

Transformaciones curriculares al Plan de estudios 2014 de la Licenciatura en Educación (FHCE, Udelar)¹
Curricular transformations to the 2014 Study plan of the Bachelor of Education (FHCE-Udelar)
Transformações curriculares para o Plano de estudos 2014 do Bacharelado em Educação (FHCE-Udelar)

Ignacio Dolyenko Cámara. ORCID: 0000-0003-2959-9785¹

Vanina Galván Arriondo. ORCID: 0000-0003-2558-4914²

¹ Educación Media, Especialidad Matemática. Contacto: idolyenko@gmail.com

² Educación Inicial y Primaria. Contacto: mae.vaninagalvan@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo se abordan las transformaciones curriculares realizadas al Plan de estudios 2014 de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), de la Universidad de la República (Udelar). Desde la perspectiva de la teoría curricular, se estudia el proceso de revisión de dicho plan, que comenzó a desarrollarse en el año 2018, se consolidó mediante la transformación de su anexo, implementada en el año 2020, y continuó ampliándose en sucesivas modificaciones, hasta llegar al presente.

La categoría sustantiva es el concepto de currículo, enfocado a partir de los principios de clasificación y enmarcamiento de Bernstein. A lo largo del artículo se analizan las modificaciones realizadas al Plan de estudios 2014 y su impacto tanto en la estructura curricular y el perfil de la carrera como en las trayectorias académicas de los/as estudiantes. Las conclusiones presentadas pretenden un doble nivel de reflexión, tanto en cuanto a las modificaciones de la estructura curricular como a lo que esto implica respecto a la trayectoria académica.

Palabras-clave: currículo, clasificación y enmarcamiento.

Abstract

This paper deals with the curricular transformations made to the 2014 Study plan of the Bachelor of Education of the Faculty of Humanities and Educational Sciences (FHCE) of the University of the Republic (Udelar). From a curricular theory perspective, the review process of the 2014 plan is studied, which began to develop in 2018, consolidating itself through the transformation of its annexes and implemented in 2020, and which continued to expand in successive modifications, reaching the present.

The substantive category is the concept of curriculum, focused on Bernstein's principles of classification and framing. Throughout the article, the modifications made to the 2014 Study plan are analyzed, as well as their impact on the curricular structure and on the career profile, as well as on the academic trajectories of the students. The conclusions presented seek a double level of reflection, both in terms of the modifications of the curricular structure, as well as what this implies regarding the academic trajectory.

Keywords: curriculum, classification and framing.

Resumo

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré. Contribución de autoría: Los tres autores participaron por igual en la elaboración del artículo.

Este artículo trata das transformações curriculares realizadas no Plano de estudos 2014 do Bacharelado em Educação da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação (FHCE) da Universidade da República (Udelar). Do ponto de vista da teoria curricular, estuda-se o processo de revisão do plano de 2014, que começou a se desenvolver em 2018, consolidando-se por meio da transformação de seus anexos e implementado em 2020, e que continuou se expandindo em sucessivas modificações, chegando até o presente.

A categoria substantiva é o conceito de currículo, centrado nos princípios de classificação e enquadramento de Bernstein. Ao longo do artigo, são analisadas as modificações feitas no Plano de estudos de 2014, bem como seu impacto na estrutura curricular e no perfil de carreira, bem como nas trajetórias acadêmicas dos alunos. As conclusões apresentadas buscam um duplo nível de reflexão, tanto no que se refere às modificações da estrutura curricular, quanto ao que isso implica em relação à trajetória acadêmica.

Palavras-chave: currículo, classificação e enquadramento.

Fecha recibido: 20/03/22

Fecha aceptado: 14/09/22

Por qué y para qué

Poner bajo la lupa y analizar un plan de estudios (PE) implica debatir aspectos que se encuentran establecidos académicamente, así como las modificaciones realizadas respecto a planes anteriores. La perspectiva de la teoría curricular permite realizar este análisis con el agregado de poder adentrarse en cuestiones que no se encuentran explicitadas en el documento de estudios. Esto conlleva —así se aborda en el presente— pensar no solamente en el PE, sino en la concepción teórica y académica de la titulación de la Licenciatura en Educación y en el ordenamiento de los discursos que la conforman.

El PE 2014 de la Licenciatura en Educación, tal como su título lo indica, fue presentado en dicho año y vino a sustituir al plan anterior, del año 1991. Los 23 años que los separan se traducen en una reconceptualización del campo de especificidad educativo, y por ende de las coordenadas con que se considera el perfil de egreso de la licenciatura, así como también en un reordenamiento interno de la carrera en sí misma. La perspectiva presentada intenta analizar este último nivel, abordando la revisión generada después de la implementación del PE 2014, ajustado en el año 2020, y sus consecuentes revisiones y ajustes posteriores. Por último, la inclusión en el análisis del contexto en el cual se generan las transformaciones puede dar cuenta de cómo funciona la dinámica interna del campo de la educación y de los actores que intervienen en la formación académica de grado.

Marco teórico curricular

Tal como indica Zabalza (2012) recuperando a Villarini (2000), el currículo 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 docentes. Entendido de esta forma, el currículo se constituye como un *proyecto formativo integrado*. Esta organización del currículo descansa sobre cuatro pilares que le dan sostén: a) una idea de conjunto, b) la formalización que se traduce en escritura, c) su carácter de público y legitimado, y d) que se asume como un compromiso entre las partes (Zabalza, 2012).

Si se considera la conceptualización del currículo como un plan ordenado y, en el caso abordado, elaborado en el marco de los espacios cogobernados, la noción de conjunto no puede ser entendida

armónicamente ni libre de disputas. Entendiendo que las discordancias curriculares se diluyen, anulan o saldan, y visibilizando que la construcción curricular no está libre de tensiones sino que es una síntesis de estas, 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. (pp. 59-60)

Así, con base en aquella idea de conjunto planteada por Zabalza, a partir de una síntesis que integra mecanismos de negociación y un conjunto de ideas sostenidas por grupos o sectores, se construye el campo de desarrollo de un proyecto curricular. El espacio —físico e intersubjetivo— donde se pone en juego el *devenir curricular*, mediante los mecanismos de negociación en FHCE y particularmente para la Licenciatura en Educación, es la Comisión de Carrera (CC). Por tanto, especialmente en espacios cogobernados, estos mecanismos de negociación y discusión permean tanto los aspectos estructurales-formales (concepción más clásica de currículo en tanto planes y programas textualizados) como los aspectos del desarrollo procesal-práctico, entendidos como la puesta en funcionamiento, con sujetos educativos concretos, en ámbitos institucionales específicos. Para caracterizar el PE, 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, tanto en el diseño como en el devenir curricular. Para este autor, los conceptos de *clasificación* y *enmarcamiento* determinan el tipo particular de currículo, en términos de *integrado* o *agregado*. Para lograr esta definición, es necesario describir la naturaleza de los discursos locales de las disciplinas o áreas del conocimiento que integran un PE. Si los contenidos de las unidades curriculares (UC) se encuentran aislados, se trata de una relación cerrada; si la frontera entre ellos y entre las disciplinas es difusa, la relación es abierta (Bernstein, 1985). Incluso se podría establecer que en las UC intradisciplinarias dicha relación sería radicalmente abierta.

El análisis de las relaciones entre los contenidos se puede desarrollar hasta desembocar en dos categorías de clasificación de un currículo. 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, 1985). Por otra parte y en oposición, 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, 1985, p. 3). Esta caracterización de las relaciones entre los contenidos y su consecuente caracterización en tipos de currículos es descrita por Bernstein como un hecho social, independiente de la institución educativa, la organización del tiempo o el estatus relativo de los conocimientos. Se enfatiza la naturaleza social del sistema de alternativas, que conforma, en definitiva, un origen de propuesta curricular (Bernstein, 1985).

La separación así definida de los contenidos disciplinarios se genera en función de un principio regulador denominado *fuerza de la delimitación* (Bernstein, 1985). A esta impronta que determina las relaciones entre los contenidos y que se vincula con el ejercicio de *la distribución de poder*, el autor la define como *clasificación* y está asociada “al grado de mantenimiento de los límites entre los contenidos” (Bernstein, 1985, p. 3). Esta clasificación será fuerte cuando los contenidos estén fragmentados o débil cuando haya límites difusos.

Así como el principio de *clasificación* es la categoría para estudiar los límites de los contenidos o discursos, la categoría de *enmarcamiento* es la que permite estudiar los contenidos dentro de cada campo disciplinar, en un espacio que se vincula con el *ejercicio del 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, 1985, p. 3).

Respecto al marco conceptual considerado, se puede expresar que sobre un PE opera especialmente la fuerza de clasificación y sobre las relaciones pedagógicas, la fuerza de enmarcamiento. En una estructura curricular como proyecto y proceso, en el marco de diálogos, tensiones cogobernadas y mecanismos de negociación, ambas categorías se vuelven pertinentes para comprender el carácter global de la propuesta educativa.

Análisis de las transformaciones curriculares

El PE 2014 de la Licenciatura en Educación se puede catalogar como desagregado en dos partes. La primera, constituida por las secciones Fundamentación, Objetivos, Perfil del egresado, Denominación del título, Duración de la carrera y número mínimo de créditos, y Estructura curricular; la otra, por un anexo. A la primera la identificamos como *proyecto formalizado* (PF). Su modificación debe ajustarse a las condiciones normativas de la Udelar; es un proceso complejo que involucra a varios órganos del cogobierno. Por otra parte, el Anexo explicita la implementación del currículo y su funcionamiento. Constituye la sección más dinámica del currículo en tanto puede ser modificada por la Comisión Directiva (CD) y la CC. Esto es lo que identificamos como *proceso*.

En función de la división analítica establecida, el PE 2014 se encuentra formado por el PF y un anexo. Dicha distinción será referida a lo largo de este análisis. Desde nuestro punto de vista, el PF 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 ambas dimensiones siempre existe una relación, dado que son inherentes al currículo; en este caso, es posible reconocer mayor gravitación de alguna de las dimensiones, según se trate de una u otra parte de la globalidad del PE.

A continuación, se presenta un diagrama en el que se pueden identificar los elementos que componen la estructura del PE, el PF y el Anexo.

Figura 1: Estructura del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación

Índice	
1. Fundamentación	3
2. Objetivos.....	3
3. Perfil del egresado.....	4
4. Denominación del título.....	4
5. Duración de la carrera y número mínimo de créditos.....	4
6. Estructura curricular del Plan.....	5
6.1 Orientación general del Plan y contenidos básicos de las áreas de formación.....	5
6.2 Orientaciones pedagógicas.....	6
ANEXOS.....	9
7. Estructura general de las unidades curriculares que forman parte del Plan (a título indicativo).....	9
7.1 Sobre previaturas y cursos correlativos.....	12
7.2 Síntesis de la estructura del Plan en función de las asignaturas obligatorias, optativas y electivas.....	13
7.3 Créditos totales del Plan en función del tipo de las unidades involucradas.....	13
7.4 Orientaciones sobre la aprobación de las unidades curriculares.....	13
7.5 Unidades Curriculares Optativas.....	14

Plan de Estudios
2014 de la
Licenciatura en
Educación (PE)

Proyecto
Formalizado (PF)

Anexo

Fuente: Elaboración propia.

Primeras transformaciones curriculares

A continuación, se presenta una tabla comparativa (tabla 1) con las transformaciones curriculares en calidad de *ajustes* que se realizaron al Anexo (original) 2014. El nuevo Anexo 2020 constituye un primer mojón de las transformaciones curriculares consideradas. Se consideran las modificaciones en cada uno de los módulos obligatorios que integran el PE, el departamento asociado, el nombre de la UC y los créditos correspondientes.

Tabla 1: Unidades curriculares obligatorias de los departamentos del Instituto de Educación e introductorias

MÓDULOS	ANEXO 2014	ANEXO 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).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2, se puede apreciar la comparación cuantitativa entre los anexos. La cantidad de UC obligatorias sufrió una variación, que en términos absolutos pasó 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 la variación fue 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 dentro de cada módulo, donde se constata la supresión o fusión de una UC en cada uno de los departamentos. En términos porcentuales, podría expresarse que el módulo Introdutorio disminuyó un 20%, el correspondiente a Historia y Filosofía de la Educación un 20%, el de Pedagogía, Política y Sociedad se redujo un 25% y el de Enseñanza y Aprendizaje, un 33,3%.

Si bien hubo una reducción de UC, no hubo variación en los créditos totales de cada módulo ni en la distribución de la carrera. Los créditos que quedaban libres por la desaparición o fusión de UC se volcaron a otra UC, incluida la modificación del carácter teórico-práctico, lo que aumentó su cantidad de créditos. En el Anexo 2014, nueve de cada 10 UC eran de carácter teórico, relación que pasó a tres de cada 10 en el Anexo 2020.

Tabla 2: Comparación de los anexos en términos cuantitativos

UNIDADES CURRICULARES	ANEXO 2014	ANEXO 2020
Cantidad	17	13
Teóricas	15 en términos absolutos - 88% del total, en términos relativos.	4 en términos absolutos - 31% del total, en términos relativos.
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 función de lo observado en las tablas, se pueden realizar varias apreciaciones: a) 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 cada módulo que integran las UC obligatorias; c) las modificaciones en el carácter, que pasó de teórico a teórico-práctico, fue el criterio para distribuir los créditos que quedaban libres; d) existen contenidos teóricos correspondientes a UC obligatorias transformadas que, o se distribuyeron en UC optativas² o, directamente, no fueron reasignados;³ en cualquier caso, dichos contenidos desaparecieron de la formación obligatoria de grado.

La cantidad total de créditos para cada módulo no fue afectada dado que está estipulada en el PF, por tanto no es posible transformarla por la vía de modificaciones al Anexo. La asignación de créditos, la lógica asignada a cada módulo y las UC que los integran deberían leerse a la luz del análisis del cambio de PE, del Plan 1991 al 2014, y de cómo se modifica o mantiene la estructura de aquel en este, especialmente la fuerza reguladora de la *Ordenanza de estudios de grado* (OEG) (Udelar, 2011) para la distribución de créditos. Si bien este aspecto escapa al objetivo del artículo, no puede desconocerse, al menos, el intento de ubicarlo en el análisis, porque toda transformación curricular, y especialmente de estructura curricular, supone nuevas lealtades a los límites de las disciplinas, a sus campos específicos y sus identidades, y por tanto, una posibilidad de cambiar la fuerza de *clasificación* y de *enmarcamiento* (Bernstein, 1985).

Sobre el punto d), vale preguntarse en qué medida los contenidos teóricos se encontraban duplicados en otras UC y se consideraron obsoletos o no adecuados para el perfil de egreso. Desde nuestro punto de vista, el hecho de que no se modificaran sustantivamente los contenidos y que se incluyera el carácter práctico de las UC, con una consecuente actividad para su aprobación, puede dar cuenta de que la identidad del licenciado en Educación se inclinó más hacia un perfil profesional que hacia uno académico.

La OEG, en términos de Bernstein, oficia como principio de enmarcación para la distribución de las UC y de los créditos asignados a estas. Ejerce una fuerza reguladora fuerte en virtud de que, a pesar de las importantes modificaciones del 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 OEG respecto a la cantidad total de créditos que debe tener una licenciatura, sin modificar qué contenidos integran cada una de las UC que permanecieron como obligatorias.

Nuevas transformaciones curriculares del Anexo 2020

Después de las modificaciones del Anexo 2020, se continuó el proceso de revisión durante los años 2020 y 2021. A continuación, se presenta una síntesis de las nuevas transformaciones curriculares según el concepto de currículo definido. La organización del análisis no considera la cronología de las transformaciones, sino su globalidad y características, tomando en cuenta los *criterios para la elaboración de PE* definidos en la OEG (Udelar, 2011, p. 11, art. 7).

En función del criterio de *flexibilidad curricular*, el orden docente (OD) manifiesta que debería revisarse la cantidad de créditos asignados a los módulos de electivas y optativas, dado que considera que poseen una gran carga crediticia en detrimento de la formación básica y obligatoria (Camors et al., 2018).

Un análisis de la estructura de la trayectoria académica supone que una mitad corresponde a una formación general y común, mientras que la otra responde a los intereses específicos reflejados en la tesina y su proceso, incluidos los cursos de UC electivas y optativas. En este punto de las trayectorias académicas, merece una mención la figura del *tutor*. Resulta claro que a partir del PE

² Tal es el caso de los contenidos teóricos que conforman las UC Profundización en Teorías de la Enseñanza y Debates Actuales acerca de la Relación entre Educación y Política.

³ Ciertos contenidos de las UC Historia de Ideas y las Prácticas Educativas I y II fueron reasignados a la UC Historia de la Educación, mientras que los restantes no.

2014 cada estudiante debe elegir un tutor para su tesina durante el cursado de la UC Investigación Educativa 2. No obstante, el PE también menciona la figura del *tutor académico personal* (FHCE, 2014, p. 8). No es claro si se refiere al tutor de la tesina o sugiere, por otra parte, un/a docente de referencia que oriente los recorridos curriculares. Si bien es resorte de la CC asesorar al estudiantado sobre su trayectoria de formación (Udelar, 2011, p. 15, art. 22), desde el año 2020 este papel lo han cumplido las/los estudiantes, en instancias individuales y grupales.

Por otra parte, dentro de este principio, es importante mencionar que el PE 2014 establece que en cada semestre, bajo la responsabilidad de la CD y la CC, se realice un *encuentro curricular* obligatorio para docentes y estudiantes cuyo “objetivo es la integración y el intercambio formativo, pudiéndose prever la participación de egresados que aporten desde su experiencia en el campo educativo” (FHCE, 2014, p. 7). Esta posibilidad no es menor, en tanto materializa la dimensión adoptada de currículo como proceso dinámico, inestable y tensional.

Desde el criterio de *articulación curricular*, se considera lo referido a la trayectoria sugerida y a las previaturas. 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 OD plantea que los talleres de Investigación I, II y III deberían considerarse en serie y con carácter de previatura (Camors et al., 2018). Este planteo es recibido y complementado por el orden estudiantil (OE), que incluye en la serie a la UC Investigación Educativa 2. El fundamento refiere a que en dicha UC se define el tema de la tesina, que se desarrolla, posteriormente y en profundidad, en los talleres mencionados. Finalmente, la CC acuerda establecer la serie de previaturas comenzando por Investigación Educativa 2 y continuando con los talleres de Investigación.

En función de este análisis, la trayectoria académica sugerida en el Anexo 2020 convierte al cuarto semestre en un punto de inflexión de la carrera. Hasta él, los recorridos son en clave de UC obligatorias, mientras que en el cuarto semestre hay un equilibrio entre UC obligatorias y aquellas que elige el estudiantado. Luego, la tesina se vuelve el eje vertebrador de la cursada, no solo en función de las UC que aportan a su producción, sino también con relación a cómo se distribuyen los créditos de las optativas en los diferentes departamentos, según en cuál de ellos se inscribe la tesina, para la distribución de las UC cursadas.

El criterio de *asignación de créditos* puede considerarse el criterio de principal interés para el estudiantado. El límite de 360 créditos, establecido por la OEG para una carrera de cuatro años, se vuelve un corsé, dado que obliga a “hacer encajar” un esquema curricular en tal o cual asignación de créditos, sin sobrepasar la cantidad de créditos finales. De hecho, establece como límite 80 o 90 créditos anuales para la estructura curricular (Udelar, 2011, p. 12, art. 9), dejando los límites de una carrera de cuatro años en 320 o 360 créditos (Udelar, 2011, p. 12, art. 10). Al respecto, el OD advierte que en su percepción cada estudiante guía su recorrido optativo y electivo en función de qué UC otorga más créditos y no en función de la pertinencia que reviste para su tesina o perfil formativo (Camors et al., 2018). Las consultas más frecuentes a uno de los delegados de la CC⁴ son respecto a los créditos y su impacto en las posibles UC a cursar.

Durante el año 2019, las discusiones en las asambleas de estudiantes en torno al ajuste del Anexo 2020 giraron en torno al eje de los créditos asignados a tal o cual UC. La valoración de que obtener los 360 créditos se vuelve una tarea compleja y prolongada, con exceso de UC para cursar, apareció sistemáticamente. Durante el año 2021, se advierte que existen estudiantes que se encuentran en condiciones de presentar su tesina pero que presentan un desequilibrio en los créditos de los departamentos, que sobran en unos y faltan en otros. Ante esta realidad, el OE presenta una propuesta que incorpora tres puntos a la reformulación 2020: el ingenio para lograr cuatro créditos diferenciales para quienes comenzaron a cursar con el Anexo 2014 y continuaron con el ajuste del Anexo 2020 (producto del pasaje de UC teóricas a teórico-prácticas); el carácter de las UC optativas con la posibilidad de trasegar UC de un área a otra, y el carácter de las UC electivas. Esta propuesta

⁴ Uno de los autores del artículo fue delegado a la CC en los períodos 2020-2021 y 2021-2022.

es avalada por la CC y elevada al Consejo de la FHCE, lo que da origen a una resolución de dicho órgano que formaliza el planteo.

Respecto al criterio de *articulación teórico-práctica*, con la incorporación de UC teórico-prácticas se introduce la cuestión acerca de qué debería ser considerado práctico en el perfil de la licenciatura, inquietud compartida por docentes y estudiantes. Según el perfil de egreso, el componente práctico debería ser orientado hacia la investigación y la enseñanza, habilitándose el debate sobre la *epistemología de la práctica* (Steiman, 2018). Así, subyace la pregunta *¿qué se considera práctico?* En respuesta, es posible identificar en nuestra licenciatura: los Espacios de Formación Integral (EFI), las actividades prácticas asociadas a las UC teórico-prácticas y la tesina y su proceso investigativo. Todas ellas podrían ser identificadas como prácticas profesionales supervisadas (Steiman, 2018) en tanto refieren a actividades orientadas al perfil de egreso y acompañadas en todos los casos por un referente.

Conclusiones

A modo de cierre, se establece una serie compuesta por tres conclusiones.

En primer lugar, desde una perspectiva de las dimensiones estructural-formal y procesal-práctica del currículo, la sección PF tiene un mayor énfasis en la dimensión estructural-formal. Aún más, se podría mencionar que el ámbito contextual para su variación es de tal magnitud burocrática que se vuelve difícil de modificar, por lo que la dimensión procesal-práctica es ínfima. Esto se justifica por el hecho de que para realizar cambios se apele sistemáticamente al espacio del Anexo del currículo, dado lo ágil de este mecanismo.

Por otra parte, el Anexo 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 académica de cada estudiante se define en la aplicación del currículo entendido como proceso, y b) la aplicación del cambio sustantivo que tuvo el currículo fue la incorporación de UC de carácter teórico-práctico. En esta nueva caracterización, la parte práctica del curso no tiene una prescripción y queda a criterio del equipo docente a cargo. En consecuencia, se puede expresar que, a partir de la reformulación 2020 y considerando la modificación sustantiva que incorpora UC teórico-prácticas, el PE como corpus, PF y Anexo, pasa a tener un peso considerable de su dimensión procesal-práctica. Evidencias que abonan esta afirmación pueden encontrarse en la modificación posterior relativa al régimen de previaturas, establecido con la serie Investigación Educativa II, Taller de Investigación I, Taller de Investigación II, Taller de Investigación III. A partir de observar que la modificación sustantiva resulta de incorporar una mayor cantidad de UC teórico-prácticas, en detrimento de UC teóricas, se podría inferir que, si bien no hubo una modificación explícita del perfil de egreso, correspondiente al PF, en los hechos, a partir de las variaciones del Anexo, se prioriza la intervención profesional investigativa en cada campo específico que estructura la Licenciatura en Educación.

Otro elemento que cabe considerar es la resolución del Consejo, a partir de la solicitud elevada por la CC del Instituto de Educación, sugerida por el OE, que incorpora tres puntos, también posteriores a la reformulación 2020.

Una segunda conclusión refiere a la posibilidad de clasificación del PE. Es posible concluir que el ajuste Anexo 2020 estableció una amalgama determinada de la siguiente forma: del primer al tercer semestre se puede caracterizar al currículo como agregado y de clasificación fuerte, en función de que existe una diferenciación bien establecida de los discursos disciplinares, que funcionan con una delimitación por UC. El cuarto semestre puede considerarse un punto de inflexión, dado que cambia la cantidad de UC obligatorias y opcionales, que se igualan en el recorrido sugerido. Del quinto al octavo semestre, el currículo se vuelve integrado y de clasificación débil, con predominancia de UC optativas, electivas y de profundización, de forma que cada estudiante debe cursar en función de la producción de su tesina. Esto genera que, si bien se cursan UC diferenciadas, los discursos disciplinares se estructuran según el tema de la investigación. Así, la tesina se vuelve la columna

vertebral de la segunda mitad de la trayectoria curricular, dado que es en torno a ella que se va a organizar la selección de UC electivas y optativas.

Por último, la no realización de los encuentros curriculares tal como se encuentran previstos en el PE 2014 da cuenta de que no se ha sistematizado el proceso dinámico y tensional del currículo a nivel global dentro del Instituto de Educación. Aunque este artículo no aborda los mecanismos de negociación del currículo, se puede afirmar que la CC ha funcionado como una *arena* donde se han tomado las decisiones y ha transcurrido el devenir de la estructura curricular. Estas decisiones trascienden lo meramente consultivo, dado que incluyen relaciones de control (enmarcamiento) y poder (clasificación) que afectan al PE.

Sin duda, a casi diez años de vigencia del PE 2014, hay nuevas transformaciones curriculares por gestarse. Su revisión podrá atravesar propuestas sobre modalidades de cursado, carácter de las UC, perfil de egreso, obligatoriedad de la asistencia o análisis del carácter práctico, entre otras. Es necesaria una discusión amplia y responsable dentro de cada orden y entre ellos, a fin de que la síntesis a la que se arribe sea fruto de mecanismos democráticos de negociación, nunca libres de tensiones, disputas y debates.

Referencias bibliográficas

Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (15), I semestre 1985. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>.

Camors, J., Camejo, M., Cordano, M., y Rodríguez, E. (2018). *Apoyo a ajustes curriculares que requiera el Plan de estudios 2014 de la Licenciatura en Educación de FHCE: Informe final*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. (2014). *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, Universidad de la República. (2020). *Ajustes al Plan de estudios 2014*. Recuperado de <https://www.fhuce.edu.uy/images/Educacion/AJUSTESPLANESTUDIOS.pdf>

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una didáctica reflexiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

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, octubre-diciembre). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3).