



## El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos).

Mercedes Collazo

Unidad Académica de la CSE, Pro-Rectorado de Enseñanza. Universidad de la República.

mcollazo@cse.edu.uy

### Citación recomendada

COLLAZO, Mercedes (2014). «El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos)». En: *InterCambios*, n°1, junio.

### Resumen

*La Universidad de la República (UdelaR) procesa en este momento una de las transformaciones más relevantes de las últimas décadas: la reforma conjunta y concertada de sus planes de estudios. Resultado de un acuerdo institucional largamente procesado, el cambio curricular supone una reorganización estructural de las carreras que facilitará la apertura del acceso, la permanencia y la continuidad en los estudios, pero también una oportunidad privilegiada de actualización, de fortalecimiento de la autonomía y la integralidad de la formación y de mejora de los procesos de enseñanza y evaluación. Lejos de una mera reforma técnica, la universidad se ha comprometido con un cambio sociocultural profundo que, preservando sus mejores tradiciones, le permita avanzar en la renovación de sus prácticas de enseñanza en un contexto contemporáneo de grandes mutaciones. El presente artículo tiene como finalidad repasar el proceso de definición de las políticas curriculares de estos años y esbozar algunas líneas de investigación necesarias para respaldar, orientar y evaluar el nuevo escenario en construcción.*

**Palabras clave:** investigación educativa, currículum universitario, políticas de enseñanza.

### Introducción

No contamos con suficientes estudios, ni probablemente perspectiva histórica, para valorar plenamente el impacto de las políticas universitarias impulsadas en las últimas décadas en materia de enseñanza. No obstante, es claro que se trata de uno de los períodos más ricos en definiciones y concreciones de política educativa tanto a nivel de los órganos centrales de la universidad como de las facultades, institutos, escuelas y centros universitarios.

No sin dificultades, la creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) en el año 1993 y del Pro-Rectorado de Enseñanza en el año 2003 supuso un reconocimiento institucional de la significación que esta función primordial tiene para el desarrollo de nuestra sociedad, orientada hoy en una ruta decidida de democratización.

En el complejo entramado de políticas educativas promovidas en estos años, el eje curricular ha sido una constante y una clara oportunidad de repensar los proyectos de formación universitaria, y en última instancia, de evaluar la pertinencia, la consistencia y la calidad de los procesos de enseñanza que llevamos a cabo en forma cotidiana.

Una breve reconstrucción de antecedentes nos permite identificar cuatro grandes movimientos en relación con los cambios curriculares ocurridos en los últimos 25 años en la UdelaR, pautados internamente por las definiciones adoptadas en las diferentes administraciones centrales y en los servicios universitarios, y externamente por los acuerdos regionales de acreditación de carreras.

La culminación de este largo y fecundo proceso se sintetiza finalmente en el logro de un amplio acuerdo

institucional para la regulación de los estudios de grado que posibilita, por primera vez, orientar con directrices curriculares, de enseñanza y de evaluación fuertemente concertadas el conjunto de la oferta de formación universitaria en este nivel fundamental.

### Reforma de la oferta tradicional y diversificación inicial

Un primer movimiento refiere a las transformaciones operadas en la etapa de reapertura democrática en la que la UdelaR priorizó las políticas de investigación y supeditó la mejora de la calidad de la enseñanza a los logros del desarrollo científico. A iniciativa de los servicios universitarios, este período fue muy rico en reformas curriculares y transformaciones, en él se delinearon los modos de abordar la crisis de una enseñanza que empezaba a desarrollarse en condiciones de masificación. En este momento surgen las primeras estructuras de apoyo a la enseñanza buscando encontrar respuestas pedagógicas a los problemas de la masividad y el cambio curricular. Durante la segunda mitad de los años 80 se llevaron a cabo intensos procesos de evaluación y reformulación de los planes de estudios, y las nuevas propuestas curriculares se aprobaron a lo largo de la década de los 90.

Más de la mitad de los servicios renovaron en estos años sus planes de estudios, buscando en muchos casos recuperar los proyectos e idearios pedagógicos gestados en las reformas de los 60, truncados por la intervención. Asociada al dinamismo del campo social, la oferta de carreras se expande notablemente con las nuevas licenciaturas en Ciencias de la Comunicación, Relaciones Internacionales, Ciencia Política, Sociología, Traductorado, Estadística y las tecni-

caturas en Relaciones Laborales y en Turismo.<sup>1</sup>

Por otra parte, la UdelaR se diversifica rápidamente en lo institucional, se conforman en este período las facultades de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias, Psicología y los institutos asimilados de Bellas Artes y Enfermería. La Facultad de Ingeniería, por su parte, se coloca a la vanguardia de las reformas curriculares al sentar las bases de un enfoque curricular flexible y crear tempranamente el primer tecnólogo conjunto de la ANEP con la UdelaR, el Tecnólogo Mecánico.

En una segunda etapa, en la década del 2000 las carreras tradicionales se incorporan a los procesos de acreditación regional. En primer lugar al Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado (MEXA) y posteriormente al Sistema ARCU-Sur. Este camino de evaluación de carreras supuso la oportunidad de poner en juego un enfoque sistémico de mejora curricular, exigido por los requerimientos de autoevaluación institucional y de evaluación por pares externos. La formación de grado ya no se analiza solo en función de sí misma, sino en el marco del complejo de funciones universitarias y de las condiciones concretas de desarrollo institucional en la que se encuentra inserta.

Probablemente se trata de uno de los procesos más ricos ocurridos en estos años a nivel curricular, con la operación de una dinámica de fortalecimiento de la enseñanza de grado que adquiere características peculiares e impacta en los desarrollos curriculares posteriores. La acreditación regional presenta rasgos comunes pero también diversos en función de las tradiciones y condiciones institucionales de cada carrera. De este modo, un elemento a analizar particularmente en esta dinámica es la importancia y características que asume la innovación curricular en los distintos campos disciplinares y profesio-

nales. A la fecha, han sido acreditadas las carreras de Agronomía, Ingeniería Civil, Ingeniería Química, Ingeniería Eléctrica, Medicina, Arquitectura, Veterinaria y Odontología y reacreditadas las cuatro primeras.

### Reestructura curricular y aceleración de la diversificación

Un segundo movimiento tiene que ver con las políticas centrales de diversificación, articulación y flexibilización curricular que la UdelaR ha impulsado en la última década con el fin de respaldar la ampliación y el desarrollo de la oferta de educación terciaria y universitaria nacional. Buscando superar concepciones curriculares configuradas en un contexto de formación de elites, se define la reforma estructural de los currículos. Ello supone el pasaje de un modelo tradicional cerrado, tubular, de ruta única a un modelo curricular abierto, flexible y articulado. El propósito de esta política es no solo garantizar la apertura del acceso, sino también estimular las oportunidades de permanencia y continuidad de los estudios, en una apuesta decidida a la inclusión educativa.

Se sientan así las bases estructurales del proceso de diversificación curricular universitaria, de oferta múltiple de carreras y perfiles, tratando de evitar los callejones sin salida, los retornos al punto de partida, los tiempos muertos, la segmentación en circuitos de primera y de segunda, y un largo etcétera de lógicas curriculares excluyentes en las que estábamos inmersos. Estas definiciones resultan decisivas para el crecimiento de la universidad en el conjunto del territorio nacional y muy especialmente para la construcción del sistema terciario público, esto es, para el cumplimiento de la meta de generalización de la enseñanza superior y terciaria en el país.

La UdelaR adhiere a líneas de política de innovación curricular de los años 90 a nivel mundial, asumidas por las Conferencias Mundiales de Educación Superior (1998, 2009), e incorpora tres criterios fundamentales de reestructura curricular, orientados por principios de autonomía estudiantil, diversificación y continuidad de los estudios. Un primer criterio refiere a la «flexibilidad curricular» que la universidad entiende como posibilidad de diversificación de itinerarios curriculares por medio de actividades opcionales y electivas que otorgan autonomía a los estudiantes de acuerdo a sus intereses y necesidades de formación. Un segundo criterio es la «articulación curricular», es decir, la proyección de tránsitos curriculares que posibiliten una fluida movilidad estudiantil tanto horizontal como vertical entre carreras universitarias y otras carreras terciarias, facilitando además la prosecución de estudios de personas que estudian y trabajan. Movilidad que se acuerda con un mínimo obligatorio para todos los estudiantes universitarios. Un tercer criterio es la «creditización» de todas las carreras con parámetros comunes, a los efectos de facilitar el reconocimiento de los aprendizajes alcanzados en distintos contextos de formación.

El lema clave que preside este gran proceso de diversificación curricular en marcha es la idea de que distintos caminos pueden conducir a iguales resultados tanto en términos de objetivos como de calidades de formación. Esta es la convicción que guía sustantivamente el proceso de democratización de la enseñanza universitaria. Con este encuadre, la universidad promueve una variedad de medidas de reestructuración curricular y amplía los niveles de formación estimulando la oferta terciaria y la creación de ciclos iniciales como modalidad de ingreso alternativo. Adopta además medidas específicas de apertura del acceso que facilitan el ingreso a estudiantes que se encuentran en proceso de finalización de la enseñanza media y a personas que acrediten una formación equivalente. Asimismo,

se habilita la posibilidad de cambiar de campo de estudio sin retornar a secundaria y del mismo modo a los egresados universitarios iniciar una nueva carrera.

En la primera etapa de ejecución de políticas orientadas por los Planes Estratégicos de Desarrollo (2000, 2005), se crean una decena de carreras nuevas y se renuevan numerosos planes de estudios en el conjunto de las áreas académicas. Comienzan a gestarse las primeras carreras compartidas institucionalmente (Ingeniería Química -de larga data-, Ingeniería de Alimentos, Biología Humana, Diseño de Comunicación Visual) y las primeras ofertas específicas para el interior del país (Ciencias Sociales, Turismo binacional, Gestión de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable). Se crea un nuevo tecnólogo conjunto con ANEP, el Tecnólogo Químico, y se procesan reformas curriculares con enfoque flexibilizador en Química, Música y Odontología.

En la segunda etapa, orientada por el proceso de reforma universitaria acordado en el año 2007, en un contexto de profundización de las políticas integrales de descentralización universitaria y alto crecimiento presupuestal, el proceso de diversificación curricular asume una fuerte aceleración. La oferta de formación se amplía notablemente con la creación de una treintena de carreras tecnológicas y de grado y tres ciclos iniciales optativos (CIO). Numerosas carreras pasan a dictarse de forma exclusiva en los centros universitarios del interior del país: Diseño del Paisaje, Turismo, Recursos Naturales, Gestión Ambiental, Ciencias Hídricas Aplicadas, Lenguajes y Medios Audiovisuales, Diseño Integrado, tecnicaturas y tecnólogos Agroenergético, Cárnico, Telecomunicaciones, Madera, Artes, Operación de Alimentos, Tecnologías de la Imagen Fotográfica, Administración y Contabilidad. Se implementan también en ellos los primeros CIO de las áreas social y científico-tecnológica y se proyecta un nuevo ciclo para el área salud. Se expande, por otra parte, la oferta de carreras

compartidas dictadas en Montevideo (Ciencias de la Atmósfera, Física Médica, Viticultura y Enología, Gestión Universitaria).

En solo un quinquenio la universidad logra duplicar su capacidad de diversificación curricular respecto de las dos décadas anteriores, con una clara impronta multidisciplinaria e interinstitucional, demostrando un dinamismo de la oferta curricular en el nivel grado que en la actualidad alcanza las 114 carreras y un número mayor de titulaciones. Este fenómeno tiene además un desarrollo equivalente en el nivel de posgrado, que incorpora en esta etapa en el entorno de 40 carreras nuevas.

### Hacia una formación universitaria integral

Un tercer movimiento refiere a las políticas centrales que la UdelaR impulsa en el marco de la reforma universitaria con vistas al fortalecimiento de la integralidad de la formación profesional y académica en el grado. Con base en el legado reformista latinoamericano y un enfoque de educación superior orientada al desarrollo, se rejerarquiza la construcción de un proyecto educativo de fuerte compromiso social, vinculado con el medio, a la vez que estrechamente asociado a la creación de conocimiento y la promoción de perspectivas interdisciplinarias.

Con este fin, la UdelaR busca revalorizar e incorporar nuevos saberes en el currículo universitario, particularmente de experiencias de formación que: a) articulen las funciones universitarias; b) promuevan abordajes multidisciplinarios y multi-profesionales en espacios controlados y en contextos reales de práctica; c) prevean la integración equilibrada de los componentes de formación teórica y formación práctica, restituyendo particularmente el valor de esta última, y d) atiendan las necesidades actuales de formación general (social, ética, estética, ciudadana, ambiental, comunicacional, etc.), integradas al

<sup>1</sup> A la vez que las ciencias básicas impulsan la creación de las carreras de posgrado por medio del Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (Pediciba).

currículo con una resolución transversal adecuada. Se define en este sentido incorporar a las carreras el conjunto de la actividad estudiantil con valor formativo, en la perspectiva de reforzar la formación integral de los estudiantes de grado. Con particular énfasis, se curriculariza la extensión universitaria para el logro de una mayor vinculación con los problemas y necesidades de la sociedad; en este marco se acuerda la generalización de las «prácticas integrales», entendidas como «aquellas que articulan al mismo tiempo aproximaciones interdisciplinarias y actividades de enseñanza, investigación y extensión y actividades en el medio» (CDC, 27/10/09).

La estrategia de curricularización constituye un modo eficaz de legitimación de los nuevos saberes, en particular de la extensión universitaria. No obstante, se advierten los riesgos de su desvirtuación cuando, sin la debida vigilancia pedagógica, estas nuevas experiencias se integran a las lógicas tradicionales, administrativas, de distribución del poder y control del currículo. Se plantea, así, la necesidad de incorporar las prácticas integrales a los núcleos troncales de la formación profesional y académica, otorgándoles el mayor valor formativo y de atribución de sentido por parte de los sujetos de la formación.

Por otra parte, esta transformación sustantiva de los contenidos y las experiencias de aprendizaje supone en los hechos una forma de abordar las tensiones contemporáneas del currículo universitario. Derivados de las demandas de formación —no necesariamente articuladas y coherentes— que impone el nuevo contexto global se identifican tres polos de tensión que involucran centralmente los procesos de selección y organización curricular y refieren a los requerimientos de formación general vs. formación especializada, formación teórica vs. formación práctica, y formación disciplinar vs. formación interdisciplinaria (Teichler, 1997, 1998, 2005; Riquelme, 2003; Barnett, 2001).

Con estas definiciones, la UdelaR busca reequilibrar los diferentes tipos

de formación en la doble búsqueda de reforzar la formación integral de los estudiantes y su vinculación con el medio social y productivo. No obstante, es claro que su forma de resolución específica será particular a cada campo de formación en razón de las estructuras de conocimientos implicadas y de las particulares tradiciones profesionales y educativas. Lo que supone reconocer en las formaciones universitarias lógicas epistemológicas diferenciadas que fundamentan la configuración de códigos curriculares particulares en las distintas áreas de formación (Collazo, 2010).

### Integración de nuevas institucionalidades

Un cuarto y último movimiento tiene que ver con la integración en los años 2003 y 2008 de nuevas institucionalidades a la universidad. De este modo no solo se amplía la oferta de carreras, sino también los campos disciplinares y profesionales, con sus complejidades derivadas. Se incorporaron el Instituto Superior de Educación Física y el Centro de Diseño Industrial, dependientes del Ministerio de Educación y Cultura, y las carreras de auxiliares de la Escuela de Sanidad de Scosería, dependientes del Ministerio de Salud Pública.

Ello supone, entre otras transformaciones, la integración a la vida institucional de nuevas tradiciones y perspectivas educativas y la agregación de nuevos niveles de formación. Asimismo, estas carreras y programas de formación tienen el desafío adicional de adecuarse a los requerimientos del nivel universitario, y en particular a las políticas curriculares, para su reconocimiento institucional.

### Los desafíos de la implementación curricular y el cambio de modelo pedagógico

Este conjunto de políticas curriculares se plasman finalmente en la nueva

normativa universitaria, así como otras definiciones sustantivas para la renovación general de la enseñanza adoptadas en el proceso de reforma universitaria. La Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria (OG), vigente desde setiembre de 2011, formaliza y acelera el proceso de cambio curricular en los términos construidos y acordados institucionalmente durante estos años. De este modo, las nuevas ofertas de carreras aprobadas recientemente se formulan siguiendo las nuevas directrices curriculares y los planes de estudios de las carreras más antiguas —renovados o en proceso de renovación— se alinean con esta política (Informe Aplicación OG, CDC, marzo 2013).

Ahora bien, la historia del currículo advierte acerca de las condiciones del cambio curricular y demuestra el papel primordial que juegan los procesos de implementación de los nuevos planes de estudios, más allá de los acuerdos alcanzados a nivel del currículo prescrito. En tal sentido, la UdelaR prevé la conformación de estructuras de gestión, supervisión y evaluación curricular permanentes que se ocuparán de velar por el cumplimiento de los objetivos educativos planificados y por la consistencia de los proyectos de formación en sus múltiples dimensiones. Se trata esencialmente de recuperar la idea de carrera como proyecto de formación procurando romper la lógica —también histórica— del archipiélago de materias, de la fuerte segmentación o fragmentación curricular y de la tendencia al enciclopedismo, en la senda de restituir la unicidad implicada en la noción de carrera.

El currículo universitario constituye además un espacio potencialmente privilegiado de elaboración y experimentación que, en el caso de los procesos de flexibilización curricular, exige ser dinamizado y sostenido mediante una gestión académica altamente planificada e incluso tecnificada. Asimismo, demanda un fuerte involucramiento estudiantil y docente para llevar a cabo los procesos de evaluación, ajuste y redireccionamiento

continuos requeridos en el desarrollo curricular.

Finalmente, las transformaciones previstas se orientan en última instancia a la activación de un proceso profundo de renovación de la enseñanza universitaria cuyas bases quedan asentadas en la Ordenanza mediante tres grandes ideas fuerza.

Por un lado, la recuperación del enfoque de enseñanza activa promovido por la universidad en su proyecto pedagógico de los años 60, de fuerte inspiración escolanovista, que enfatiza el autodesarrollo estudiantil —y en última instancia el logro de capacidades de formación autónoma— como *estrategia pedagógica primordial: aquella que privilegia las experiencias en las cuales el estudiante, en forma individual o en grupos, se enfrenta a la resolución de problemas, ejercita su iniciativa y su creatividad, adquiere el hábito de pensar con originalidad, la capacidad y el placer de estudiar en forma permanente y la habilidad de movilizar conocimientos específicos para resolver problemas nuevos y complejos* (artículo 5, Ordenanza Estudios de Grado).

Por otro lado, la idea de diversificación de la enseñanza, no solo en términos metodológicos como se ha planteado tradicionalmente, sino también en relación con las modalidades organizativas (presencial, semi-presencial y virtual), así como de uso diversificado de recursos educativos. Concebida para atender la heterogeneidad de necesidades y perfiles de formación actuales, la diversificación de la enseñanza se concibe de este modo como una estrategia esencial para el logro de la igualdad de oportunidades en el nivel superior.

En tercer lugar, la reconceptualización de la evaluación de los aprendizajes en la universidad como un componente clave de la renovación pedagógica, restituyendo su función formativa y no solo certificadora de conocimientos hacia la que ha derivado la enseñanza de masas. En este marco, se recupera además la idea de autoevaluación estudiantil como un factor ineludible del desarrollo de procesos educativos de calidad para

la formación de profesionales y académicos. El papel determinante que la evaluación juega en las formas de aprender en los contextos educativos actuales conlleva un reenfoque radical de la labor docente en su función evaluadora.

En suma, estas definiciones advierten acerca de un cambio de modelo pedagógico —o al menos de construcción de una nueva mirada— a partir del cual la universidad busca redimensionar varios aspectos: jerarquizar el sujeto de la formación y fundamentalmente la preocupación por los procesos de aprender; cuestionar las formas tradicionales de relación con el saber, pasando del enfoque de transmisión de información al de promoción de procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, y en última instancia, avanzar en la resignificación y complejización del rol docente universitario en el plano de la enseñanza en un contexto contemporáneo de fuertes mutaciones.

### La investigación curricular: un desarrollo necesario

Este breve repaso nos permite constatar la relevancia que adquieren las políticas curriculares en el concierto de las políticas de enseñanza universitaria a partir de 1985, así como avizorar las transformaciones curriculares y de la enseñanza en las que estamos comprometidos. Todo lo cual justifica la necesidad de avanzar en el conocimiento de las dinámicas de cambio curricular.

Interesa específicamente analizar las características y el sentido que han asumido los procesos de transformación curricular en la universidad, configurados —como es sabido— en las más variadas tradiciones disciplinares, profesionales y pedagógicas, así como en contextos altamente diferenciados de desarrollo institucional. Por otro lado, y con una visión prospectiva, los cambios de orientación y el ritmo de transformación tienen hoy un nivel de envergadura que obliga a la CSE a profundizar en el

proceso de ejecución de políticas a fin de poder respaldar, orientar y evaluar el desarrollo curricular, tal como tiene encomendado.

Son aún escasos los antecedentes de estudios curriculares desarrollados por la UdelaR. Los principales aportes teóricos, empíricos e históricos refieren fundamentalmente a los niveles básicos de la enseñanza, promovidos por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. No obstante, en los últimos años empiezan a realizarse contribuciones a nivel de la enseñanza superior también a instancias de ámbitos centrales y de otras facultades (unidades de apoyo a la enseñanza), con variados intereses de investigación y perspectivas conceptuales.

Como campo de estudio, el currículo se conforma a principios del siglo XX a impulso de la institucionalización de la educación de masas en Estados Unidos. Evoluciona desde enfoques netamente técnicos, preocupados por las cuestiones metodológicas del diseño y el desarrollo curricular (Bobit, Tyler, Taba), hacia enfoques críticos y poscríticos, anglosajones y europeos (Althusser, Bourdieu, Apple, Giroux, Bernstein, Young, Pinar, etc.) de inspiración diversa (marxista, fenomenológica, posestructuralista, posmodernista, etc.), que se focalizan en la relación currículo y poder (Tadeu da Silva, 2001). En el ámbito latinoamericano, en un proceso histórico en tiempos diversos se van desarrollando en el continente (México, Argentina, Brasil, etc.) perspectivas reconceptualistas y críticas del currículo y se realizan desarrollos teóricos nacionales con inspiración social que se contraponen al pensamiento tecnocrático y a las visiones más radicales del reproductivismo (Díaz Barriga, De Alba, Follari, Barco, Da Cunha, Leite, etc.) (Collazo, 2008).

Muchos de los desarrollos clásicos ponen la mirada en la enseñanza básica y construyen su discurso en la idea fundante de la enajenación del currículo por parte de los actores de la educación. En nuestra perspectiva, y apelando a las categorías de Berns-

tein (1988), el currículo universitario, en cambio, presenta históricamente un «enmarcamiento débil»; esto es, los docentes y los estudiantes ejercen un alto grado de control del proceso de *selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica*, aunque condicionado por la fuerza de las tradiciones disciplinares y educativas.

Derivado de los fines genéricos de la educación superior, como plantea Lucarelli (2000), la singularidad del currículo universitario estaría dada fundamentalmente por los objetivos de formación que aborda el nivel — formación de profesionales, en sentido amplio— y por la naturaleza de sus contenidos —científicos, tecnológicos, artísticos, humanísticos altamente especializados—. De este modo, un primer eje estructurante del currículo universitario lo constituye el componente profesional, que se encuentra fuertemente condicionado a la historia y a la identidad de las profesiones y sus prácticas. Un segundo eje refiere a la naturaleza del conocimiento académico, especializado y diversificado a la vez, hecho que condiciona estrechamente la configuración de los currículos a las dinámicas de generación, aplicación y crítica del conocimiento científico y a la producción de alta cultura. Ya que esta es una función primordialmente universitaria en el siglo XX, parece claro que la fuerza de la lógica disciplinar, con su diversidad paradigmática, ha sido determinante en la definición de los contenidos legítimos de la transmisión en la educación superior (Collazo, 2010).

Se concibe entonces el currículo universitario como una construcción histórico-social en la que juegan un papel fundamental las comunidades académicas y las profesiones, y se jerarquiza el análisis del currículo prescrito, entendido como plantea Goodson (1995, 2000, 2003), como una dimensión clave para la comprensión de la naturaleza interna de la enseñanza. El proceso de cambio curricular, a la vez, se comprende como una forma de cambio socio-cultural profundo que afecta distin-

tos planos de la vida institucional y moviliza variadas concepciones en juego acerca del conocimiento, los sujetos de la formación, las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, los modelos curriculares, las funciones institucionales, etc. (Camilloni, 2001).

En la actual coyuntura, y en relación con la meta primordial de política educativa de *generalización de la enseñanza avanzada, de calidad, combinada con el mundo del trabajo a lo largo de toda la vida activa*, la CSE prioriza cuatro áreas básicas de profundización: sistémico-curricular, procesos de aprendizaje, renovación de la enseñanza y fortalecimiento docente (Informe de Balance y Perspectivas, 2010). En el área curricular, en particular, se plantea desarrollar un programa de investigación sobre «Políticas y procesos de cambio curricular en la UdelaR» focalizado en las líneas principales de reforma universitaria, esto es, en las políticas de ampliación, diversificación, articulación y flexibilización curricular, así como de incorporación de nuevos saberes.

Un primer eje lo constituyen las «Políticas de reforma curricular y procesos de acreditación de las carreras tradicionales», en las que se busca: 1) caracterizar y comparar las políticas de reforma curricular llevadas a cabo por las facultades con carreras acreditadas; 2) profundizar en particular en los efectos de los procesos de acreditación regional en las dinámicas de desarrollo curricular y en los nuevos debates de reforma, y 3) conocer el papel cumplido por las asesorías pedagógicas de las respectivas facultades en cuanto componentes técnico-académicos de la construcción de políticas de enseñanza.

Un segundo eje refiere a las carreras nuevas en las que interesa estudiar el «impacto de las políticas centrales de innovación curricular en los procesos de enseñanza», apuntando a: 1) construir una genealogía del proceso de diversificación curricular en la década del 2000 focalizando en el análisis de los perfiles de egreso, la pertinencia social y académica de

las nuevas titulaciones y su ritmo de creación; 2) identificar y sistematizar los componentes innovadores de los diseños curriculares: objetivos de formación, estructura curricular, orientaciones pedagógicas, y 3) analizar el alcance de las innovaciones en los procesos de implementación curricular y en los procesos de enseñanza.

Un tercer eje lo constituyen los nuevos programas de formación que concentran el análisis curricular en «los ciclos iniciales optativos como modalidades alternativas de ingreso a la universidad». En esta línea interesa caracterizar y comparar los diferentes perfiles de ciclos iniciales optativos implementados por la universidad indagando: a) el origen y los contenidos de la innovación curricular; b) los procesos de formulación, implementación y evaluación de las experiencias; c) los alcances y límites derivados del contexto institucional en los que se insertan; d) las trayectorias académicas desarrolladas por los estudiantes.

Una cuarta línea, en último término, refiere a «la incorporación de nuevas tradiciones de formación a la trama curricular universitaria», en la que interesa indagar los procesos de articulación e integración curricular desarrollados y proyectados por el Instituto Superior de Educación Física, el Centro de Diseño Industrial y la Escuela de Sanidad Scosería en las diferentes sedes universitarias, así como profundizar en los principales nudos de la integración institucional en este plano.

La envergadura de los desafíos que se plantean en el nuevo escenario exige intensificar los esfuerzos de investigación sobre la enseñanza universitaria con la meta de avanzar en un mayor autoconocimiento institucional, fortalecer las políticas educativas y consolidar el campo de estudio. Para ello, requeriremos la ampliación de los posgrados en educación, la construcción de mayores sinergias institucionales y, muy especialmente, una decidida capacidad de trabajo cooperativo entre núcleos académicos nacionales y regionales.

## Referencias bibliográficas

- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control I y II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. España: Akal Universitaria.
- CAMILLONI, A. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el cambio curricular en Argentina 2001*. Facultad de Medicina, UBA. Buenos Aires: OPS-OMS.
- COLLAZO, M. (2008). Proyecto de tesis de doctorado: *Estructuras de conocimiento y currículo universitario*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2010). «El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas». En *Revista Didaskomai*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR, n.º 1, Montevideo.
- COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA (2010). *Balance y perspectivas en su contribución a la renovación de la enseñanza*. Montevideo: UdelaR.
- (2012). *Informe Aplicación de la Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria*. Montevideo: Unidad Académica CSE, UdelaR.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares.
- (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- (2003). *Estudio del currículum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LUCARELLI, E. y otros (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós Educados.
- RIQUELME, G. (2003). *Educación superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TADEU DA SILVA, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- TEICHLER, U. (1997). «Educación superior y empleo». En *Pensamiento Universitario* n.º 6. Buenos Aires.
- (1998). *Las exigencias del mundo del trabajo*. París: UNESCO-CMES.
- (2005). *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- UNESCO (1998, 2009). *Declaraciones Conferencias Mundiales de Educación Superior*.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2007). *Hacia la reforma universitaria*. Resoluciones del Consejo Directivo Central, 31/03/07-14/08/07. Montevideo: Departamento de Publicaciones, UdelaR.
- (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria*, 31 agosto.
- (2009). *Resolución del CDC del 27/10/2009 sobre Renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión*.
- (2000-2004, 2005-2009). *Planes estratégicos de desarrollo de la UdelaR*.