

LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA ARGENTINO DE CRÉDITOS ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS (SACAU) RESOLUCIÓN MINISTERIAL 2598/23 ME

Documento para la discusión

Justificación y propósito del documento

La resolución Ministerial 2598/23 crea el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU) y establece al Crédito de del/la estudiante (CRE) como parámetro en la organización de los planes de estudio del sistema universitario nacional.

La incorporación de este sistema se propone *“implementar nuevas políticas académicas que garanticen reales oportunidades de egreso y que promuevan una reflexión sobre el currículum universitario que tome en consideración las necesidades del contexto, de los/as estudiantes y del proceso de aprendizaje”* (RM 2598/23). Se trata de un cambio en el sistema que pasa de focalizarse en la actividad docente (horas-reloj de “dictado” de clases) a centralizarse en la actividad del/la estudiante, que no tiene al aula como espacio articulador central en el proceso formativo (Masseti y Guerrini, 2023).

La determinación de la duración real de una carrera a partir de una estimación de las horas totales de trabajo académico que supone para los/as estudiantes cumplir con las demandas y obligaciones involucradas en cada espacio formativo es un aspecto fundamental para el cumplimiento de los objetivos planteados en una propuesta curricular. En este sentido, el SACAU implica una reforma curricular profunda que involucra, como señala Mónica Marquina (2023, 17), una concepción del aprendizaje, un modelo de diseño curricular y una concepción sobre cómo organizar la oferta formativa de la institución educativa que los adopta. De las definiciones y su interpretación sobre estos aspectos dependerá el sentido que tenga la adopción del sistema de créditos.

Como Asociación de Facultades de Humanidades y Educación respondemos a una idiosincrasia que nos lleva a la reflexión sobre los fundamentos, la revisión crítica, la historización y contextualización de los procesos para su mejor comprensión, la indagación sobre los valores que subyacen a la toma de decisiones en los distintos espacios sociales y en sus relaciones con el poder. Desde este horizonte, nos parece pertinente y necesario analizar ciertos núcleos problemáticos en el modo en que este objetivo se establece en la RM 2598/23 para el sistema superior universitario público. Advertimos que la reforma estructural que implementa el SACAU parte de supuestos que no están problematizados en la fundamentación de la resolución ni en los documentos que le sirven de apoyo.

En este contexto, proponemos trabajar colectivamente para una apropiación crítica del sistema que atienda a la historia de los procesos de construcción curricular en Argentina, a la evaluación de su factibilidad real en contextos socioeconómicos y educativos actuales, a las necesidades presupuestarias y académicas que su implementación implica y a las dificultades y limitaciones que ha supuesto en los espacios educativos en que ya ha sido adoptado. Nuestro interés se mueve en el plano del sostenimiento del derecho a la educación superior pública.

Análisis de los nudos problemáticos relevados

1) Problemas inherentes a la concepción pedagógica subyacente

En primer lugar, la RM 2598/23 asume la pertinencia de la adecuación del sistema universitario argentino a los estándares internacionales teniendo como horizonte la posibilidad de aportar de manera original al desarrollo social, cultural, político de la nación (Masseti y Guerrini, 2023). Estos estándares pueden promover la internacionalización o bien imprimir sesgos hegemónicos según sea su proceso de implementación.

El SACAU podría profundizar la lógica de mercado impuesta al sistema universitario por la Ley de Educación Superior (LES) hace ya treinta años, si naturaliza los principios que de ella derivan, centrándose en la definición de competencias para el ejercicio profesional y los criterios de calidad. La regulación de los tiempos en la adquisición de esas competencias y las formas de organizar los curriculums, por una parte, constituyen ejes que no deberían dejar de lado el lugar central que adquieren la generación de conocimiento y los debates en torno a qué conocimientos son valiosos de ser enseñados y aprendidos (Salit, 2017). Por otra, hay que advertir que la adopción de un curriculum por competencias no es fácil de implementar de manera efectiva en un contexto educativo como el argentino que ha basado la práctica de un curriculum fundado en contenidos, especialmente en el nivel superior.

2) Problemas relativos a la concepción de la trayectoria académica y de las variables que inciden en la distancia entre la duración teórica/ duración real de las carreras

Pasar a un sistema de horas-estudiante en lugar de horas-clase docentes reconoce una realidad pero no resuelve la duración real ya que se focaliza en el tiempo que insume una carrera y no en su configuración epistémica y pedagógica.

Hay que identificar la multiplicidad de factores que inciden en el desarrollo de una trayectoria académica. Reconocer las horas de interacción en clase, las de trabajo dirigido y las de trabajo autónomo del estudiante es un paso razonable para la construcción de un diseño curricular pero eso no es suficiente para resolver la duración real de los estudios. La construcción del conocimiento por parte del estudiante puede regularse de manera tentativa pero no garantizarse normativamente: por un lado, hay diferentes estilos de aprendizaje, por otro, los saberes disciplinares y sus prácticas asociadas desafían a los sujetos de manera diversa en relación con sus conocimientos previos y con la familiarización de las estrategias de gestión de esas prácticas y saberes en el nivel superior. El pasaje de la escuela secundaria a la universidad supone la construcción de formas de gestión del conocimiento muy diferentes en un contexto también diferente.

Cabría considerar si la adopción del sistema créditos académicos y de las instancias que involucra no puede llegar a enmascarar problemas más estructurales tanto pedagógicos como curriculares sobre los que hay evidencia de impacto en la duración real de los estudios. Por ejemplo, las formas de evaluación, los modos de presentación de trabajos finales para las licenciaturas, las correlatividades, la distribución curricular, entre otros.

En otras palabras, estimar las horas de trabajo real no mejora necesariamente las tasas de retención y aprobación de unidades curriculares si no se consideran otros sistemas importantes para garantizar la

permanencia, como las becas, las instancias tutoriales, los servicios de orientación al estudiante, entre otros aspectos.

3) Problemas relativos a la finalidad del sistema de créditos

Entendemos que en los lineamientos que circulan hasta el momento, el sistema de créditos se concibe como una estrategia para planificar la actividad docente y transparentar las cargas horarias. Así figura por ejemplo en los considerandos de la RM. 2598/23 que indica que la adopción de este sistema se fundamenta en la "(...) *necesidad de acortar la brecha entre la duración real y teórica de las carreras de Educación Superior*". Sin embargo, en los sistemas educativos de los países que lo adoptan la finalidad del sistema se orienta fundamentalmente al reconocimiento de trayectorias académicas en el marco de procesos de nacionalización e internacionalización educativa, sea mediante instancias de movilidad o de programas de internacionalización en casa o internacionalización del curriculum. Desde esta perspectiva, el crédito se presenta como un medio de reconocimiento automático, que evita que el trayecto realizado en otro centro educativo implique una demora en la trayectoria del estudiante frente a la posibilidad de no ser reconocido como parte de ella. Esta función del crédito no aparece mencionada ni en los considerandos de la RM. 2598/23 ME, ni en el anexo de la misma. En los documentos del CIN la mención de los créditos está también orientada al problema de la duración real de los estudios.

Entendemos que esta forma de interpretar la finalidad del crédito constituye un sesgo que descontextualiza y modifica su función con relación a las que posee en los sistemas educativos que lo han adoptado.

4) Problemas relativos a la metodología de la implementación

Observamos que la propuesta sigue una metodología de implementación vertical y no reconoce la multiplicidad de campos del conocimiento, de disciplinas y de los actores involucrados. Tal como señalan numerosos estudios sobre las reformas curriculares en niveles globales de decisión, estas metodologías no dan buenos resultados por varias razones. A veces, porque los consultores que guían la propuesta no tienen radicación actual en el espacio áulico. Otras, porque el "derrame" de la explicación de la propuesta sigue instancias que van desde, por ejemplo, los secretarios académicos de universidad a los de facultad, y de estos a los departamentos y cuerpos docentes. Las propuestas terminan siendo aparentemente respetadas y se reflejan, por ejemplo, en diseños curriculares o en programas, pero no efectivamente en las prácticas áulicas. Finalmente, si las propuestas se plantean en un nivel muy general de instrucción, surgen ruidos que dependen de variables relativas a las diferencias disciplinarias (por ejemplo, la definición de crédito ¿es la misma para estudiantes de turismo, traductorado de inglés, medicina, programación, etc.) o pedagógico-didácticas (por ejemplo, relación del crédito con formatos curriculares como materia teórico-práctica, laboratorio, seminario, taller, entre otros). Puede producirse así, como señala Celia Salit una suerte de "caricatura de cambio" (2017) que no modifica las prácticas efectivas.

Las transformaciones educativas en un plano global requieren además una imputación presupuestaria específica, vinculada a una logística inherente al proceso, con cronogramas definidos, formación de equipos técnicos, instancias de generación de planes de implementación, de capacitación, de tutorías a comisiones curriculares, y de evaluación de los procesos. Hasta el momento, no se visualiza una

organización de esta naturaleza. Circunstancia preocupante en este contexto crítico de ahogo presupuestario de las universidades nacionales.

5) Problemas inherentes a la implementación y sus tensiones

El diseño de políticas de educación superior a mediano y largo plazo requiere de un repaso atento de los cambios a lo largo de la historia del sistema en la Argentina y de sus reales impactos en él. La implementación de la Ley Federal de Educación implicó transformaciones estructurales en el campo de la educación superior, particularmente en el de la formación docente, ya que, entre otros aspectos, supuso la adaptación de los diseños curriculares de la formación a la estructura EGB + Polimodal. Supuso además cambios epistemológicos y metodológicos, debido a que la formación docente se pensó no en relación con campos disciplinares específicos (historia, geografía, antropología, sociología) sino en relación con nudos problemáticos vistos desde la óptica de las ciencias sociales. En las mesas de debate para la definición de los diseños de los Institutos de Formación Docente y de las universidades, se promovió incluso el trabajo áulico en estos campos bajo la figura de "parejas pedagógicas". También en este caso se trató de una "adaptación" acrítica y descontextualizada de un modelo europeo al sistema educativo argentino con resultados que llevaron luego a la Ley de Educación Nacional. Entendemos que esta experiencia debe dar un horizonte de alerta. Tal vez sería recomendable atender a las evaluaciones críticas que, desde el propio campo educativo, se han realizado en procesos similares de adopción del sistema de créditos, tanto en lo que se refiere al reconocimiento de los trayectos formativos como en lo relativo a la duración real de los estudios. Asimismo, sería necesario conocer la evaluación de su funcionamiento en países latinoamericanos como Chile, Colombia, Paraguay y Perú, que si bien tienen realidades e historias educativas distintas a la de Argentina, son más analogables. En este sentido nos parece pertinente la siguiente apreciación de Garín y Acosta (2021) en su estudio comparado sobre la apropiación del sistema de créditos académicos en los países antes mencionados, para quienes "*(...) la ausencia de sustento científico para las decisiones políticas con respecto a la definición de un sistema de créditos genera un escenario hostil para la implementación de los mismos al interior de cada sistema de educación superior y posteriormente impactan negativamente en la convergencia de estos a escala latinoamericana. Es decir, las definiciones políticas parecen no tener correlato con las tradiciones de las instituciones y de los países en términos curriculares, ni con las necesidades propias de estudiantes y docentes*" (2021, 43).

Finalmente, y no menor, la existencia de créditos con distinto valor en horas en distintas universidades del sistema de créditos plantea problemas al momento de articular un sistema que se propone homologar los procesos formativos. En este sentido, el rango entre 25 y 30 horas resulta demasiado amplio para lograr la posibilidad de reconocimiento de los trayectos formativos en el interior de todo el sistema.

Aportes para la discusión

En función de estos cinco puntos identificados nos parece necesario realizar las siguientes consideraciones.

En primer lugar, desde un punto de vista estructural es importante explicitar cuáles serán las definiciones de políticas para sostener un sistema de educación superior público federal que mantenga la inserción territorial de las universidades más alejadas de los grandes centros urbanos y garantizando un equilibrio entre todas ellas.

En segundo lugar, es necesario advertir acerca de los riesgos con relación a los mecanismos para garantizar la implementación de estos cambios de modo tal que las universidades públicas no terminen subsidiando a las privadas en términos de inversión, capacidades instaladas, entre otros aspectos.

En tercer orden, consideramos que ninguna modificación estructural que involucre a una gran comunidad puede plantearse sin políticas claras y organizadas de acompañamiento. La implementación efectiva del SACAU requiere de una serie de medidas y programas que atiendan y garanticen las condiciones para ello. Esto implica como mínimo programas para la gestión de las carreras universitarias, servicios de apoyo para el estudio y la movilidad de estudiantes y docentes, programas para la creación de tutorías, formación administrativa y docente reconociendo los derechos de los trabajadores docentes y no docentes y la autonomía de cada universidad para diseñar sus propuestas formativas. Una modificación estructural requiere de recursos y acciones basadas en diálogos que representen consensos suficientes en la comunidad que los va a llevar a cabo y no solo la reforma de los planes de estudio. Consideramos que la hoja de ruta presentada por autoridades del CIN en la última reunión plenaria de ANFHE el dos y tres de diciembre del 2024 clarifica el recorrido realizado hasta el momento, pero quedan sin responder algunos interrogantes a futuro. En especial porque se establece como término la fecha de enero de 2027 para finalizar la adaptación al sistema de las universidades nacionales de los nuevos planes de estudios. En este contexto entendemos que es necesario socializar un plan más explícito que atienda al diseño de lineamientos con una mejor definición de los objetivos y una evaluación crítica del sistema, a la definición de equipos técnicos que acompañen el proceso, a la determinación de fases del proceso, por ejemplo. Nos parece atendible que este plan tenga una lógica más participativa, con la incorporación de especialistas de las distintas UUNN que poseen estudios en el tema.

Por esto solicitamos:

- A la Secretaría de Educación que se expida e informe sobre la propuesta de modificación de la RN 2598/23 aprobada en el plenario del Consejo de Universidades el 19 de noviembre del 2024.
- Políticas integrales de formación para los distintos actores del sistema sobre créditos académicos y el SACAU.
- Reconocimiento de ANFHE como asociación que participe en el asesoramiento y en la construcción de documentos de trabajo sobre el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles y otros temas que son necesarios para el avance en los objetivos que se proponen estos cambios
- Acciones de fortalecimiento de la planta docente de modo tal que pueda implicarse en estos nuevos requerimientos (jerarquización, ampliación de dedicaciones y programas específicos).
- Dispositivos de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles para el mejoramiento de la permanencia y la graduación, conforme lo establece la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior (N° 27204)

Referencias

Garín, Yanina y Acosta, Ramses (2021) Los créditos académicos en un escenario hostil para la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista REDALINT*, Vol 1, 2, pp. 41-55.

Marquina, M. 2023. Sentidos de un sistema de créditos académicos en la Universidad. En: Massetti, A. y Morales, D. (comps.) (2023). *Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la universidad*, pp. 18-28. Observatorio de Educación Superior. Documento de Trabajo No 2. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://observatorio-educacion-superior.unaj.edu.ar/documento-de-trabajo-n2-las-ventajas-y-desventajas-del-sistema-de-creditos-en-la-universidad/>

Massetti, A. y V. Guerrini, 2023. La universidad en búsqueda de reinventarse en clave de versatilidad. En: Massetti, A. y Morales, D. (comps.) (2023). *Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la universidad*, pp. 11-17. Observatorio de Educación Superior. Documento de Trabajo No 2. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://observatorio-educacion-superior.unaj.edu.ar/documento-de-trabajo-n2-las-ventajas-y-desventajas-del-sistema-de-creditos-en-la-universidad/>

Salit, C. 2017. *¿Dar crédito al sistema de créditos?*. Ponencia presentada al VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación

“La Reforma Universitaria entre dos siglos”.