



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



Algunos aportes para la discusión de una nueva agenda de políticas curriculares y de enseñanza en una macrouniversidad
Mercedes Collazo, Carolina Cabrera, Sylvia de Bellis
Trayectorias Universitarias, 10 (18), e150, 2024
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e150>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Algunos aportes para la discusión de una nueva agenda de políticas curriculares y de enseñanza en una macrouniversidad

Some contributions to the discussion of a new agenda of curricular and teaching policies in a macro-university

Mercedes Collazo

<https://orcid.org/0000-0002-6266-9506>
mercedescollazo50@gmail.com

Carolina Cabrera

<https://orcid.org/0000-0001-6754-449X>
cabreradippi@gmail.com

Sylvia de Bellis

<https://orcid.org/0000-0003-2810-4621>
sylvia3055@gmail.com

Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza,
Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad compartir ideas que aporten a la construcción de una nueva agenda de políticas curriculares y de enseñanza en la Universidad de la República (Udelar, Uruguay), en un contexto de universalización del acceso. Las políticas institucionales de transformación curricular, de renovación de la enseñanza y de respaldo a los aprendizajes impulsadas en las últimas décadas han sentado bases sólidas para la promoción de dinámicas de democratización efectivas. No obstante, el crecimiento de la cobertura, la diversificación de los perfiles estudiantiles y la complejización de la organización institucional, exigen una nueva generación de políticas que movilicen tradiciones educativas universitarias y lógicas estructurales que obstaculizan el logro de avances más profundos. Entre otras medidas de mejora en clave de calidad y equidad, se propone abordar la reconfiguración del primer año de las carreras e incorporar al currículo las nuevas agendas y enfoques epistemológicos.

PALABRAS CLAVE

primer año,
curriculum,
nuevas agendas,
enseñanza

**KEY WORDS**

first year,
curriculum,
new agendas,
teaching

ABSTRACT

This article aims to share ideas that contribute to the construction of a new agenda of curricular and teaching policies at the University of the Republic (Udelar, Uruguay), in a context of universal access. The institutional policies of curricular transformation, teaching renewal and support for learning promoted in recent decades have laid solid foundations for the promotion of effective democratization dynamics. However, the growth of coverage, the diversification of student profiles and the complexity of the institutional organization require a new generation of policies that mobilize university educational traditions and structural logics that hinder the achievement of deeper advances. Among other improvement measures in terms of quality and equity, it is proposed to address the reconfiguration of the first year of the courses and incorporate new agendas and epistemological approaches into the curriculum.



MACROUNIVERSIDADES Y UNIVERSALIZACIÓN

Los países del Río de la Plata han alcanzado tasas de acceso a la educación superior que los posicionan en el nivel de universalización (TBM mayor al 50% en la clasificación de Trow, 1973). Esto obliga a pensar y diseñar políticas que atiendan a públicos estudiantiles muy diversificados y a generar condiciones para el sostén de una cobertura cada vez más elevada como resultado de la demanda social (Arim, 2022). Superadas las etapas de educación de élites y de masificación en la que las universidades cumplían la función de preparar líderes del porvenir y posteriormente a un público objetivo más amplio que alcanzaría los niveles técnicos, la educación superior universalizada tiene como propósito formar a grandes contingentes de personas para la vida del mañana, en una sociedad industrial, con capacidad de anticiparse a los cambios sociales y tecnológicos (Coté y Pickard, 2022).

En clave de futuros, algunos aportes provenientes del análisis prospectivo de las universidades indican que ante los cambios demográficos que se viven a nivel mundial y en particular en algunos de nuestros países, como Uruguay, en un tiempo próximo las instituciones de nivel terciario y superior tendrán cada vez más que adaptarse a recibir estudiantes con perfiles más diversos y edades más avanzadas (Facer, 2022). Nuestras instituciones deberían entonces adaptar sus currículos, pero también sus políticas de bienestar, acompaña-

miento estudiantil y formación docente hacia públicos estudiantiles trabajadores y con extraedad.

La Udelar se caracteriza por su condición de macrouniversidad pública latinoamericana (IESALC, 2006). Fundada en 1849 en la capital, Montevideo, fue la única institución de enseñanza universitaria nacional hasta el año 1985 y actualmente tiene presencia en la mayoría de los departamentos del país. Sobre la base de un perfil napoleónico de universidad, con acceso irrestricto, se ofrecen más de 400 ofertas de grado y posgrado y desarrollan en ella sus funciones aproximadamente 10.000 docentes y 100.000 estudiantes.

Desde los años dos mil, la Udelar promueve un proceso de mejora e innovación educativa encuadrado en los principios de la enseñanza activa, así como de cambio curricular, inspirado en distintas tradiciones de los campos de formación, plasmados en la «Ordenanza de Estudios de grado y otros programas de formación terciaria» aprobada en 2011. En este marco, se impulsan dos grandes líneas de política educativa.

Desde los años dos mil, la Udelar promueve un proceso de mejora e innovación educativa encuadrado en los principios de la enseñanza activa, así como de cambio curricular, inspirado en distintas tradiciones de los campos de formación, plasmados en la «Ordenanza de Estudios de grado y otros programas de formación terciaria» aprobada en 2011.

La primera línea refiere a las políticas de diversificación, articulación y flexibilización curricular, que implican el desarrollo de la oferta terciaria y universitaria en todo el territorio nacional, acrecentando el número de carreras nuevas y replicando otras que solo se podían cursar en la capital del país. De esta manera, se brindan mejores condiciones para el ingreso, también para la permanencia y la continuidad de los estudios. La adopción de esta política supuso adherir a un modelo curricular abierto, flexible y articulado, dejando de lado el modelo tradicional tubular y cerrado que no favorece la inclusión educativa. Queda estructurado el proceso de diversificación curricular universitaria, de oferta múltiple de carreras y perfiles, en consonancia con definiciones delineadas en la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 y reafirmadas en la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (cres) del año 2008. Estas definiciones se entien-

den decisivas para el crecimiento de la Udelar en el país y muy especialmente para la construcción del sistema terciario público nacional, apuntando al cumplimiento de la meta institucional de generalización de la enseñanza superior y terciaria. Se incorporan tres criterios fundamentales de reestructura curricular: la flexibilización curricular, como posibilidad de diversificación de itinerarios curriculares por medio de actividades opcionales y electivas; la articulación curricular, posibilitando la fluida movilidad horizontal y vertical, propiciando la actividad de estudiantes que estudian y trabajan; la creditización de todas las carreras con valores y parámetros comunes, facilitando el reconocimiento de aprendizajes alcanzados en distintos contextos de formación (Collazo et al., 2023).

Se incorporan tres criterios fundamentales de reestructura curricular: la flexibilización curricular, como posibilidad de diversificación de itinerarios curriculares por medio de actividades opcionales y electivas; la articulación curricular, posibilitando la fluida movilidad horizontal y vertical, propiciando la actividad de estudiantes que estudian y trabajan; la creditización de todas las carreras con valores y parámetros comunes, facilitando el reconocimiento de aprendizajes alcanzados en distintos contextos de formación (Collazo et al., 2023).

La segunda línea de política educativa se encuentra en las definiciones delineadas centralmente por la Udelar desde 2006, en el marco del proceso de reforma universitaria, con el objetivo de fortalecer la integralidad de la formación profesional y académica en el grado, siguiendo el legado reformista latinoamericano y orientando la educación superior al desarrollo nacional. La formación integral, como un proceso que asocia la creación de conocimiento, la vinculación con el medio, el necesario trabajo conjunto que incorpore enfoques interdisciplinarios y estrategias multidisciplinares. Se busca la incorporación de nuevos saberes que equilibren la formación teórica y práctica y que articulen las funciones universitarias (enseñanza, investigación, extensión). En consecuencia, se decide curricularizar la extensión universitaria para lograr una mayor vinculación con los problemas y necesidades de la sociedad, acordándose para ello 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» (Udelar, 2009).

En más de una década de transformaciones la Udelar ha logrado concretar cambios curriculares estructurales y pedagógicos muy relevantes que han contribuido sustantivamente a la renovación de la enseñanza (Unidad Académica, 2016, 2023) y a la mejora del acceso, a la vez que el fortalecimiento de la permanencia y el egreso (Rendición de Cuentas Udelar, 2023). No obstante, el crecimiento de la cobertura, la diversificación estudiantil y la complejización de la organización institucional, exigen una nueva generación de políticas que movilicen tradiciones educativas universitarias y lógicas estructurales que limitan alcanzar metas de mayor profundidad. Entre otras medidas de mejora en clave de calidad y equidad, se propone abordar la reconfiguración del primer año de las carreras e incorporar al currículo las nuevas agendas y enfoques epistemológicos.

REPENSAR LA CONFIGURACIÓN DEL PRIMER AÑO DE LAS CARRERAS

En un primer nivel de análisis, importa señalar cómo la arquitectura de los currículos universitarios presenta aún una importante impronta de la racionalidad técnica, institucionalizada en el proceso de construcción de la universidad moderna. Las carreras profesionales se organizan en general a través de una secuencia estratificada de etapas de formación, ordenadas en la lógica instrumental de la resolución de problemas. Se forma primero en las ciencias básicas, luego en los conocimientos aplicados y, finalmente, en el desarrollo de las habilidades profesionales (Schön, 1992). Las carreras académicas se estructuran en torno a ejes teóricos y metodológicos que organizan el trayecto formativo de forma secuencial y que en general dialogan débilmente.

Si bien algunos campos de formación avanzan a partir de la segunda mitad del siglo XX en alternativas de integración y globalización del currículo, dando lugar a formatos más eclécticos en la organización del conocimiento, la base estructural de la racionalidad técnica pervive en nuestros diseños curriculares actuales (Collazo, 2021).

En este marco, el primer año de las carreras comprende los conocimientos básicos que integran los fundamentos de las profesiones. En esta etapa inicial, según las características epistemológicas de los campos de formación, se condensan contenidos disciplinares teóricos de alta generalidad, o de alta abstracción, o contenidos teóricos especializados, que fundamentan los perfiles profesionales y académicos. En general, son muy escasos los dispositivos de contextualización curricular, esto es, se enseñan las disciplinas como fin en sí mismo y no como medio para comprender los problemas del campo profesional (Wigdorovitz de Ca-

milloni, 2016), lo cual dificulta la construcción de sentidos en el aprendizaje para los estudiantes nóveles (Coll, 2018).

A ello se agrega la brecha que se constata cada vez más crítica entre los conocimientos previos con los que ingresa el estudiante y los exigidos en el primer año de las carreras universitarias, dificultándose la construcción de los puentes cognitivos necesarios para el aprendizaje de nuevos saberes. Este fenómeno no es exclusivo de las macrouniversidades, sino que se presenta a nivel mundial como un problema entre el capital cultural esperado por la institución y la posición social de origen de una población estudiantil crecientemente heterogénea que alcanza el nivel terciario (Ezcurra, 2022). Esta situación es especialmente crítica en las áreas de conocimiento científico tecnológico (Enrich, 2015). Del mismo modo, se verifica en el ingreso una baja adquisición previa de estrategias de aprendizaje profundo requeridas por el nivel universitario, con lo cual el proceso de construcción de nuevas formas de relación con el conocimiento constituye una necesidad formativa a asumir por la universidad (Ezcurra, 2011).

En un segundo nivel de análisis, interesa señalar que los currículos universitarios presentan históricamente una importante fragmentación y un fuerte enciclopedismo. La estructuración arquetípica disciplinar del conocimiento, que pauta la división social del trabajo académico y sus formas administrativas, condiciona la configuración de un currículo universitario fuertemente clasificado (Bernstein, 1988), con límites muy definidos entre las disciplinas. De este modo, la extensión del conocimiento que se pone en juego en cada parcela del currículo y la profundidad con la que se espera se apropie del mismo el estudiante universitario, dificultan los procesos de autorregulación del aprendizaje en los inicios de las carreras. Un primer año esencialmente teórico, descontextualizado del perfil profesional, con una amplia variedad y extensión de contenidos, así como una exigencia de abordajes comprensivos profundos, puede resultar una valla infranqueable para un número importante de estudiantes.

En lo que refiere a los procesos educativos, existe actualmente amplia evidencia de que las enseñanzas basadas en la actividad de los estudiantes resultan más eficaces que las enseñanzas meramente transmisivas en la educación superior (Porlán, 2017). Las condiciones del aula superpoblada de primer año en nuestras universidades limita claramente la adopción de enfoques y estrategias de enseñanza activa y la generación de vínculos pedagógicos y redes sociales entre pares que ayuden a motivar y activar el interés y el compromiso con la vida universitaria.

Las universidades han desarrollado en estos años políticas de apoyo estudiantil, orientación vocacional, tutorías entre pares, etc. buscando construir un andamiaje institucional que ayude a sostener las trayectorias y combatir la desvinculación temprana, mitigando la inclusión excluyente (Ezcurra, 2011).

No obstante, la realidad de las macrouniversidades latinoamericanas, con niveles de masividad muy alta en numerosas carreras, nos exige la formulación de una nueva generación de políticas de inclusión educativa. En este marco, parece importante repensar la configuración curricular y pedagógica del primer año avanzando en transformaciones en clave de democratización efectiva, haciéndonos responsables como institución de nuestros mecanismos tácitos de exclusión.

No obstante, la realidad de las macrouniversidades latinoamericanas, con niveles de masividad muy alta en numerosas carreras, nos exige la formulación de una nueva generación de políticas de inclusión educativa.

Primera medida: repensar la pertinencia de un sistema altamente diversificado de ingreso a carreras. La Udelar tiene actualmente una oferta fragmentada en 131 carreras técnicas, tecnológicas y de grado (50% de las cuales son nuevas) que complejiza la elección inicial por parte de los estudiantes. El antecedente de los ciclos iniciales optativos en las sedes descentralizadas del país, a partir de su evaluación institucional, puede constituir un insumo importante para proyectar ingresos por áreas de formación afines en toda la universidad.

Segunda medida: considerar la posibilidad de concebir dispositivos de nivelación que aseguren la igualdad de oportunidades efectiva a los estudiantes que ingresan con déficits importantes de conocimientos previos en disciplinas críticas, con base en evaluaciones diagnósticas institucionales validadas.

Tercera medida: analizar la conveniencia de descomprimir el currículo inicial y dar lugar a la enseñanza de estrategias de aprendizaje profundo en espacios curriculares específicos con el apoyo de tutorías académicas (resolución de casos, problemas, a través de procesos de aprendizaje colaborativo).

Cuarta medida: incorporar en el primer año de las carreras una perspectiva contextualizada del currículo al perfil profesional. Los cono-

cimientos básicos deben buscar puntos de contacto iniciales con las preguntas o problemas de los que se ocupa el campo profesional, de modo de facilitar la construcción de sentidos en el aprendizaje.

Quinta medida: adoptar en primer año un modelo de enseñanzas diversificadas, que habilite espacios de enseñanza activa y evaluación formativa, en condiciones de mayor personalización del vínculo pedagógico, a los estudiantes que dependen de los apoyos económicos para la continuidad de sus estudios.

De acuerdo a la literatura internacional, resulta fundamental poder diseñar políticas de inclusión educativa que movilicen los tradicionales arreglos educativos de las universidades (Ezcurra, 2011), concebidas en contextos de educación de élite. Con ello podremos avanzar en procesos de afiliación académica efectivos que contrarresten las dinámicas de estratificación interna de los sistemas universitarios (Arim, Cabrera, 2023).

INCORPORAR AL CURRÍCULO LAS NUEVAS AGENDAS Y ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS

En una perspectiva global, Henry Giroux hace ya unos años propuso que las universidades estaban entrando en un nuevo modelo de “universidad corporativa”. Este modelo, proveniente en sus características del mundo de los negocios está marcado según el autor por una lógica individualista, centrada en la producción, tanto en la tarea docente como estudiantil, de pérdida del pensamiento crítico en pos de un pensamiento más utilitarista, inmediato. Esta concepción va de la mano de un contexto de “odio por la democracia” (p. 39), la crisis de valor de lo público y el desfinanciamiento de las universidades (Giroux, 2018), aspectos que nos hacen reflexionar cómo se relaciona o puede aplicarse esta noción en nuestras universidades y en nuestros países hoy en día.

En una perspectiva de macrouniversidad latinoamericana con rasgos también tradicionales de formación de profesionales pueden estar sucediendo alguno de estos elementos y resulta un desafío pensar qué tipo de adecuaciones hacen o deberían hacer las universidades para mantener sus misiones y funciones fundamentales dando respuesta a su vez al tratamiento de ciertos temas que están en la agenda social actual, pero no necesariamente en la agenda universitaria. En particular, cómo conciben y qué cambios deberían incorporar en la enseñanza de grado elementos que interpelan los principios señalados anteriormente sobre los que se ha construido históricamente el currículo universitario como son la racionalidad técnica y la fragmentación y que

consecuentemente pueden interpretarse como un currículo nulo o un nuevo enfoque, decolonial, del currículo universitario.

En particular, cómo conciben y qué cambios deberían incorporar en la enseñanza de grado elementos que interpelan los principios señalados anteriormente sobre los que se ha construido históricamente el currículo universitario como son la racionalidad técnica y la fragmentación y que consecuentemente pueden interpretarse como un currículo nulo o un nuevo enfoque, decolonial, del currículo universitario.

Siguiendo a Picco et al. (2012) el currículo nulo “se trata de aquello que no se enseña...”, los recortes pueden ser expresión de la ignorancia o expresión del dibujo ideológico con el que el docente selecciona el campo disciplinario” (p. 5). Hoy en día podemos identificar que el currículo nulo refiere a ausencias diversas: temáticas, contenidos, abordajes metodológicos, prácticas profesionales o ámbitos de inserción laboral no previstos o valores o actitudes. Si bien este concepto curricular ocurre y se ha estudiado en todos los niveles educativos, en la educación superior actual cobra relevancia dados los temas que existen en la agenda social extrauniversitaria y que no han sido incorporados en la formación universitaria. Si a esto le sumamos que hoy en día, como producto de la universalización del acceso al nivel educativo superior que se vive en algunos de nuestros países -como es el caso de Argentina y Uruguay- el perfil estudiantil se ha diversificado y la agenda de preocupaciones de las/os estudiantes excede a lo universitario y convoca temas de género, salud sexual y reproductiva y medio ambiente (Cabrera y Arim, 2023), es urgente también dar los debates acerca de la incorporación de estas temáticas como forma de involucramiento estudiantil.

Otros autores conciben estas ausencias curriculares como oportunidades de tratar lo decolonial. La decolonialidad aplicada a la pedagogía y a los planes de estudios en la universidad la define Fernando Hernández (2024) en el Seminario descolonizar la Docencia Universitaria (en proceso de publicación por el Colectivo Mónadas) como un «conjunto de prácticas inherentemente plurales que pretenden interrumpir la matriz de poder/saber dominante en las prácticas educativas de la enseñanza superior». Siguiendo a Martusewicz (2018 en Fischman y Silova, 2023): “En la actualidad, las escuelas y universidades siguen profundamente arraigadas en los ideales de la Ilustración occidental...racionalizan un orden social jerárquico que sitúa a los individuos blancos de ascendencia europea por encima de las personas de color,

a los hombres por encima de las mujeres y privilegia a las personas no discapacitadas por encima de las personas con discapacidad, entre otros innumerables ejemplos” (p. 3). Así, podríamos pensar que el currículo universitario, entendido como una arena de luchas y disputas (de Alba, 1995) se piensa desde ciertas lógicas que están comenzando a interpelarse y que obligan a pensar de qué manera se incluyen en el currículo universitario elementos de las nuevas agendas: género, ambiente, racialidad, derechos humanos, violencias, entre otros.

A continuación mencionamos algunos antecedentes que han indagado en estas ausencias en las áreas de la salud humana y la sociología.

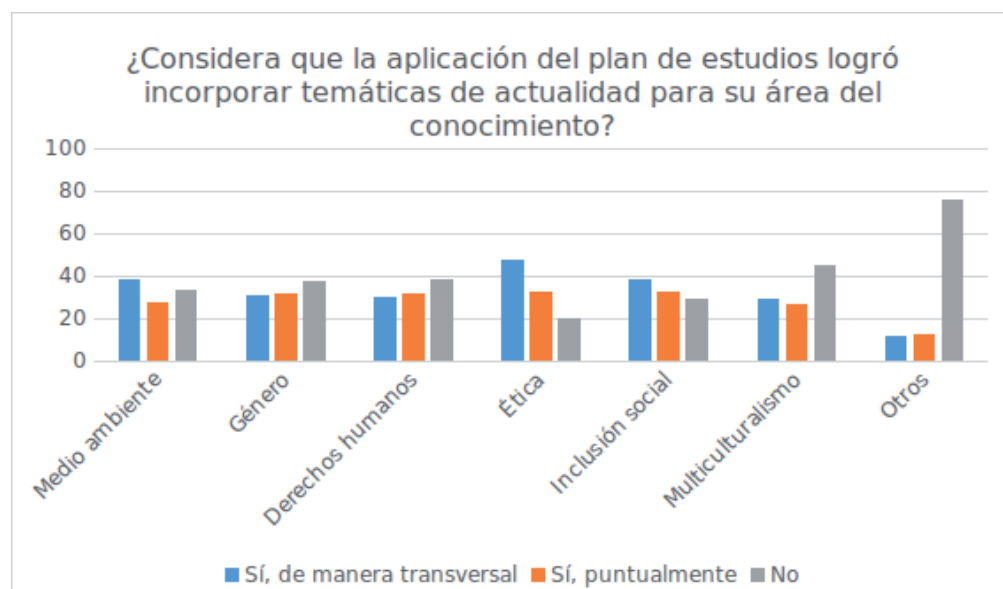
A nivel de las carreras de la salud hay algunos ejemplos interesantes para reflexionar. En el caso de la Medicina en general se ha construido la formación sobre la base de concebir poblaciones mayoritariamente blancas y heterosexuales, lo que ha condicionado en parte las formas de diagnóstico y tratamiento. En algunas especialidades, como la dermatología, esto ha dado lugar recientemente a subespecialidades, como la “dermatología étnica”, en el entendido que las herramientas de diagnóstico están protocolizadas en general para las pieles blancas (Miniño, 2008).

En un estudio realizado sobre 93 programas de formación en psicoterapia y salud mental en Chile se identificó que poco más de un 6 % de las formaciones incluye la diversidad sexual como parte del currículo prescripto (Aqueveque y cols, 2023).

Las cuestiones de género y origen geográfico se pueden vincular con cuál es la bibliografía que se utiliza con mayor frecuencia en los programas de cursos de nuestras universidades. Un estudio hecho en 12 carreras de sociología de universidades públicas argentinas muestra que ninguna de esas carreras tiene una perspectiva de género en su plan de estudios y cuestiona el “nacimiento androcéntrico y eurocéntrico de la sociología”, explicitando que en general se asume -en esas universidades- que la fundación de esta disciplina está dada por tres varones europeos: Marx, Durkheim y Weber, aunque haya habido mujeres que realizaron aportes relevantes, muchas veces desde una posición subalterna (Debia, 2019).

Como resultado de una reciente encuesta a los coordinadores de carreras de la Udelar, considerando 101 respuestas, se puede afirmar que los planes de estudios vigentes incorporan de manera puntual o transversal temáticas de actualidad de la agenda social, aunque con matices. Es así que los temas referentes a la Ética logran la mayor puntuación en la modalidad transversal con el 47,5%, fundamental-

mente en el área de la salud humana, seguida por Inclusión social y por Ambiente, ambas categorías con el 38,6%. Las categorías Género y Derechos Humanos, por su parte, se incorporan mayoritariamente de forma puntual (31,7%). Finalmente, la categoría Multiculturalismo y Otros son las menos mencionadas, superando los umbrales de 40% y 70% respectivamente en la no aplicación.



Fuente: UA-CSE: Encuesta a Coordinadores/Responsables/Directores de carreras Udelar, 2024.

En este marco, parece relevante habilitar la discusión institucional acerca del currículo nulo, buscando actualizar los programas de estudios y colaborar en la democratización de los saberes que circulan en las aulas universitarias.

Primera medida: incorporación de temas de agenda social en el currículo universitario, de manera transversal a lo largo de toda la formación o de manera insular, en asignaturas específicas. Qué tipo de contenidos de agenda social son pertinentes y de qué modo incorporarlos al currículo dependerá de cada campo de formación y las características de los planes de estudios.

Segunda medida: promover procesos de debate y cambio de la lógica epistemológica tradicional, atendiendo perspectivas decoloniales, que valoren la perspectiva de género en la construcción del currículo y sus programas, atendiendo primordialmente el uso equilibrado y representativo de las referencias bibliográficas. Esta medida va de la mano de cambios en las lógicas de producción de conocimiento que también deberían atender a estas cuestiones.

A MODO DE CIERRE Y APERTURA

En el presente artículo nos ocupamos de dos asuntos relevantes para la profundización de los procesos de inclusión educativa en las dinámicas curriculares y pedagógicas de nuestra universidad: la problemática del diseño inicial de la formación y la problemática de un desarrollo de la formación no actualizado. Reflexionamos asimismo acerca de las posibles derivaciones de las formas tradicionales de resolución curricular y pedagógica de la universidad en términos de calidad y equidad.

Situados en la dinámica de los procesos de egreso, también deberíamos realizar un análisis de los obstáculos para la culminación de las carreras y la adopción de medidas de dinamización del egreso. En este sentido, estudiar la posibilidad de incorporar la acreditación de saberes profesionales adquiridos a partir de las experiencias -generalizadas en algunas carreras- de estudio y trabajo; analizar los dispositivos de Trabajo Final incorporados en la mayoría de las carreras de grado, su valor académico, pedagógico y su incidencia en los tiempos de egreso; investigar los factores extrauniversitarios (pago de impuesto y dinámica de los mercados profesionales) que dilatan la concreción del egreso universitario. Para ello la institución requiere asimismo generalizar una política institucional de evaluación de carreras que permita adentrarse en la caja negra de las trayectorias educativas y construir una mirada meso y micro curricular que posibilite el ajuste de los diseños curriculares, los procesos de implementación de los planes de estudios y los arreglos educativos en juego.

BIBLIOGRAFÍA

- Aqueveque, F. C., Martínez, C., Spuler, C. (2023). ¿Qué se enseña sobre temáticas LGBT+ en el currículum de psicología en universidades chilenas?. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, (10), 17-34. <https://doi.org/10.46661/relies.8242>
- Arim, R. (2022). La universidad latinoamericana: hacia la construcción de una agenda renovada: Autonomía, democratización e investigación en el siglo XXI. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, (100), 23-42. <https://doi.org/10.24275//uamxoc-dcsh/argumentos/2022100-01>
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control I y II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria.

- Cabrera, C. y Arim, R. (2023). Pistas para reflexionar sobre la (des) igualdad en la educación superior latinoamericana con relación a sus actores y currículos del presente y del futuro. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 81-104.
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. *Dossier Graó*, (3), 14-18.
- Collazo, M., Cabrera, C., De Bellis, S. (2023). El currículo y la enseñanza en la Universidad de la República (Uruguay) en contexto de emergencia: el impulso y su freno. *El Cardo*, (19), 1-14. <https://doi.org/10.33255/18511562/1583>
- Collazo, M. (2021). *El currículo universitario interpelado. Aportes para la investigación de las singularidades políticas, epistemológicas y pedagógicas de los campos de formación*. Universidad de la República.
- Collazo, M. (2014). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). *InterCambios*, 1(1), 37-43.
- Côté, J., Pickard, S. (2022). *Routledge handbook of the sociology of higher education*. Routledge.
- de Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Debia, E. (2019). Notas sobre violencia de género y enseñanza de la sociología clásica en universidades nacionales públicas argentinas. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 8(12), 1-21. <https://doi.org/10.30972/dpd.8124038>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento - IEC/ CONADU.
- Ezcurra, A. M. (2022). Abandono estudiantil y clase social. Hipótesis diagnósticas y conceptos. *RAES - Revista Argentina de Educación Superior*, (25), 176-194.
- Facer, K. (2022). Imagination and the Future University: Between Critique and Desire. *Critical Times*, 5(1), 202-216.
- Fischman, G. E., Silova, I. (2023). Educación Comparada y Enredos (De) Coloniales: Hacia un futuro de aprendizajes más sustentables y equitativos. *Revista Española de Educación Comparada*, (43), 11-19.

- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder Editorial.
- Henrich, H. (2015). Desempeño estudiantil en la Facultad de Ingeniería. *InterCambios*, 2(1), 40-47.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe. www.redmacro.unam.mx/
- Miniño, M. (2008). Is it possible to talk about a Latin-American Dermatology or about a branch of this specialty oriented to mixed race people?. *Dermatología Cosmética, Médica y Quirúrgica*, 6(1), 6-7.
- Ordenanza 215 de 2011. [Universidad de la República]. De Estudios de Grado y otras Formaciones Terciarias. 19 de septiembre de 2011.
- Picco, S., Lachalde, M. L., Lupano, N. (2012). Ficha de cátedra: Tipos de curriculum: sistematización de algunos conceptos clave. [Apuntes de cátedra]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120501>
- Porlán, R. (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education.
- Unidad Académica, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. (2024). *Informes de encuestas a coordinadores de carreras 2016-2024*.
- Universidad de la República (2023). Informe de rendición de cuentas. Dirección General de Planeamiento.
- Wigdorovitz de Camilloni, A. (2016). Ensayos: Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios Educativos*, (9), 59-87. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6536>