

Democratizar la enseñanza universitaria. La aventura (y desventura) de llevar adelante una propuesta de rediseño curricular.

*Ingrid Sverdlick**

Resumen:

Este artículo da cuenta de algunas cuestiones y dimensiones vinculadas con una propuesta de rediseño curricular en tres carreras del Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad Arturo Jauretche, a cinco años de fundada la Universidad. Se plantea que una reforma curricular puede responder a variadas razones e intereses diversos, aunque sin duda constituye un momento privilegiado y estratégico para debatir el currículum. En tanto reforma, supone la reestructuración de un plan existente, que en algún momento ha sido diseñado, organizado y desarrollado. La experiencia de rediseño curricular en este caso, asentó en la idea que la ampliación del debate en relación con la inclusión, viene planteando en la comunidad educativa, la necesidad de repensar las tradicionales modalidades de enseñanza, conocidas por sus características excluyentes. Sin duda que uno de los factores relevantes en la consideración de la problemática de la accesibilidad, la permanencia, la experiencia en las trayectorias y el egreso de las nuevas poblaciones de estudiantes se relacionan con las prácticas de enseñanza. En efecto, el ejercicio de la docencia y la preocupación por el aprendizaje van cobrando protagonismo, poniendo en cuestión las condiciones para enseñar y aprender (los problemas de infraestructura, los recursos didácticos, los horarios, el régimen de correlatividades, la estructura de cátedras, el sistema de evaluación y promoción, el diseño curricular, entre otras cuestiones), así como también las estrategias pedagógico-didácticas y la vinculación territorial con el currículum.

Palabras clave: currículum universitario – rediseño curricular – prácticas pedagógicas inclusivas.

* Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga - España, Profesora titular e investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) - Argentina. Directora del Programa de Educación Inclusiva y Pedagogía Universitaria de la UNAJ. Directora de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y de la UNAJ. Docente de posgrado de la Universidad Nacional de Lanús y de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Abstract:

This article comments on some issues and dimensions linked to a curricular redesign proposal in three careers of the Institute of Social Sciences of the Arturo Jauretche University five years after that the University was created. We think that a curricular reform can respond to varied reasons and diverse interests, although it is undoubtedly constitutes a privileged and strategic moment to debate the curriculum. As a reform, it involves the restructuring of an existing plan, which at some point has been designed, organized and developed. The curricular redesign experience in this case, based on the idea that the broadening of the debate in relation to inclusion, is raising in the educational community, the need to rethink traditional teaching methods, known for their exclusive characteristics. Undoubtedly, one of the relevant factors in the consideration of the problem of accessibility, permanence, experience in trajectories and graduation of new student populations are related to teaching practices. Indeed, the exercise of teaching and the concern for learning are gaining prominence, questioning the conditions for teaching and learning (infrastructure problems, didactic resources, schedules, the correlativity regime, the structure of chairs, the system of evaluation and promotion, the curricular design, among other issues), as well as the pedagogical-didactic strategies and the territorial link with the curriculum.

Keywords: University curriculum - curriculum design - pedagogical practices for inclusion.

Introducción

En Argentina, entre 2006 y 2015 la política de ampliación del derecho a la educación superior característica del período del gobierno de ese tiempo, tuvo como estrategia la creación de nuevas universidades en una distribución territorial que facilitó el acceso a poblaciones tradicionalmente excluidas de la educación superior. Durante esos años fueron creadas nueve universidades en el Gran Buenos Aires¹, además de otras siete en diferentes provincias y tres que resultaron de la reconversión de institutos universitarios o de universidades provinciales². El anclaje territorial de las nuevas

1. Universidad Nacional Arturo Jauretche, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de José C Paz, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional del Oeste y Universidad Nacional de Hurlingham. Universidad Nacional de Ezeiza, Universidad Nacional Scalabrini Ortiz, Universidad Nacional de Almirante Brown

2. Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Universidad Nacional de Villa Mercedes, Universidad Nacional de Chaco Austral, Universidad Nacional de Alto Uruguay, Universidad Nacional de Rafaela, Universidad Nacional de los Comechingones, Universidad Nacional de la Defensa, Universidad Nacional de las Artes y la Universidad Pedagógica Nacional.

universidades, por otra parte, dio cuenta de una fuerte reorientación en la forma de concebir y poner en práctica la enseñanza universitaria y la producción de conocimiento. Lo territorial, en ese caso, implica que la universidad, construye su identidad a partir de la vinculación con el territorio, asumiendo el papel de agente del desarrollo local; sin que esto suponga limitar la proyección de la formación y del trabajo del graduado universitario al ámbito geográfico en el cual está ubicada la universidad (Camillioni, 2016). Efectivamente, dentro de esa lógica política inclusiva, en particular las instituciones del conurbano bonaerense, formularon sus estatutos constitutivos haciendo converger la idea de producir y distribuir conocimiento en conjunción con el desarrollo económico, social y cultural, mejorar la calidad de vida y fortalecer los valores democráticos y, a la vez, articular el conocimiento académico con los saberes producidos por la comunidad. Como ejemplo se puede apreciar la declaración de la “Misión” de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) que propone:

Contribuir al desarrollo sustentable (económico, social, cultural y ecológico) de la región, a través de la producción y democratización del conocimiento y las innovaciones científico-tecnológicas, a fin de mejorar la calidad de vida de la comunidad, sostener el derecho humano a la educación universitaria, fortalecer los valores democráticos y promover la igualdad en el conjunto de la sociedad, y situar el conocimiento universal desde los saberes producidos por nuestra comunidad. La Universidad debe priorizar la realización de un modelo institucional de calidad académica con inclusión social que promueva el pensamiento crítico para la transformación social; la articulación de la enseñanza, la investigación, el desarrollo y la innovación con la vinculación comunitaria y territorial; la cooperación entre los distintos productores del saber; y la responsabilidad social con las necesidades y demandas de la región. (UNAJ, 2017, *Misión, visión y valores*, parr. 5)

Es de destacar que, en estas instituciones, los y las jóvenes y adultos/as que acceden a la formación universitaria son, en su mayoría, primera generación de estudiantes universitarios respecto de sus familias y sus comunidades de origen, lo cual muestra claramente que estas universidades van logrando una democratización en el ingreso a los estudios superiores. Ahora bien, es sabido que un acceso más democrático es apenas uno de los elementos indispensables para lograr una efectiva igualdad en el derecho a la educación superior. La irrupción de nuevas poblaciones y de nuevas lógicas territoriales en la universidad, sin duda han interpelado a la universidad en su función social con cuestiones vinculadas con el fomento de la inclusión y de la promoción de derechos sociales y las relativas a las problemáticas y necesidades de los territorios donde se insertan las instituciones. Por otra parte, la ampliación del debate en

relación con la inclusión, viene planteando en la comunidad educativa, la necesidad de repensar las tradicionales modalidades de enseñanza, conocidas por sus características excluyentes. Sin duda que uno de los factores relevantes en la consideración de la problemática de la accesibilidad, la permanencia, la experiencia en las trayectorias y el egreso de las nuevas poblaciones de estudiantes se relacionan con las prácticas de enseñanza. En efecto, el ejercicio de la docencia y la preocupación por el aprendizaje van cobrando protagonismo, poniendo en cuestión las condiciones para enseñar y aprender (los problemas de infraestructura, los recursos didácticos, los horarios, el régimen de correlatividades, la estructura de cátedras, el sistema de evaluación y promoción, el diseño curricular, entre otras cuestiones), así como también las estrategias pedagógico-didácticas y la vinculación territorial con el currículum.

Es importante señalar que en Argentina no existe normativa que establezca el requisito de título habilitante para la docencia universitaria. La carrera profesional del docente universitario se configura en torno de las actividades que brindan mérito académico "acreditable". Su identidad, por lo tanto, está más centrada en su actividad científico-profesional que sustentada en su labor docente, en el lugar del saber especializado. De esta manera, el ingreso a la docencia en este nivel se encuentra más relacionado con las trayectorias académicas de los profesores en sus disciplinas de origen, que con sus saberes pedagógico-didácticos, dejando al margen la importancia de reflexionar sobre estos aspectos. Por ello, para estas universidades inclusivas, resulta relevante reflexionar sobre la docencia universitaria, entendida como profesión y como trabajo, considerando las distintas tradiciones formativas de las y los docentes universitarios y la trama compleja de elementos y situaciones involucradas en las distintas actividades llevan adelante en su quehacer cotidiano. Y esta relevancia, entre otras cuestiones, reside en que las prácticas de enseñanza se encuentran atravesadas a su vez por los sentidos y las significaciones que las y los docentes otorgan a la tarea de educar en esas universidades y por los sentidos socio-políticos que las mismas universidades asignan a la función social de la universidad en los diversos momentos históricos. Es claro que la determinación de las funciones sociales de la universidad incide en el sentido que las y los docentes le asignan a su trabajo, más concretamente, a sus prácticas de enseñanza. Por otra parte, estos sentidos y prácticas concretizan lo que se explicita en los diseños curriculares de las ofertas académicas de cada institución.

Los avatares de trabajar en un rediseño curricular

El planteamiento de una reforma curricular puede responder a variadas razones e intereses diversos, aunque sin duda constituye un momento privilegiado y estratégico para debatir el currículum. En tanto reforma, supone la reestructuración de un plan existente, que en algún momento ha sido diseñado, organizado y desarrollado. Cuando nos referimos al currículum en este artículo, estamos aludiendo a un proyecto cultural de formación que implica la definición del egresado que se busca y las prácticas profesionales que se espera que éste pueda realizar. En este sentido, no se puede ignorar que para llegar a esas definiciones es menester asumir un posicionamiento epistemológico, social y político sobre los campos profesionales y disciplinares en los que se pretende intervenir. “El currículum es en realidad un campo de lucha y de confrontación de posiciones ideológicas, políticas, culturales, epistemológicas, pedagógicas puestas en juego a través de diferentes grupos de poder interesados en la educación” (Brovelli, 2009, p.37). Con otras palabras y tratando de ejemplificar lo que aquí se busca expresar, no sería lo mismo pensar la formación de un economista dentro del campo de las Ciencias Sociales, asumiendo el carácter político de los diferentes enfoques que supone su desarrollo y quehacer profesional, que pretender que la formación en las ciencias económicas tenga autonomía y neutralidad (que forme profesionales supuestamente apolíticos que siguen las leyes científicas de la economía validadas universalmente). De la misma manera se pueden encontrar ejemplos análogos para otros campos profesionales o académicos, lo que nos indica que la orientación en la formación está vinculada con las concepciones que se sostienen desde las políticas institucionales en relación con la función y responsabilidad social de la universidad. Esta forma de entender la formación, se tensa frente a la avanzada homogeneizante, universalista y pretendidamente “apolítica” contenida en los modelos por competencias y en los procesos de acreditación (que requieren estándares e indicadores de evaluación para comparar titulaciones). Aunque en este artículo no se va a profundizar sobre la polémica en relación con el modelo por competencias, compartimos el posicionamiento que manifiestan Angulo y Redón (2011) cuando señalan que las competencias no pueden pues prescindir de los contenidos culturales, los saberes o los contenidos disciplinares (Torres 2008). Cuando los invisibilizamos, imponiendo el modelo de competencias vigente, estamos eliminando el debate epistemológico y político sobre qué queremos como sociedad que nuestras futuras generaciones aprendan y qué conocimientos han de adquirir los futuros profesionales. Es más, anulando el papel de los contenidos disciplinares en la formación docente estamos contribuyendo a su degradación profesional. (p. 294)

Desde esta conceptualización en la base se inició la experiencia de rediseño curricular en tres carreras del campo de las Ciencias Sociales de una de las universidades nuevas del conurbano bonaerense. La demanda de rediseñar los currículos surgió tanto de un análisis y seguimiento realizado por la institución, como de docentes y estudiantes de esas carreras antes que se cumplieran los primeros cinco años de funcionamiento y contando apenas con un puñado de egresados.

Los temas principales que motorizaron el debate fueron entre otros: una carga horaria de cursada real no acorde con la normativa y con el Plan de Estudios aprobado originalmente, trestitulaciones intermedias (tecnicaturas) cuya formación, con un alto porcentaje de materias comunes, dejaba poco espacio curricular para abordar las necesidades específicas relativas al título de técnico especializado, la superposición de contenidos y simultáneamente la carencia de asuntos sustantivos para la formación profesional, la reiteración de temas en diferentes asignaturas, la indefinición del trabajo final de carrera, la advertencia de dificultades pedagógico-didácticas en la enseñanza para un alumnado que mayormente se aparta de las características tradicionales del estudiante universitario y finalmente, un perfil de egresado que no parecía acorde con la propuesta curricular.

Cabe destacar que la institución universitaria apoyó políticamente la necesidad de realizar modificaciones a los diseños curriculares, lo cual se manifestó proveyendo institucionalmente un asesoramiento pedagógico para acompañar el proceso de rediseño curricular y generando los espacios necesarios para ampliar la participación a docentes, estudiantes, autoridades, graduados y no docentes.

Una propuesta que se materializa

La propuesta de rediseñar el currículum que se hizo desde la función de asesoramiento pedagógico, sugirió considerar, en primer lugar, la experiencia previa que cada carrera tenía, por haber realizado diagnósticos y reuniones docentes para discutir los planes y programas de estudio entre 2012 y 2015. En segundo lugar, se planteó como punto de partida la necesidad de tener en cuenta diferentes aspectos para llevar adelante una reforma curricular: 1) atender el marco institucional (tanto de la universidad en su conjunto, como del instituto que alberga a las carreras), 2) replantear las necesidades formativas en función del perfil del egresado que se busca para cada carrera y de las prácticas profesionales que se espera puedan desarrollar los graduados; 3) debatir sobre las estrategias pedagógicas – didácticas y los recursos y 4) considerar de manera insoslayable la participación de docentes, no docentes, estudiantes y gra-

duados en lo que se entiende como una construcción colectiva. En tercer lugar, se entendió como imprescindible tener presentes los estudios pedagógicos actuales sobre los diseños curriculares universitarios, los nuevos estudiantes, la deserción y los obstáculos que generalmente se dan en las trayectorias educativas del estudiantado. Las investigaciones y experiencias sobre procesos de reforma curricular ofrecen un conocimiento necesario a la hora de encaminar los desarrollos particulares en cada institución.

En términos conceptuales se planteó que un diseño curricular requiere definiciones centrales relativas al egresado que se quiere formar y a las prácticas profesionales que se esperan que dicho graduado pueda abordar y que el diseño, más allá de prescribir y anclar un plan o programa, se va rediseñando en el transcurso del proceso que implica todo currículum (Barco 1998). Es así que una modificación curricular no se comprende como solamente una redistribución de asignaturas adecuadas a la redefinición de un perfil profesional, implica también la necesidad de repensar los modos de enseñar y de aprender, tanto como la articulación (horizontal y vertical) de las asignaturas para que el armado curricular cobre sentido desde el currículum y no se espere que sean las y los estudiantes quienes tengan que armar el rompecabezas que implica un agregado de materias con escasa conexión para ajustarse a un perfil preformateado.

La experiencia de desarrollo de un proceso participativo

1. La dimensión institucional

La primera cuestión referida a esta dimensión fue darle un marco institucional al debate curricular respetando lo que se establece como las misiones y funciones de la universidad por su estatuto. Al respecto, el enunciado normativo de: contribuir a través de la producción y distribución de conocimiento, al desarrollo económico, social y cultural de la región, para mejorar la calidad de vida y fortalecer los valores democráticos, articulando el conocimiento académico con los saberes producidos por la comunidad (UNAJ, 2017, parr. 5) se configuró como un marco insoslayable para la propuesta curricular. La relevancia de los saberes de la comunidad emerge con un énfasis particular en la norma fundacional, a tal punto que en la presentación de la propia UNAJ, se indica que “el nombre de Arturo Jauretche otorga a la UNAJ una responsabilidad particular y es el hecho de reivindicar un modo de comprender e intervenir la realidad. “(UNAJ, s/f, parr. 28) Hizo una profunda crítica a nuestros modos de reflexionar y realizó aportes importantes para el desprejuicio, la reivindicación de la propia experiencia y el sentido común en oposición al discurso “pretendidamente sabio” incapaz de ar-

ticularse con la realidad. Uno de los rasgos sobresalientes de su obra es la fuerza y vigencia de sus palabras en la actualidad, rescatar su pensamiento permite valerse de herramientas para reiniciar la lucha contra la “colonización pedagógica” y trabajar por una universidad en diálogo permanente con su contexto pensando a la educación y a los procesos educativos desde una dimensión política.

En segundo lugar, y reconociendo el mandato fundacional, fue necesario conocer qué se estaba pensando institucionalmente para tener el marco de trabajo del rediseño del currículo. Esto implicaba aclarar cuál era la medida de los cambios que la institución estaba dispuesta a avalar y también, que posicionamientos emergían de los diferentes colectivos.

En la organización actual la UNAJ se divide en Institutos académicos: Ingeniería, Salud, Ciencias Sociales y Estudios Iniciales. En los tres primeros se ubican las carreras profesionales y el tercero alberga las cuatro asignaturas comunes y obligatorias para todos los institutos de la UNAJ (lo que abarca a la totalidad de las carreras de grado): Prácticas culturales, Matemática, Problemas de Historia Argentina y Taller de lectura y escritura.

La transversalidad de las cuatro asignaturas de base se afirmó como política institucional, sostenida en la idea de tener un grupo de asignaturas, con funciones propedéuticas que alcanzara a todo el estudiantado. En este contexto, sin apertura para la discusión, se avanzó problematizando si debía contarse o no con un tronco común del Instituto de Ciencias Sociales que diera identidad a una formación en Ciencias Sociales con “orientaciones” en función de los campos disciplinares (Relaciones del Trabajo, Gestión Ambiental y Administración). Otra posición, que consideraba también la posibilidad de compartir espacios curriculares entre las diferentes carreras, planteaba la opción de tener algunas asignaturas en común, aunque en diferentes tramos de cada carrera. Por último, existió la posición que planteaba que cada carrera tuviera su propia especificidad, otorgando contenidos particulares aún en asignaturas con el mismo nombre. Este debate (incluso cierto cuestionamiento a sostener las cuatro asignaturas iniciales) estuvo presente en el proceso participativo de rediseño curricular que inició en 2015.

Como propuesta para intentar llegar a un lugar de consenso, desde el Instituto de Ciencias Sociales y Administración de UNAJ, se desarrollaron contenidos para dos asignaturas que otorgarían una orientación política y epistemológica. Se propusieron dos asignaturas que serían comunes a todas las carreras: 1. **Elementos para el análisis de la sociedad**, pensada como introductoria para la problematización y el abor-

daje reflexivo y crítico sobre la sociedad contemporánea, desde una mirada que ubica como central la construcción de saberes significativos a partir de las experiencias y conocimientos previos de alumnas y alumnos y 2. **Desarrollo y Sociedad: Problemas y debates contemporáneos**, con la pretensión de instalar el debate en torno a la construcción social e histórica del concepto de desarrollo, con la intención de desarticular la asociación directa entre crecimiento y desarrollo, para poder incorporar los debates actuales en torno a la sustentabilidad.

Esta intención llevó aparejados muchos debates, algunos enraizados en cuestiones epistemológicas de las ciencias sociales y de las disciplinas específicas y otras vinculadas con la estructuración de las asignaturas y los puestos de trabajo. Aquí ya empezó a vislumbrarse algo que resultaría muy difícil de abordar en una propuesta de cambio. En concreto las dificultades se situaron en torno de tres cuestiones: a) una primera vinculada con agregar a las cuatro asignaturas comunes de la universidad, dos más, comunes al instituto, lo cual iba en desmedro de la carga de cursada de los contenidos específicos de la formación profesional, b) una segunda, relacionada con los puestos de trabajo y cómo se reconvertirían aquellos espacios curriculares que dejarían de existir en una nueva propuesta y c) una tercera que sostuvo un debate (no zanjado) de articulación de la formación teórica con la práctica, de las materias generales con las específicas, las correlatividades, las necesidades para un título intermedio de tecnicatura, etc.

2. Las necesidades formativas y las estrategias pedagógicas. Un trabajo participativo con docentes, estudiantes y no docentes

Como se señaló anteriormente, la cuestión participativa fue nodal en este proceso. Por ello se convocó en una primera instancia a reuniones plenarios con la totalidad de los y las docentes de cada carrera. De esos espacios surgieron comisiones de trabajo que se reunieron con una periodicidad quincenal durante todo el año 2016 y gran parte de 2017. También se realizaron encuentros con estudiantes y con no docentes para recoger su opinión y escuchar sus necesidades. El proceso de trabajo fue largo y complejo.

Entre una de los obstáculos principales se puede mencionar la dificultad para concertar un horario en el que todos y todas pudieran participar. En el esfuerzo por lograr reuniones participativas, se fue cambiando de día y horario, lo cual no evitó un gran desgaste de los y las participantes. La rotación de participantes tampoco ayudó mucho en el proceso ya que en variadas ocasiones la sensación era de volver a empezar para poner al día a quienes recién se integraban o habían estado ausentes en las

reuniones. A pesar de estas dificultades, insistir en la participación resultó clave para legitimar el proceso de trabajo y los resultados hasta donde se arribó.

La definición de los perfiles profesionales y de los objetivos de la carrera fue la parte de la tarea que resultó más sencilla y que generó mayores consensos, quizás porque las y los docentes que integran una institución tan joven, aún tienen una fuerte sensación de pertenencia e identidad relacionada con la propuesta fundacional.

Al pasar a discutir contenidos formativos para lograr los perfiles definidos, los debates se intensificaron en relación con los siguientes asuntos:

- El alcance de las asignaturas y sus denominaciones
- La secuenciación
- La articulación de la práctica en los espacios curriculares
- La necesidad de ciertas habilidades instrumentales
- La dificultad de proponer un diseño (deseado) que no tendría correlato con la cobertura en términos de recursos materiales (laboratorios, aplicativos, internet para todas las aulas, etc)
- La formación de base del estudiantado
- Los recursos pedagógico-didácticos de los y las docentes
- El espacio residual de las horas para las tesis o trabajos finales
- La formación para las tecnicaturas como título intermedio
- Los contenidos mínimos que no siempre logran reflejarse en programas concretos de las asignaturas.
- La estructura de las asignaturas y la asignación de docentes.
- La vinculación interdisciplinaria de las carreras.
- La oferta de materias optativas.

La lista puede seguir. Lo cierto es que son muchos los temas que preocupan a las y los docentes cuando se abre la oportunidad de discutir un currículum. Porque, como dice Camillioni (2016) refiriéndose al diseño curricular

(el diseño curricular) va más allá de la definición de un plan de estudios. Éste es solo una organización de base del currículo prescripto, el que también incluye el proyecto institucional y la programación didáctica de los profesores. Es una definición en el papel. Las decisiones y las acciones de los actores de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad construyen interpretaciones del plan de estudios. En ellas se ejerce la libertad académica de docentes y estudiantes. Las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que emplean los pro-

fesores y las modalidades de aprendizaje y de estudio que utilizan los estudiantes son decisivas puesto que conducen a la concreción del currículo prescripto en el currículo en acción (p. 80).

Referencias Bibliográficas

- Angulo, F. y Redón, S. (2011) Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 2: 281-299. Universidad Austral de Chile. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_artext&pid=S0718-07052011000200017
- Barco, S (1998) Intervención en el panel sobre Currículo Universitario, en el 2do Encuentro "La Universidad como objeto de estudio" UBA Bs As noviembre 1998.
- Brovelli, MS (2009) El curriculum universitario y el enfoque de competencias. *Revista educación, UNR*. Recuperado de: <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/92/91>
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (2017) *Misión, visión y valores*. Recuperado de: <http://planestrategico.unaj.edu.ar/mision-vision-y-valores/>
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (s/f) *Universidad Nacional Arturo Jauretche* Recuperado de: <https://www.taringa.net/posts/ciencia-educacion/17572521/Universidad-Nacional-Arturo-Jauretche-UNAJ.html>
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (s/f) *Presentación del Proyecto Institucional de la Universidad Arturo Jaretche, ante el Ministerio de Educación*. Recuperado de: https://www.dropbox.com/s/e7n3vhayvyi64s/Proyecto_Institucional_UNAJ.pdf?dl=0
- Wigdorovitz de Camilloni, A (2016) Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos N°9*. UNL. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/view/6536>