos van, mucho más, las partituras abiertas (tipo jazz) donde la unidad del conjunto no solo no se empobrece, sino que se enriquece con las aportaciones originales (pero no discordantes) de los músicos individuales (Zabalza, 2012, p. 21).

En primera instancia, consideramos la conceptualización del currículo, como un plan ordenado y en el caso de nuestra Universidad, elaborado en el marco de los espacios cogobernados. En dicho contexto, la metáfora de la partitura es extensible a la interna de cada orden y a la relación interórdenes. Entendiendo que las discordancias curriculares se diluyen, anulan o saldan, visibilizando que la construcción curricular no se forja libre de tensiones, sino de una síntesis de ellas, nos acercamos a la definición de currículo que plantea De Alba (1995):

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (1995, pp. 59-60).

Así, siguiendo a De Alba, a aquella idea de conjunto planteada por Zabalza, se puede arribar a partir de una síntesis, producto de mecanismos de negociación, desde un conjunto de ideas que sostienen grupos o sectores y con las que se llega al campo de construcción del proyecto curricular. Mecanismos de negociación que en el marco del cogobierno, adquieren ciertas formalidades, pero que tienen particularidades distintas para cada uno de los órdenes: docente, estudiantil y egresados. Estos mecanismos de negociación existen a la interna del orden y luego se expresan en la relación interórdenes. El espacio (físico e intersubjetivo) donde se pone en juego el *devenir curricular* en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y particularmente para la Licenciatura en Educación es la Comisión de Carrera (CC, en adelante). Específicamente sobre los mecanismos de negociación, De Alba los analiza en clave del poder y la correlación de fuerzas que tienen los grupos:

Depende de la relación de fuerza entre los distintos grupos y sectores el tipo de mecanismos que priva en un momento dado para la definición de un currículum. En la

medida en que los distintos grupos y sectores guardan una relación equilibrada de fuerza se tenderá más a la negociación, y en la medida en que alguno o algunos de éstos se encuentran en una situación de menor fuerza se tenderá a la imposición por aquel que tenga una fuerza mayor (1995, p. 64).

Desde esta perspectiva, por más estable o formalizado que se presente el currículum, no lo es, ni tampoco lo es su construcción. Aún más, tampoco lo es su devenir. Al respecto de cómo el currículum puede sufrir modificaciones una vez ya diseñado, esto es transformado, se considera la articulación teórica de De Alba con la caracterización realizada por Stenhouse al decir «que permanezca abierto a la discusión crítica» (Stenhouse, 1984, p. 29). Por lo tanto, forma parte del currículum, el proceso de diseño y su concreción, así como también el proceso de modificación, en clave de conflicto-negociación.

Por lo tanto, especialmente en espacios cogobernados, estos mecanismos de negociación y discusión permean tanto los aspectos estructurales-formales (concepción más clásica de currículum en tanto planes y programas textualizados) como los aspectos de desarrollo procesal-práctico (la puesta en marcha de esa intención de propuesta educativa formal con lo sujetos educativos concretos en ámbitos institucionales específicos). La naturaleza de la negociación y las relaciones de fuerza, en este ámbito específico en donde se está llevando a cabo el análisis, se enmarca en el cogobierno universitario. Por lo tanto, se encuentra regulado y sujeto a claves democráticas contenidas en las normativas orgánicas universitarias, lo que establece una garantía para el funcionamiento y el andamiaje de tales negociaciones. Para el orden docente, el espacio primario de discusión institucional es la sala docente, para el orden estudiantil la Asamblea de Licenciatura, mientras que se desconoce el mecanismo que se da a tales efectos para el orden de egresados.

Caracterización del Plan de Estudios 2014: clasificación y enmarcamiento

Retomando la metáfora de Zabalza, el currículum se puede comparar con una partitura de una obra musical, en la que los músicos vienen a ser los actores, que deben articular sus prácticas, de forma que resulta el cumplimiento global del plan, esto es, la pieza musical. En este sentido, se considera pertinente revisar los aportes de Bernstein, sobre la forma en que se encuentran presentes y operan mecanismos de control y ejercicios de poder, en el diseño y el devenir curricular. Esto sería, en qué medida cada músico puede imprimir un carácter propio a la ejecución de su instrumento y cómo las distintas secciones de la orquesta -rítmica, con piano, cuerdas y percusión, metales, maderas, entre otros- pueden actuar en el desarrollo de la obra, así como también cómo se gestiona esa ejecución, o dicho de otra forma, la libertad dada a la interpretación instrumental de la partitura, por parte de cada músico. Estos

principios son los que Bernstein denomina como clasificación y enmarcamiento, que, como interesa particularmente a este trabajo, determina el tipo particular de currículum, en términos de integrado o agregado.

En principio, para presentar la conceptualización de currículum integrado y agregado, es necesario describir la naturaleza de los discursos locales de las disciplinas o áreas del conocimiento que integran el programa o plan de estudios. En palabras de Bernstein,

Si los diversos contenidos están claramente aislados los unos de los otros podemos decir que éstos se presentan en una relación *cerrada* entre sí. Si el aislamiento entre los contenidos es reducido diremos que éstos se presentan en una relación *abierta* entre sí (1974, p. 216).

Aplicado a un plan de estudios, se podría establecer que cuanto más definidos y delimitados se encuentran los contenidos, es decir, las unidades curriculares (UC, en adelante) se encuentran diferenciadas unas de otras, la relación es cerrada. Inversamente, cuanto más contenidos en común y conceptualizaciones interdisciplinarias, más abierta es la relación. Incluso se podría establecer, para UC que son intradisciplinarias, el carácter sería radicalmente abierto.

El análisis de las relaciones entre los contenidos es desarrollado por Bernstein hasta desembocar en dos categorías para clasificar un currículum. Es así que «si los contenidos se presentan entre sí en una relación cerrada, esto es, si los contenidos están claramente delimitados y aislados entre sí, llamaremos a tal currículum, currículum de tipo agregado» (Bernstein, 1974, p. 216). Por otra parte, y en oposición a este tipo de currículum, se caracteriza el currículum integrado, en «donde los diversos contenidos no se presentan separados, sino que se presentan en una relación abierta entre sí» (Bernstein, 1974, p. 216).

Esta caracterización, de las relaciones entre los contenidos y su consecuente caracterización en tipos de currículums es descrita por Bernstein como un hecho social, independiente de la institución educativa, la organización del tiempo o el estatus relativo de los conocimientos, enfatizando la naturaleza social del sistema de alternativas, desde donde se conforma, en definitiva, la propuesta curricular (Bernstein, 1974).

La separación definida por Bernstein sobre los contenidos disciplinarios se genera en función de un principio regulador denominado fuerza de la delimitación (Bernstein, 1974). A esta impronta que determina las relaciones entre los contenidos y que se vincula con el *ejercicio de espacios de poder* (Bernstein, 1996), el autor británico la define como clasificación. En sus palabras, expresa:

Clasificación se refiere a la naturaleza de la diferenciación de los contenidos. Cuando la clasificación es fuerte los contenidos están claramente aislados los unos de los otros por fuertes límites. Cuando la clasificación es débil, existe un aislamiento reducido entre los contenidos, pues las fronteras entre estos son débiles o están borradas. *Clasificación, se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre los contenidos* (Bernstein, 1974, p. 216).

Por otra parte, así como existe un análisis específico para estudiar los límites o fronteras de los discursos disciplinarios, Bernstein analiza los contenidos al interior de cada campo disciplinar, en un espacio que se vincula con el ejercicio del *control* (Bernstein, 1996). A este principio, el autor lo denomina enmarcamiento⁵. En palabras del autor,

Enmarcación se refiere al rango de las opciones disponibles al maestro y al alumno en el control de lo que se transmite y recibe en el contexto de la relación pedagógica. La enmarcación fuerte articula opciones reducidas; la enmarcación débil articula un amplio número de opciones. De esta manera enmarcación se refiere al grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica (Bernstein, 1974, p. 217).

Sobre la acción de estos principios, se considera oportuno subrayar una característica de su accionar. Según expresa el autor, «es importante aclarar que la fuerza de la clasificación y la fuerza de la enmarcación pueden variar independientemente, la una de la otra» (Bernstein, 1974).

Por último, es necesario señalar cómo Bernstein vincula estos principios con el currículum⁶. Se establece que:

Desde la perspectiva de nuestro análisis, la estructura básica del sistema de mensajes denominado currículum es dada por las variaciones en la fuerza de la clasificación y la estructura básica del sistema de mensajes denominado pedagogía es dada por las variaciones en la fuerza de la enmarcación (Bernstein, 1974, p. 217).

ANÁLISIS DE LAS TRANSFORMACIONES CURRICULARES

Contexto de transformaciones

Según la *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*⁷, un Currículo es un «proyecto y proceso de formación de una carrera» y «se estructura en un plan

⁵Dependiendo de la bibliografía consultada y las ediciones, este concepto también puede aparecer bajo el nombre de enmarcación.

⁶Es necesario distinguir que la tradición conceptual de Bernstein denomina currículum al cuerpo de contenidos y pedagogía a la forma en que se desarrolla el currículum. Desde la tradición de De Alba, currículum engloba ambas conceptualizaciones. La afinidad ideológica viene dada por el entendimiento de los procesos develadores, propios de una concepción crítica.

de estudios» (2011, p. 22). Según el artículo 7 de la Ordenanza, los planes de estudios de la Udelar deben estructurarse en base a los criterios de:

- *Flexibilidad curricular*, que articula actividades opcionales y electivas seleccionadas por los estudiantes en función de su propio perfil formativo.
- *Articulación curricular*, que permitan la movilidad horizontal y vertical entre carreras y formaciones.
- *Integración de funciones universitarias*, a saber, investigación, extensión y enseñanza.
- *Integración disciplinaria y profesional*, que permita la formación orientada por abordajes multidisciplinarios y multiprofesionales.
- *Articulación teoría- práctica*, entendiéndose como la integración equilibrada de ambos aspectos.
- *Atención a la formación general*, atendiendo a aquellos conocimientos que se entienden indispensables para los procesos de aprendizaje y que pueden involucrar ejes transversales al currículum.
- *Asignación de créditos*, que supone la consideración de la estructura del plan de estudios bajo criterios de creditización.

El Plan de estudios de la Licenciatura en Educación 2014 pretende cumplir con dichos criterios de estructuración curricular, pero agregando una novedad que permite dar cuenta del currículum como *proyecto formalizado* y como *proceso*⁸. El Plan de estudios se desagrega en dos partes. Una parte está constituida por la Fundamentación, Objetivos, Perfil del egresado, Denominación del título, Duración de la carrera y número mínimo de créditos y Estructura curricular del Plan; la otra, por el Anexo al Plan de estudios.

La primera se considera el Plan de estudios propiamente dicho y su modificación queda bajo las condiciones normativas de la Udelar, proceso complejo⁹ que culmina con la aprobación del Claustro de la Facultad. Esta primera parte es lo que identificamos del currículum como *proyecto formalizado*.

La otra parte denominada Anexo, explícita la implementación del currículum y su funcionamiento. Constituye la parte más dinámica del currículum en tanto puede ser modificada a través de la Comisión Directiva y CC. Esto es lo que identificamos como *proceso*.

Desde nuestro punto de vista, el Plan de Estudios propiamente dicho, evidencia fundamentalmente la dimensión estructural-formal, mientras que el Anexo hace lo propio con un fuerte énfasis en la dimensión procesal-práctica. Esto no supone una dicotomía, pues entre

7Elaborada por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar, en el año 2011.

8Como proyecto formalizado desde la perspectiva de Zabalza y como proceso desde la perspectiva procesal-práctica de De Alba.

9En términos burocráticos y administrativos.

ambas dimensiones siempre existe una relación, dado que son inherentes al currículum; en este caso, es posible reconocer más el peso de algunas de las dimensiones según se trate de una u otra parte del Plan de Estudios 2014. Vale decir que resulta interesante la ausencia de significativo para lo que estamos presentando como dimensión estructural-formal, y que el significativo para presentar la dimensión procesal-práctica suponga una separación (anexo).

Durante 2018 se realizó un análisis de la implementación y funcionamiento del Plan 2014 a cinco años de su puesta en práctica, en el marco de un llamado de *Apoyo a ajustes en los Planes de Estudio*, en donde la comisión asesora que estudió las propuestas presentadas sugirió aprobar y dar financiamiento, por parte de la Comisión sectorial de Enseñanza. Este apoyo fue realizado a nueve de las propuestas¹⁰, entre las que se encuentra el documento referido de la Licenciatura en Educación. Este estudio fue realizado por Jorge Camors como responsable, Marina Camejo, María Noel Cordano y Eduardo Rodríguez. Los resultados de dicho análisis se sistematizaron en un documento titulado *Apoyo a ajustes curriculares que requiera el Plan de estudios 2014 de la Licenciatura en Educación de FHCE*. Este documento fue publicado el 27 de abril 2019 y presentado a docentes y estudiantes en el mes de mayo 2019 con el objetivo de dar a conocer aquellas fortalezas, dificultades y aspectos aún sin saldar del Plan de estudios 2014.

A partir de dicha presentación comienzan a gestarse un conjunto de reuniones en cada uno de los órdenes, con el objetivo de realizar ajustes al Plan. En esa misma reunión, los y las estudiantes, que no tenían representación en la CC, comienzan un proceso de organización incipiente y en buena parte inexperto, para dar respuesta y analizar algunos ajustes que se sugerían como orientaciones. El espacio de discusión del orden estudiantil fueron las Asambleas de Licenciatura que se desarrollaron durante 2019 y que tomaron como insumos para sus propuestas el documento mencionado de Apoyo a los Ajustes, la propuesta de ajustes que realiza la Sala Docente en mayo de 2019 y aquellos aspectos que las delegadas a la CC aportaron. El orden docente elaboró un documento titulado *Propuesta de ajustes en el funcionamiento de la Licenciatura en Educación* aprobado por la sala docente del instituto de

10 Los proyectos que resultaron aprobados y financiados fueron: Ajuste curricular del Plan de Estudios 2005 de la Escuela Universitaria de Música. Desarrollo e implementación de estrategias para el ajuste del Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Humana. Evaluación participativa y Plan de mejora para la Licenciatura en Diseño del Paisaje. Evaluación y propuesta de ajuste del Plan de Estudio de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual. Apoyo a ajustes curriculares que requiera el Plan de estudios 2014 de la Licenciatura en Educación de FHCE. Segunda etapa del seguimiento y evaluación de la implementación del plan de estudios 2012 de las carreras Licenciatura en Administración, Economía y Contador Público. Consolidación y profundización de los Ajustes al Perfil de egreso del Licenciado en Psicología 2013. Segunda etapa de un estudio longitudinal de la generación 2017 de estudiantes del Instituto de Información - FIC: Primeras decisiones y nivel de satisfacción en el tránsito por los primeros cuatro semestres de las carreras. Apoyo al desarrollo del nuevo Plan de Estudio de la Licenciatura en Ciencias Biológicas.

Educación el 31 de mayo 2019 y que fue objeto de revisión junto a los estudiantes tanto en las asambleas como en la CC.

El resultado final de estos intercambios resulta el documento que aparece en el portal de la FHCE bajo la pestaña de Planes de estudio y se titula en el link para su acceso como *Ajustes al plan de estudios 2014*. Este es un documento de permanente referencia y consulta para los estudiantes a la hora de tomar decisiones sobre su trayectoria curricular¹¹ tal como lo demuestran los gráficos a continuación que sintetizan datos de respuestas de estudiantes.

Gráfico 1 ¿Conocés el recorrido sugerido para el cursado de las UC (materias)?

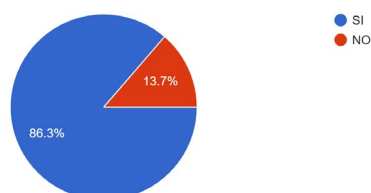
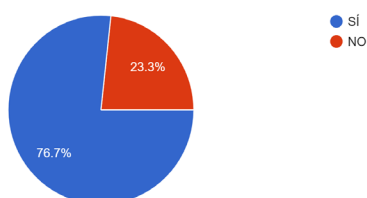


Gráfico 2 Si lo conoces, ¿lo consideras como una referencia al momento de elegir qué cursar?



Primeras transformaciones curriculares en el documento Ajustes al plan de estudios 2014

A continuación, se presenta una tabla comparativa con las transformaciones curriculares en calidad de *ajustes* que se realizaron al Anexo del Plan de Estudios 2014 fruto del recorrido de intercambios que se mencionaron anteriormente. La tabla recoge las modificaciones en

¹¹Desde el 20/11/2021 al 5/12/2021 estuvo disponible un formulario Google para estudiantes de la Licenciatura en Educación con cuatro preguntas cerradas y una abierta vinculadas a las trayectorias curriculares y las valoraciones del Plan de estudio. La muestra se compone de 73 estudiantes siendo el 69,9 % pertenecientes a las generaciones 2018 a 2021 y el 30,1 % restante comprendido en las generaciones 1991 a 2017. Las preguntas cerradas se referían al recorrido sugerido en el Anexo: ¿Conoces el recorrido sugerido para el cursado de las UC?/ Si lo conoces, ¿lo consideras como una referencia al momento de elegir qué cursar?/ ¿Sigues el recorrido sugerido?/ ¿Por qué motivos no has cumplido con la trayectoria ideal o sugerida?/ ¿A qué semestre corresponde la UC más avanzada que has cursado o te encuentras curando?. La pregunta abierta refería a opiniones amplias sobre la carrera en términos generales: ¿Qué cambios/aportes/consideraciones le harías al currículum de la Licenciatura?

términos de créditos y cambios en las UC (nombre y tipo). Estos cambios constituyen el primer mojón de las transformaciones curriculares sobre el Anexo del Plan.

Tabla 1 Unidades curriculares obligatorias de los Departamentos del Instituto de Educación e Introdutorias

| MÓDULOS | PLAN 2014 | REFORMULACIÓN 2020 |
|--|--|---|
| Introdutorio | Total de créditos: 41. UC (5): Introducción a los estudios en Educación (8), Taller de iniciación al trabajo académico I (8), Introducción a la Vida Universitaria (2), Taller de iniciación al trabajo académico II (12), Introducción a la Investigación Educativa (11). | Total de créditos: 41. UC (4): Taller de Introducción a los Estudios en Educación y al Trabajo Académico (16), Introducción a la Vida Universitaria (2), Investigación Educativa I (11), Investigación Educativa II (12). |
| Departamento de Historia y Filosofía de la Educación | Total de créditos: 40. UC (5): Historia de las Ideas y de las Prácticas Educativas I (8), Historia de las Ideas y de las Prácticas Educativas II (8), Filosofía de la Educación I (8), Historia de las Ideas y de las Prácticas Educativas en Uruguay y América Latina (8), Epistemología de la Educación (8). | Total de créditos: 40. UC (4): Historia de la Educación (8), Filosofía de la Educación (12), Historia de la Educación en Uruguay y América Latina (12), Epistemología, Ética y Educación (8). |
| Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad | Total de créditos: 32. UC (4): Educación, Política y Sociedad I (8), Educación, Política y Sociedad II (8), Educación, Política y Sociedad III (8), Educación, Política y Sociedad IV (8). | Total de créditos: 32. UC (3): Ciencias Sociales y Educación (8), Educación, Economía y Sociedad (12), Educación, Pedagogía y Política (12). |
| Departamento de Enseñanza y Aprendizaje | Total de créditos: 24. UC (3): Teoría de la Enseñanza I (8), Teoría de la Enseñanza II (8), Enseñanza y Aprendizaje I (8). | Total de créditos: 24. UC (2): Teorías de la Enseñanza (12), Teoría del Aprendizaje y del Sujeto (12). |
| Cantidad de asignaturas | 17 | 13 |
| UC teóricas | 15 en términos absolutos – 88 % del total, en términos relativos. | 4 en términos absolutos – 31 % del total, en términos relativos. |
| UC teórico-prácticas | 2 en términos absolutos – 12 % del total, en términos relativos. | 9 en términos absolutos – 69 % del total, en términos relativos. |

Fuente: Elaboración propia

En principio, la cantidad de UC obligatorias sufrió una variación, que en términos absolutos pasó de tener un total de 17 a 13. Si se aborda en términos relativos, considerando el total de 17, 13 representa un 76 %, por lo que se puede expresar que hubo variación de disminución, en el orden de un 25 %. Dicho de otra forma, una de cada cuatro UC se suprimió. Esta

modificación se puede trasladar hacia el interior de cada Módulo: el Introdutorio disminuyó un 20 %; el correspondiente a Historia y Filosofía de la Educación, 20 %; el de Pedagogía, Política y Sociedad, un 25 % y el de Enseñanza y Aprendizaje, un 33,3 %.

Por otra parte, se observa un cambio significativo respecto al carácter de las UC, que de ser en el orden de 9 de cada 10 UC con carácter teórico, se pasó a tres de cada 10, en la reformulación de 2020.

Se puede establecer, en función de lo observado en la tabla y de que no surge de los documentos analizados una evaluación de los contenidos conceptuales, que el criterio directriz fue la asignación de créditos y que el cambio curricular se realizó en función de dicho criterio. Esto se sostiene considerando, además: a) que la variación en la cantidad total de créditos asignados a la distribución de UC obligatorias, optativas y electivas no cambió; b) tampoco hubo modificaciones en la distribución interna de los módulos que integran las obligatorias; c) las modificaciones en el carácter teórico a teórico/práctico y d) la supresión o integración de UC se mantuvo invariable en los créditos asignados.

El análisis de la estructura interna del currículum puede dar cuenta de que hubo una modificación de los nombres de las UC y del carácter teórico-práctico dado a estas, no así de los contenidos teóricos seleccionados en cada una de ellas. Esto puede dar cuenta de que la identidad del Licenciado en Educación se inclinó más sobre un perfil profesional que uno teórico. Por otra parte, se puede agregar que se priorizó la coherencia entre la trayectoria teórica del estudiante y la trayectoria real, de forma de tender al tiempo estipulado de cuatro años de duración, relegando UC que no se consideran más como obligatorias y que pasan a formar parte de la instancia optativa o de profundización del programa, sin que estos módulos tengan su correspondiente variación sobre el total de créditos exigidos.

Por otra parte, es posible considerar que el principio de clasificación —en este caso particular de ajustes 2020 sobre el plan original 2014— es el de mantener la homogeneización de los créditos totales de la carrera. Esto se puede observar en el hecho de que se mantuvo invariable la distribución de créditos por Departamento (los créditos asignados por cada módulo), aun variando la cantidad de UC en la interna de cada módulo correspondiente a cada Departamento. Por otra parte, respecto a la *Ordenanza de estudios de grado*, en términos de Bernstein, se puede establecer que este documento oficia como principio de enmarcación para la distribución de las UC y de los créditos asignados a esta, ejerciendo una fuerza reguladora fuerte en virtud de que, a pesar de las importantes modificaciones sobre el carácter de las UC de teóricas a teórico-prácticas y de la variación total de UC obligatorias -como ya se indicó hubo una disminución de una de cada cuatro-, se priorizó mantener las condiciones

que establece la *Ordenanza de estudios de grado*, respecto a las cantidades totales de créditos que debe tener una licenciatura sin modificar qué contenidos integran cada una de las UC que permanecieron como obligatorias.

Sin embargo, dentro de este análisis, se puede establecer que la negociación sobre el Plan de Estudios 2014, para la realización de modificaciones sobre su anexo, tuvo un límite. Así, el alcance de las modificaciones estuvo limitado por un fuerte control ejercido por el documento *Ordenanza de estudios de grado*. Por otra parte, en este mismo sentido la compartimentación de cada Departamento mantuvo la cantidad de créditos del plan original 2014 fue invariante. En otras palabras, el principio de clasificación y por tanto la fuerza reguladora de la organización del Instituto de Educación en Departamentos ejerció una fuerte influencia sobre la estructura general de las áreas obligatorias. La relación de poder de la organización en torno a los Departamentos se mantuvo constante, al menos respecto a las UC obligatorias.

Nuevas transformaciones curriculares, las posiciones de los órdenes y los mecanismos de negociación.

A continuación, se presenta una síntesis de las transformaciones curriculares que se llevaron adelante sobre el Plan 2014, durante los años 2020 y 2021 presentando la posición de los órdenes en la CC, las negociaciones que se pudieron haber dado y el resultado provisorio al que se arribó.

Corresponde aclarar que el orden de egresados se integra formalmente a la CC en mayo 2021 por lo tanto, en buena parte de los planteos devenidos en transformaciones, no formó parte.

La síntesis se presenta ubicando las transformaciones e identificándolas en correspondencia con alguno de los criterios de estructuración de los planes de estudios presentados anteriormente. No se considera la cronología de las transformaciones, sino su globalidad y sus características. También se incluye en el análisis algunas respuestas ofrecidas por los/las estudiantes en relación a posibles transformaciones curriculares a ser consideradas.

Flexibilidad curricular

El orden docente manifiesta que se debería revisar la cantidad de créditos asignados a los módulos de electivas y optativas, dado que se considera que poseen una gran carga crediticia en detrimento de la formación básica y obligatoria. Por parte del orden estudiantil, no hay planteos concretos al respecto. Este punto aún no fue abordado de cara a constituirse como una transformación curricular, aunque ha sido manifestado. No obstante, las respuestas que los/las estudiantes ofrecen, referidas a este aspecto, dan cuenta de cierta confusión y desconocimiento en relación a la oferta de optativas y electivas a la hora de poder elegir,

teniendo en cuenta que, si bien hay un recorrido sugerido, este no es una condición obligatoria. Por tanto, los/las estudiantes pueden elegir en cualquier momento de su carrera optar por la cursada de estas UC. Entre las respuestas que dan los/las estudiantes al respecto de optativas y electivas, se encuentran:

No es claro cómo abordar la oferta de electivas.

Que se presenten de formas más claras las profundizaciones, optativas y electivas.

Mayor claridad en las optativas y/o electivas.

Incluiría un seminario optativo cada semestre.

Restaría porcentaje de optativa y electiva y, lo distribuiría en profundización.

Mejor guía con las optativas y electivas.

En este punto, merece una mención la figura de los/las tutores. Resulta claro que a partir del Plan de estudios 2014, los/las estudiantes deben elegir un tutor para la tesina durante el cursado de la UC Investigación Educativa 2 y el papel de dicho tutor/a parece bastante claro para docentes y estudiantes. No obstante, el Plan de Estudios también menciona la figura del *tutor/a académico personal*. No es claro si esta figura se refiere al tutor de la tesina o sugiere por otra parte, un/a docente de referencia para los/las estudiantes que oriente los recorridos curriculares en tanto no están estructurados en régimen de previaturas. Al respecto, no hubo planteos orgánicos del orden estudiantil y, de hecho, ante la consulta de una estudiante por esta figura, la observación fue que nunca se había preguntado por ella y por tanto no había ni siquiera un ensayo de respuesta. Sin embargo, el orden docente considera que es posible organizar un grupo de docentes de cada departamento que pueda orientar a estudiantes en el inicio de sus recorridos curriculares y de la misma manera se sugiere fortalecer esa figura del tutor académico personal.

Articulación curricular

En este punto, se identifican referencias en relación a la trayectoria sugerida y las previaturas en relación con esta. La sugerencia de un recorrido de UC no constituye una obligación ni establece previaturas para el cursado, aunque sugiere conocimientos previos recomendables que deben aparecer explicitados en el calendario de horarios de las UC ofrecidas en cada semestre, así como en los programas. No obstante, el orden docente plantea que los Talleres de investigación I, II y III deberían considerarse en serie en carácter de previaturas. Este planteo es recibido por el orden estudiantil y complementado por este, sugiriendo que se incluya en dicha serie, la UC Investigación Educativa 2. Esto se fundamenta en tanto en dicha unidad curricular se define el tema de la tesina que se desarrollará en profundidad en los

talleres mencionados. Finalmente, en la CC se acuerda establecer la serie de previaturas comenzando por Investigación Educativa 2 y continuando por los Talleres de investigación. En la encuesta realizada por los/las estudiantes, se encuentran algunas respuestas interesantes para ser consideradas sobre este punto:

IE1 como previa obligatoria de IE2.

Establecer la condición de llegar a Investigación 2 (donde se define la tesina) con todas las obligatorias cursadas. Desde mi punto de vista, no alcanza con la sugerencia del recorrido.

Integración de funciones universitarias

Sobre la integración de la investigación, extensión y enseñanza aparecen varias apreciaciones en los documentos consultados, así como en las respuestas de los/las estudiantes. No obstante, ninguna de estas valoraciones ha sido discutida a fin de generar acuerdos desde los posicionamientos de los órdenes. Respecto de la investigación, el orden docente considera que la incorporación de los estudiantes a una línea de investigación del Instituto de Educación donde puedan desarrollar su tesina es positiva, pero que no siempre es posible hacerlo. Por un lado, debido a la dificultad de amalgamar el proceso de la tesina con el desarrollo de la línea de investigación (lecturas y frecuencia de encuentros) y, por otro lado, por la falta de docentes y la multiplicidad de funciones asociadas a la docencia. Este mismo punto se retoma en relación a la organización de la enseñanza. Los/las docentes proponen que todo docente grado 3 o superior, tenga a cargo el dictado de dos cursos (teóricos, teórico-práctico, profundización, optativas, introductorias, talleres, maestrías) en el año. Sin embargo, también consideran que hay una alta demanda de cursos a cubrir y una falta de docentes para hacerlo. A su vez, la duplicación de cursos, es un punto de tensión entre estudiantes -que defienden la permanencia del turno nocturno y la duplicación en turno matutino preferentemente- y docentes, que pujan por cursos con horarios rotativos. Esta tensión está presente año tras año. Algunas respuestas de las/los estudiantes evidencian la necesidad de duplicación de cursos:

Pondría más opción de horarios.

Horarios matutinos.

Con posibilidad de cursado nocturno en todas las asignaturas.

Las actividades de extensión son de poca o nula consideración en las propuestas de revisión curricular. Al respecto, se encuentra una referencia en la respuesta de una estudiante:

Daríá más importancia a las instancias de extensión, sobre todo en esta coyuntura política que atravesamos.

Integración disciplinaria y profesional

Considerando que el art. 7 de la Ordenanza de estudios de grado refiere a este criterio como «experiencias de formación orientadas a abordajes multidisciplinares y multiprofesionales, en espacios controlados y contextos reales de prácticas», se considera que es un aspecto del plan de estudios con un ínfimo desarrollo. Al respecto, el orden docente se planteó desarrollar la incorporación de prácticas preprofesionales y se pensó en la elaboración de una propuesta que integraba docentes de uno o más Departamentos, en un equipo encargado de realizar las coordinaciones con instituciones educativas donde se pudieran realizar intervenciones en consonancia con el perfil del Licenciado en Educación. Por el momento, la única UC vinculada al respecto se encuentra en el Departamento de Estudios en docencia y se denomina «Taller de Práctica Docente». Todas las UC de este Departamento, se conforman como UC optativas y el cursado de todas ellas habilitaría a la obtención del Certificado de Formación en Docencia. Sin embargo, este certificado ha sido punto de tensión para estudiantes que, habiendo cursado las UC, no pueden acceder a él porque no existía marco jurídico para otorgarlo. Habiéndose presentado una propuesta de actualización de dicho certificado, el orden estudiantil, luego de su estudio y valoración, consideró que podía convertirse en una competencia con la carrera de Educador Social ofrecida por el Consejo de Formación en Educación y, por tanto, se posicionó en defensa del Certificado tal como se expresaba en el anexo. Actualmente, se propuso una Comisión integrada por docentes y estudiantes con la finalidad de revisar dicho certificado.

Por otra parte, tanto docentes como estudiantes valoran que existe una réplica de contenidos en varias UC, que da cuenta de su fragmentación en un mismo Departamento. En principio, aquí hay una línea de transformación curricular a nivel de la articulación de contenidos, pero no ha existido una sinergia en los planteos que permitan identificar los acuerdos y disidencias entre los órdenes.

Articulación teoría-práctica

El orden docente realizó una propuesta de unificación de UC a fin de disminuir su cantidad, asignándoles mayor número de créditos por UC. A dichos efectos, gran cantidad de las UC pasaron a ser consideradas teórico-prácticas. Sin embargo, el carácter práctico no es claro. A estos efectos, los/las docentes se preguntan ¿qué se considera actividad práctica? En ese sentido no hay criterios acordados y la misma pregunta permea a las/los estudiantes. En las respuestas de la encuesta se puede leer:

Que las unidades curriculares se complementen mejor para no repetir tanto contenido.

Sí tendría en cuenta el criterio de qué materias son teórico-prácticas y por qué, ya que

he cursado materias en esa modalidad que: 1) Los prácticos no están muy relacionados al contenido del curso; y 2) Solo se ha tenido un práctico en todo el semestre, y si no me equivoco el criterio para las materias teórico prácticas eran de 2 a 4 prácticos.

En la transformación de las UC a teórico-prácticas, se genera un desfase de créditos con algunos estudiantes que, habiendo cursado las materias con un valor crediticio distinto, no alcanzan a completar el total de créditos asignados a los departamentos. El orden estudiantil ofrece tres alternativas al respecto¹², resultando aceptada por el orden docente aquella de obtener los créditos faltantes realizando actividades prácticas a ser convenidas con el docente, en cualquier momento del año, sin importar que la unidad curricular se esté dictando o no.

Atención a la formación general

El área introductoria es la que se visualiza con mayor necesidad de fortalecimiento dado que en ella se recorren contenidos que refieren a la formación general necesaria del estudiante para su trayectoria curricular. El plan de estudios presenta esta área como aquella que

Integra unidades curriculares que tienen como objetivo introducir al estudiante en la dinámica de organización y trabajo universitaria. También provee niveles iniciales de formación en aspectos epistemológicos y metodológicos involucrados en la producción de conocimiento en educación (FHCE, 2014).

Sin embargo, se propuso una unificación de las UC Taller de introducción al trabajo académico e Introducción a los estudios en educación, con una carga horaria total de 96 horas, que vale 16 créditos. El orden estudiantil valoró, luego de su implementación, que dicha unificación deja diluidos especialmente los contenidos vinculados al trabajo académico, especialmente los tipos de texto y las especificidades de la escritura académica. Especial interés reviste el planteo sobre Introducción a la Vida Universitaria¹³, que analizaran los/las estudiantes sobre el desarrollo del curso en completa asincronía durante 2020-2021, con evaluaciones que incluían crucigramas y sopa de letras, modalidades que se consideraron no acordes a un estudiante universitario. Este punto estuvo presente en varios órdenes del día de las Asambleas de estudiantes, quedando varias veces sin tratamiento por falta de tiempo, lo cual da cuenta de que no se configura una UC con relevancia, para este orden.

Asignación de créditos

12Las alternativas planteadas establecían: a) actualizar las escolaridades adjudicando el total de créditos nuevo, sobre el entendido de que la UC ya habían sido aprobadas, que los contenidos teóricos no habían cambiado y que la forma de evaluación continuaba componiéndose por dos parciales; b) realizar las nuevas actividades prácticas previstas en el nuevo carácter de la UC; y c) continuar cursando UC optativas de cada Departamento hasta obtener un número igual o superior al requerido para cada módulo particular.

13También denominada Introducción a la Vida Académica.

La creditización puede considerarse como el criterio de principal interés para los/las estudiantes. Por otra parte, a lo largo del estudio realizado para este análisis se observa que el límite establecido para la Licenciatura de 360 créditos se vuelve un *corset* dado que obliga a «hacer encajar» un esquema curricular en tal o cual asignación de créditos, sin sobrepasar la cantidad de créditos finales. Al respecto, el orden docente advierte que desde su percepción los/las estudiantes guían su recorrido optativo y electivo en función de qué unidad curricular otorga más créditos y no en función de la pertinencia que reviste para su tesina o perfil formativo personal. Las consultas a la y el delegado de carrera en relación a los créditos en términos generales y específicos sobre las UC y sobre las escolaridades, son las más frecuentes. De las respuestas de los estudiantes en relación a los créditos, se recuperan:

Que la asignación de créditos sea coherente a las horas REALES invertidas en cada materia. Esto es, teniendo en cuenta la cantidad de horas que se deben invertir por fuera del horario de clase. En general, muchas materias están infravaloradas en este sentido.

Enviar un programa bien claro. Con todos los créditos, bien detallado, y las opciones para sumarlos.

Movilidad de créditos de una bolsa, sin tanta burocracia para lograrlo.

Durante el año 2019, las discusiones de las asambleas de estudiantes en torno a los ajustes al Plan 2014 giraron en el eje de los créditos asignados a tal o cual unidad curricular. La valoración de que «conseguir los 360 créditos» se volvía una tarea compleja y prolongada en el tiempo con exceso de las UC para cursar, aparecía sistemáticamente. Durante el año 2021, se advierte que muchos estudiantes estaban en condiciones de presentar su tesina, pero había desequilibrio en los créditos de los departamentos y otras líneas, sobrando en unos y faltando escasos en otros. Ante esta realidad, el orden estudiantil realiza la propuesta de que pueda haber movilidad de créditos de una «bolsa a otra», excluyendo en el intercambio los créditos sobrantes de las electivas por considerarse externos a la formación de base ofrecida por el Instituto de Educación.

Por último, se presenta una situación de tensión entre el orden estudiantil y el orden docente y de egresados en relación a la valoración de créditos de UC electivas. Luego de que se constatará que hay diferencias en los créditos asignados por otros servicios y el Instituto de Educación, una estudiante lleva el planteo a la Asamblea de Educación. Luego de una larga discusión, resulta aprobada¹⁴ una moción que solicita a la CC que aplique el criterio de

¹⁴Con escasa mayoría y una cantidad considerable de abstenciones, lo que puede dar cuenta de una posición crítica a este respecto por parte de una parte importante del orden estudiantil.

*máximo beneficio para el estudiante*¹⁵ en todas aquellas UC que se presenten como electivas, aún las que aparezcan ya creditizadas por otros servicios e incluso la misma FHCE. El orden docente y egresados no hacen acuerdo argumentando que esta aplicación contradice una resolución del Consejo de Facultad y las CC no tienen la potestad de cambiar las asignaciones de créditos aprobados por dichos Consejos.

CONCLUSIONES

A modo de cierre de este artículo, se establecen una serie compuesta por cinco conclusiones globales, de acuerdo a las dimensiones establecidas.

En primer lugar, se aborda una reflexión desde una perspectiva de las dimensiones estructural-formal y procesal-práctica en relación a la dimensión de la negociación. Así, en el programa, la parte del plan de estudios tiene un mayor énfasis sobre la dimensión estructural-formal, en donde incluso se podría mencionar que el ámbito contextual para su modificación es de tal magnitud burocrática, que se vuelve difícil de modificar, por lo que la dimensión procesal-práctica es ínfima. Esto se justifica, además, con el hecho de que, para realizar modificaciones, se apela sistemáticamente al espacio del currículum del anexo al plan de estudios y no se modifica el plan de estudios en sí mismo.

A su vez que el anexo del plan de estudios tiene un mayor énfasis en la dimensión procesal-práctica, dado que: a) por una parte, el recorrido teórico está sugerido, por lo que la trayectoria curricular de cada estudiante se juega en la aplicación del currículum, en una dimensión del currículum como proceso y b) la aplicación del cambio sustantivo que tuvo el currículum fue la incorporación de UC con carácter teórico-práctico. En esta nueva caracterización, la parte práctica del curso no tiene una prescripción y queda a criterio del equipo docente que dicta el curso. En consecuencia, se puede expresar que el plan de estudios como corpus, incluyendo el anexo al plan de estudios, a partir de la reformulación 2020 y considerando que como ya se ha dicho, la modificación sustantiva fue la incorporación de UC teórico-prácticas, pasa a tener un peso considerable la dimensión procesal-práctica.

Evidencias que abonan esta afirmación pueden encontrarse en las modificaciones posteriores realizadas, tanto en el régimen de previaturas establecido con la serie Investigación Educativa II-Taller de Investigación I-Taller de Investigación II-Taller de Investigación III.

¹⁵El orden estudiantil solicita que se aplique el cálculo: «hs. asignadas x 2/ 15», para UC teóricas y «hs. asignadas x 3/15», para las UC teórico-prácticas. Si el resultado del cálculo supera en créditos los asignados al programa que se presenta, se deberá considerar dicho resultado. En caso contrario, se respetan los asignados al programa.

Otro elemento empírico que se puede sumar, lo viene a condensar la resolución del Consejo, a partir de la solicitud elevada por la CC del Instituto de Educación, que incorpora tres puntos a la reformulación 2020: el ingenio para lograr los cuatro créditos para quienes comenzaron a cursar entre el plan 2014 original y continuaron en la reformulación 2020, el carácter de las UC optativas y la posibilidad de trasegar UC de un área a otra y el carácter de las UC electivas.

En segundo lugar, desde el punto de vista de los mecanismos de negociación del currículum, se entiende que para la Licenciatura en Educación, la *arena* es la CC, aunque son pocos los puntos de tensión, ya que en general los estudiantes presentan propuestas que son recibidas por el orden docente y recientemente el de egresados. Así como se presentaba los créditos y la creditización como el criterio central por el que se regularon las transformaciones curriculares medulares, también buena parte de las propuestas del orden estudiantil estuvieron bajo este manto.

La estructura crediticia y los límites que esta impone, así como la necesidad de obtener los créditos para las/los estudiantes, aparecen con mayor énfasis que la sugerencia por nuevos recorridos u ofertas de UC. No obstante, en la encuesta realizada se encontraron respuestas interesantes que darían cuenta de posibles nuevos abordajes a ser discutidos: tics, estadística, gestión educativa, didáctica, historiografía o arquitectura escolar¹⁶, tensionando la fuerza de enmarcación por parte del orden estudiantil.

En una tercera instancia de reflexión, respecto a la clasificación del currículum en torno al abordaje de la teoría bernsteniana, se puede concluir que la reformulación 2020 establece una amalgama determinada de la siguiente forma:

- Del primer semestre al tercero, se puede caracterizar al currículum como de agregado y de clasificación fuerte, en función de que existe una diferenciación bien establecida en torno a los discursos disciplinares, que funcionan con una delimitación por UC.
- El 4to semestre puede considerarse un punto de inflexión o momento bisagra en varias dimensiones:
 - ❖ Cuantitativa, considerando la cantidad de UC obligatorias y opcionales¹⁷.
 - ❖ Cualitativa, en función de que el carácter de los contenidos de la UC Investigación Educativa I (una de las dos UC obligatorias del semestre) presenta el siguiente cambio gradual: un primer parcial en clave de control de lectura a un segundo con producción y exposición a cargo de las/los estudiantes, con una pauta general orientativa.

¹⁶Se transcribieron las respuestas textuales.

¹⁷Optativas, Electivas y de Profundización.

- Del quinto al octavo semestre, el currículum es claramente integrado, de clasificación débil, dado que predominan las UC optativas, electivas y de profundización, el/la estudiante debe cursar en función de su proceso de escritura de tesina. Esto genera que, si bien se cursan UC diferenciadas, los discursos disciplinares, al estructurarse en torno al tema de tesina, funcionan como un corpus conceptual, generándose una regionalización del conocimiento.

En este último sentido, la tesina se vuelve la columna vertebral de la segunda mitad de la trayectoria curricular, en torno a la cual se van a organizar las selecciones de UC electivas y optativas.

Por otra parte, este proceso de navegación curricular más autónomo no siempre es acompañado ni orientado por la falta del tutor *académico personal*, asumiendo que pueda existir una figura con estas características.

En cuarto lugar, el Plan de estudios 2014 establece que en cada semestre, bajo la responsabilidad de la CD y CC- deberá concretarse un *Encuentro Curricular* obligatorio para docentes y estudiantes cuyo «objetivo será la integración y el intercambio formativo entre estudiantes y docentes, pudiéndose prever la participación de egresados que aporten desde su experiencia en el campo educativo» (p. 7). Esta posibilidad no es menor en tanto materializa la dimensión del currículum como proceso dinámico, inestable y tensional. Si bien, consideramos que un encuentro anual es suficiente, es vital para poner en diálogo perspectivas y trascender el aspecto crediticio que regula el currículum. Consideramos también que el análisis realizado en este trabajo, constituye un insumo para esa instancia.

Por último, vale hacer mención a dos aspectos que aparecen en las respuestas de las/los estudiantes a partir de la encuesta aplicada y que se visualizan como posibles puntos de tensión entre los órdenes. Por un lado, las referencias a la eliminación de la obligatoriedad de la asistencia y por otro lado el mantenimiento de la virtualidad (con referencias semánticas diferentes). Respecto de la obligatoriedad, las/los docentes se cuestionan sobre cómo garantizar la asistencia si se elimina la obligatoriedad entendiendo que la clase es vital para el proceso de acercamiento conceptual, de enseñanza y aprendizaje; no es una posición cerrada respecto a la defensa de la asistencia obligatoria, pero sí reflexionan en relación a la necesidad de la asistencia de las/los estudiantes. Sobre el mantenimiento de la virtualidad, es necesario poner en el contexto de la Udelar y particularmente de la FHCE las respuestas, El 43,8 % de las respuestas corresponden a la generación 2020 y 2021, que iniciaron su carrera en modalidad virtualidad. Por otro lado, es de público conocimiento la decisión de retorno a la presencialidad que se enfrenta a los intereses/necesidad de los/las estudiantes de continuar su cursada en modalidad virtual y por tanto el reclamo se cuela por todas las vías posibles.

Ambos aspectos, obligatoriedad y virtualidad, constituyen aspectos vinculados a la modalidad de cursado y ante la pregunta abierta de «¿Qué cambios/aportes/consideraciones le harías al currículum de la Licenciatura?», resulta interesante que se haya incluido la modalidad de cursado como una respuesta pertinente asociada al currículum.

Sin duda, hay nuevas transformaciones curriculares por gestarse; será necesario discutir las lo más amplia y responsablemente posible, con cada uno de los órdenes, a fin de que la síntesis a la que se arribe sea fruto de los más democráticos mecanismos de negociación, reconociendo explícitamente los mecanismos que regulan el diseño, de forma que su abordaje sea en clave de una reflexión crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and control, Vol 1: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Comisión Sectorial de Enseñanza (2018). *Sesión Ordinaria del 29/05/2018 - N° 5/18*. Recuperado de <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/13209a8271d423a803257efc007ec2b7/2c20e68c751bb6f80325829d0074888d?OpenDocument>
- Comisión Sectorial de Enseñanza (2019). *Resumen del proyecto Apoyo a ajustes curriculares que requiera el Plan de estudios 2014 de la Licenciatura en Educación de FHCE*. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/blog/proyecto-financiado/apoyo-a-ajustes-curriculares-que-requiera-el-plan-de-estudios-2014-de-la-licenciatura-en-educacion-de-fhce/>
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) - Universidad de la República (Udelar). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación*. Recuperado de: https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/archivos/2020/Nuevo_Plan_de_Estudios_Educacion-LSU.pdf
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) - Universidad de la República (Udelar). *Ajustes al Plan de estudios 2014*. Recuperado de: https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/archivos/2021/def_publicacion_en_web_AJUSTESPLANESTUDIOS.pdf
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Universidad de la República. (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria* (Resolución n.º 4/2011 del Consejo Directivo Central). Recuperado de <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2021/10/Ordenanza-215.pdf>
- Zabalza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10 (3), Octubre-Diciembre 2012.