



Los cursos de ingreso: ¿barrera o trampolín? Una experiencia de lectura y escritura en el Ingreso a la carrera de Historia

Javier Guiamet*

El Curso de Ingreso de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata nació en el 2010, a raíz de la fuerte deserción que se producía en los primeros meses de cursada de la carrera. Refiriéndose al tema los profesores del primer año solían coincidir en un punto: las mayores deserciones se producían después del primer parcial de cada cursada. Después del segundo, se producían otras tantas.

Que la evaluación es un momento traumático [1], donde entran en juego un conjunto complejo de factores, no es una novedad, pero que constituyera el momento aglutinante de la deserción obligaba a pensar estrategias que permitieran a los estudiantes superar estas instancias, para poder insertarse en la carrera. A partir de esta inquietud nació el curso de ingreso, buscando una solución al problema, y siguiendo el ejemplo de otras carreras de la misma facultad que ya lo habían implementado en años anteriores.

Se diseñó entonces un curso de un mes duración donde se presentarían textos significativos de los principales núcleos conceptuales del estudio de la Historia en la Universidad. El curso sería optativo y no tendría influencia alguna en el ingreso formal a la carrera. De este modo, se pondrían en juego formas de la Historia, modos de leerla, interpretarla y discutirla en un contexto que no estuviera signado por la presión de la evaluación, ni contando con la evaluación como único horizonte del trabajo en el aula [2].

* Javier Guiamet es Profesor en Historia, graduado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente da clases en el Curso de Ingreso a la carrera de Historia y en el Bachillerato de Bellas Artes, perteneciente a la UNLP. Ha colaborado con cuentos, crónicas y distintos artículos en las revistas *Sudestada*, *La Pulseada* y *Estructura Mental a las Estrellas* (www.revistaestructuralalasestrellas.blogspot.com).
javierguiamet@hotmail.com

Durante el 2010 y 2011 se implementó un trabajo final, nuevamente de carácter optativo, que pedía la comparación de dos textos a elección dentro de los que hubieran sido trabajados durante el curso, en base a un problema que estuviera tratado por ambos. Lo que sucedió con esto fue que a pesar de la participación y buen desempeño a lo largo del curso en la lectura, comprensión y análisis de los textos, puestos a llevar esa experiencia a un trabajo escrito de cierta complejidad, los estudiantes tenían muchos problemas para cumplir la consigna. Esto mostró rápidamente las diferencias que existen entre el trabajo oral y el escrito. Los estudiantes a pesar de responder bien en clase a las discusiones sobre los textos, se encontraban ante numerosas dificultades para analizar y comparar por escrito una problemática sobre la que encontraban distintos tratamientos en los textos elegidos por ellos mismos. Por lo general, optaban por desarrollar por separado un resumen o reseña mínima sobre las principales ideas de cada autor, en vez de seleccionar las que se correspondían al problema presentado en la consigna para comparar con las del otro autor.

De cara al 2012 se decidió incorporar un trabajo de menor complejidad en el medio del desarrollo del curso, para llegar con más herramientas al trabajo final. La intención era que en este trabajo intermedio la consigna se concentrara en preguntar por las principales ideas de un autor, suponiendo que poder discriminar con claridad los sentidos de un solo autor ayudaría luego a compararlo con los de otro en torno a un problema puntual.

El objetivo de este ensayo es presentar la experiencia de un estudiante en la realización de estos dos trabajos; en una comisión que me tuvo a mí como profesor.

Antes de entrar al aula universitaria

El 2012 me encontró a cargo de una de las comisiones del curso de ingreso. Recibido apenas unos meses antes, fue la primera vez que di clases en la Universidad. Sumado al bagaje teórico que uno trae de la formación del profesorado, y que ayuda a pensarse dentro de un determinado perfil como docente, yo llegaba al curso con una inquietud que traía de haber trabajado el año anterior en la escuela media. Allí había comprobado una realidad que se me aparecía como muy negativa para el desarrollo de las capacidades individuales de los estudiantes. La impresión que tuve en esa experiencia fue que la escuela avanzaba hacia un camino doblemente peligroso, por un lado la insistencia en la “incapacidad” de los estudiantes para realizar hasta las tareas intelectuales más sencillas, una idea alimentada por profesores, directivos, y también por los propios estudiantes que asumían ese discurso. Por otro lado, y

relacionado con esto, el número cada vez mayor de instancias y oportunidades para aprobar las materias, que demandaban cada vez menos de los alumnos. Esa política, que por un lado apuntaba a mantener a los estudiantes dentro del sistema educativo, era un hecho positivo, pero que combinado con este discurso previo sobre la incapacidad del estudiantado, a mi entender, ayudaba a despojar de iniciativa a los estudiantes. Como si la consigna se resumiera en un: “como no son capaces de nada, tenemos que hacer lo imposible para que no fracasen”. Una situación que no solamente sirve para estigmatizar a los estudiantes, sino que en nada ayuda a crear una institución que canalice las potencialidades propias de los distintos sujetos que concurren.

Esto tenía consecuencias en la práctica. A la hora de realizar un trabajo escrito los estudiantes sentían que ante lo poco que se pide de ellos, llenar espacio en la hoja, era suficiente para aprobar. El armado de consignas específicas donde una reflexión individual debía compararse con una propuesta particular de un texto de otro autor, exigía largas explicaciones y negociaciones con los estudiantes, quiénes sentían que con entregar una hoja con oraciones donde los temas tratados aparecieran al menos enunciados, debía ser suficiente. Aunque luego, convencidos de la tarea, tras arduas negociaciones, demostraran ser capaces de reflexiones e intercambios con los textos sumamente originales e interesantes.

En el aula universitaria

Esta impresión que me quedó de trabajar en la escuela media me encontró en el curso de ingreso muy preocupado por ayudar a los estudiantes a dar el salto hacia el tipo de análisis y lecturas de los textos que requiere la Universidad, convencido de qué todos tenían una mirada particular que podía ser muy productiva si se relacionaba con las propuestas de los distintos autores que verían en clase. Insistir con la especificidad de las consignas podía cumplir dos objetivos. Por un lado demostrarles a los estudiantes que no se los menospreciaba, que no era cualquier cosa lo que se esperaba de ellos, sino que se los creía a la altura de lo exigido. Por otro lado, llevarlos rápidamente a que visualizaran los rasgos específicos de lo que se les iba a exigir durante la carrera. Pensado así, el trabajo sobre las consignas, concentrado en el mes de duración del curso, podía ser de importancia para la transición entre la Escuela Media y la Universidad.

Mi preocupación personal se combinó con la iniciativa del equipo del Curso de Ingreso por trabajar desde la escritura este difícil pasaje entre la educación media y la formación

universitaria. De este modo, en las clases además de dialogar con los estudiantes sobre los temas que planteaban los textos, debatíamos sobre cómo estaban contruidos. Les pedía que identifiquen los objetivos, las conclusiones, el modo de llegar a esas conclusiones o de desarrollar las ideas principales en los textos. Así a la par que se avanzaba sobre los problemas históricos a trabajar, se trataba de ponerlos sobre alerta de las decisiones de los autores. Suponiendo que identificar la decisiones de un autor ayudaría a tomar las propias decisiones, y que por otro lado, reduciría el riesgo de confundir la voz del autor con la propia al escribir. Los historiadores construyen ideas nuevas, pero que se fundamentan en el uso de las fuentes y las ideas de otros historiadores, por lo tanto aprender a diferenciar estos registros era una de las primeras tareas a desarrollar en el curso.

Tras algunos ejercicios breves de escritura en clase, por lo general en grupos, se les dio la consigna del primer trabajo de índole más formal. El martes de la segunda semana del curso se les entregó una consigna, cuya redacción ocupaba una carilla entera, donde se les solicitaba la reseña de uno de los textos vistos, ya sea a entregar el lunes de esa semana, o ese mismo martes. La extensa redacción de la consigna se debía a una amplia explicación de lo requerido a los estudiantes, acompañada de ejemplos que pudieran orientar del modo más preciso posible los objetivos que perseguía ese primer trabajo. La consigna sostenía:

A partir de lo trabajado en las últimas clases, te proponemos realizar un trabajo escrito en el que intentes dar cuenta de los principales planteos que realiza un autor en un texto (en algún modo, es algo similar a lo que puede plantearte una consigna de Parcial en las materias que empezarás a cursar desde marzo). Se trata de un primer ejercicio de lectura más profunda y escritura en el que intentarás dar cuenta de cuestiones fundamentales como: ¿qué quiere hacer un autor?, ¿cómo lo hace?, ¿cuál es su contribución?

Los textos que los estudiantes tenían para elegir eran “La Historia desde abajo”, de Jim Sharpe [3], o “Historia, género y memoria: las mujeres en los cortes de ruta en la Argentina”, de Andrea Andújar [4]. El primer texto, en resumidas cuentas constituye una introducción y estado de la cuestión del campo de estudios conocido como *historia desde abajo*. La historia desde abajo, dicho de un modo muy escueto y esquemático, es el campo de estudios que invirtió el orden de la historia tradicional anclada en el estudio de los “grandes hombres” reyes, monarcas, principales dirigentes políticos, y propuso en su lugar el estudio de la “gente común”. El segundo texto relataba la experiencia de lucha de las mujeres en los piquetes en protesta por la privatización de YPF, y los despidos masivos que la acompañaron.

Por simple azar, a la hora de sentarme a evaluar, el trabajo del estudiante sobre el que trata este ensayo, me quedó para el final. Hasta entonces, la mayoría de los trabajos habían sido muy buenos, la consigna se respetaba, y salvo dificultades puntuales para organizar el texto, o para expresar algunas ideas en las oraciones, los trabajos eran muy pertinentes en relación a la consigna. No fue el caso de este último trabajo.

En primer término me resultó difícil de leer. No solo porque no respetaba la consigna, sino que era muy complicado seguir un sentido más allá de tres palabras. Quizás la mejor forma de graficarlo es que se trataba de un collage de pequeñas frases que aludían a los temas, con un orden que se podía construir muy a grandes trazos, pero que estaba lejos de responder a la consigna, y lejos de elaborar un discurso coherente en torno a una idea propia.

Cito un pasaje del trabajo para ejemplificar:

Todo transcurría en el país Argentina, era en los años 1996 entre 2001, era en la época de los trabajos de los petroleros de YPF, empleados eran beneficiados con su labor, vacaciones a pagos, servicios gratuitos y privados sin costo, en los hospitales modernos, YPF había revolucionado en nuestro país, eran bajos los porcentajes de desempleos, era la atracción de nuestro pueblo.

pasaron algunos años, en los años 1991 entre 1993 se conformo una gran crisis, de trabajotes de YPF llamados "YPEFEANO" lo que eran trabajadores o ex trabajadores, muchos ypefeano eran...

Así comienza la reseña de un artículo centrado principalmente en problematizar el lugar de la mujer dentro de los piquetes que se organizaron para protestar por los despidos en YPF. El texto de Andújar (texto elegido por el estudiante para reseñar) consta principalmente de dos partes. Una primera parte dedicada al relato de la crisis, los despidos, la organización de los piquetes, y luego una parte en la que problematiza desde dónde las mujeres participan de la lucha, y qué reacciones generan. El relato histórico de los piquetes, la participación de las mujeres, son necesarios para desplegar su análisis, pero no son el eje principal del texto. El núcleo está en el análisis sobre las formas en que las mujeres se involucraron en la lucha. Resultó común que los estudiantes que reseñaron el texto de Andújar se enfocaran más en la parte del relato que en la del análisis, pero en este caso eso se sumaba a la falta de articulación entre las distintas frases, que dificultaba no solo la lectura del escrito, sino también la construcción de un análisis sobre el texto de Andújar.

En todos los trabajos, al final de la hoja, escribía un comentario general que tendía a explicarles a los estudiantes cómo los había leído, qué cuestiones me parecían más logradas y cuáles se me ocurrían que podían mejorar. Los comentarios se referían a aspectos tanto de contenido como de forma, y eran acompañados por marcas sobre pasajes del texto que ejemplificaban lo que me había parecido más interesante, y lo que pensaba que se podía mejorar, teniendo como ideal algunos criterios generales de lo que son luego los trabajos que se piden en las cursadas de la facultad.

Pensé mucho antes de escribir un comentario sobre este trabajo. No solo se me hacía difícil empezar a señalar las cosas que debía mejorar, sino que también me preocupaba el cómo hacerlo. Por un trabajo anterior, donde aparecían datos autobiográficos, había podido conocer algunos aspectos de la vida de este estudiante. Era de una ciudad costera vecina de La Plata, que había sufrido muy fuertemente las consecuencias de las políticas neoliberales en la década de 1990. Sus padres trabajaban, ambos como cuentapropistas, y él había cursado la secundaria en un colegio público de dicha ciudad. Era además un chico tímido, que al hablar en clase lo hacía con voz muy baja. Por prejuicio, o intuición, y con algunas referencias teóricas en la cabeza [5], se me hacía que podía ser muy fácil frustrar a mi alumno en su ingreso a la Universidad. Me interesaba que mi comentario sirviera de trampolín, dándole confianza para seguir, pero mostrándole que debía mejorar. Decidí entonces no intervenir directamente sobre el texto, pensando que podía ser chocante llenar de marcas su trabajo. Mi comentario fue el siguiente:

[Nombre del alumno]:

El texto de Andújar desarrolla principalmente dos problemáticas: la ruptura del mundo “ypefeano” y el modo particular en que las mujeres vivieron esa experiencia de ruptura.

Tu reseña reconstruye de modo muy vívido y real todo ese período de crisis. Lo que te falta incluir es la problemática de las mujeres; a la cual la autora le presta especial atención para ver cómo, de qué manera las mujeres conviven con y superan mandatos sociales sobre “ser mujer”, para involucrarse activamente en prácticas políticas.

Un consejo muy útil para la prolijidad de los textos es leerlos en voz alta para ver que las oraciones estén bien construidas. La lectura que hiciste de la crisis de YPF estuvo muy bien, te tenés que apoyar en eso para seguir aprendiendo. Muy bien!

A partir de aquí, quizás por sugestión, tuve la impresión de que el compromiso y el entusiasmo de este estudiante por las tareas del curso creció. Las siguientes semanas continuamos debatiendo sobre los textos, resaltando los modos de analizar y expresar que a grandes rasgos son comunes a la formación universitaria, explicitando cuestiones que tienen que ver con el

currículum oculto [6], poniéndolos sobre alerta de lo que se suele considerar el *oficio del estudiante* [7]. Mi intención era avanzar en dos caminos: por un lado la posibilidad de apropiarse de nuevos contenidos, disparar inquietudes propias, estimular los debates entre los estudiantes; pero por otro lado poner en juego todo un conjunto de habilidades, más ligadas a la forma que al contenido, que les resultarían redituables para la aprobación de las materias, y de este modo facilitarían su inserción en la Universidad.

Dos semanas después llegó la hora del trabajo final. Nuevamente la consigna abundaba en explicaciones y sugerencias que fueran los más útiles posibles para los estudiantes. La intención de las consignas era no solo explicar el trabajo a realizar, volverlo lo más claro posible, sino también mostrar diferentes formas de abordarlo.

Cito el primer párrafo de la consigna para ejemplificar:

Como un modo de continuar y reafirmar el trabajo de lectura y escritura realizado durante este Curso, en este trabajo final te proponemos que ensayes la puesta en relación de dos de los textos incluidos en el Cuadernillo de Trabajo de la cuarta semana (Portelli, Trouillot y Lenton), a partir de un escrito que elaborarás en forma individual. Te recomendamos que vuelvas a leer la introducción general a la semana, que te ayudará a definir un problema guía sobre el que armarás tu escrito. La puesta en relación de los **dos textos** elegidos será posible gracias al recorte de una problemática común, que pueda rastrearse en ambos artículos más allá de que cada uno de ellos la aborde de manera particular.

A continuación se exponían las distintas problemáticas sugeridas para realizar el trabajo. Esa misma clase dedicamos una mitad de la hora a construir en el pizarrón entre todos distintos modos de encarar el trabajo. Las formas de ordenarlo, los planteos que se podían rescatar de los autores, modos de compararlos.

En este segundo trabajo el estudiante en cuestión no logró desarrollar la consigna tal cual se le pedía, pero su trabajo presentó una mejora notable. En vez de realizar la comparación entre los dos autores en torno a un problema específico, su trabajo componía dos reseñas de los textos. Aparecían en una carilla, cada una explicaba las principales ideas de cada autor, pero ganando muchísimo respecto de la claridad conceptual, prolijidad en la expresión; se trataba de una lectura que se dirigía a los objetivos del texto y que no se dispersaba en lo que rodea a ese núcleo. Aparecían mucho más las voces de los autores, como modo de apoyar las ideas, y se podían encontrar huellas de las introducciones a los textos que había en el cuadernillo.

Cito un párrafo para graficar:

Las fosas ardeatinas. El núcleo duro del autor. Contar depende de que alguien escuche. Es el investigador el que pregunta, escucha y al ir a buscar información, encuentra. El autor se posiciona claramente en contra del lugar común empapado de desinformación que vuelca la responsabilidad de la masacre en los partisanos por no entregarse y exculpar así a los criminales, y sostiene que la matanza fue una represalia dirigida a la ciudad toda, “rebelde y jamás domada” como dice una canción comunista citada en el texto (...).

De este modo la mejora entre un trabajo y otro se me apareció, entre otros factores, como el resultado de la toma de conciencia de distintas estrategias que validan un discurso académico. Una mejora abismal en la escritura no se puede lograr en dos semanas, pero este estudiante encontró las estrategias que le permitirán resolver los trabajos en la Universidad, y empezar un camino de superación en las formas de la escritura.

Palabras finales

Intentar explicar la mejora entre un trabajo y otro es sumirse en un mar de conjeturas imposibles de comprobar. Sin embargo, este caso nos permite ver distintos factores que a la hora del trabajo en clase y de la devolución de los trabajos escritos, pueden ayudar a un estudiante a superarse y empezar a encontrar un camino propio dentro de la Universidad.

Un primer factor que me interesa destacar, aunque resulte una perogrullada, es la continuidad. Demostrarles a los estudiantes que uno apuesta a su mejora, que la ve posible, ayuda a la continuidad de estos estudiantes en las cursadas de las asignaturas. Decirle a un joven, que carga en los hombros con los discursos de la sociedad sobre sus “infinitas carencias” [8], que su trabajo “está mal”, que “no cumple con la consigna”, sin mostrarle las posibilidades de mejora, sin ofrecerle las oportunidades para aprender a hacerlo, puede ser una buena forma de frustrar su ingreso a la Universidad.

Otros factores que salen a la luz con esta particular experiencia tienen que ver con la apropiación de la cultura universitaria. Como se sabe, la Universidad no es la fuente del conocimiento más elevado de la humanidad. Sino más bien un tipo de conocimiento específico, forjado por reglas implícitas y explícitas, algunas relacionadas con discusiones sobre el conocimiento, y otras que tienen que ver con cómo la Universidad legitima su lugar en la sociedad. Relativizar estos saberes es una cuestión necesaria para identificarlos y poder compartirlos con los estudiantes. Desde una visión más pragmática, desarrollar estos saberes

es el modo de tener éxito en la institución, al mismo tiempo que se va forjando una visión personal sobre la disciplina.

El caso presentado en este ensayo es claro respecto de las posibilidades de mejora que alberga cada individuo que entra a la Universidad. En pocos días, tomando conciencia de la especificidad de lo que se le pedía, este chico construyó un conjunto de estrategias propias que le permitieron superarse en gran medida.

Quizás su segundo trabajo, aquel que manifestara gran mejora respecto del primero, no estaba a la altura de aprobar un parcial. Este supuesto, puede abrir otra discusión, que no será desarrollada en este artículo. La de una evaluación que se atiene a los resultados y no a los procesos de aprendizaje.

Notas

[1] Zabalza propone que la evaluación se ha erigido como uno de los espacios de confrontación dentro del campo educativo. Mientras que para alguno es el mismísimo diablo de la educación, para otro es la pieza clave. (Zabalza, 1988).

[2] Díaz Barriga llama la atención sobre la importancia que adquiere el examen dentro de la reformas neoliberales en la educación. Esta sobrecarga de la evaluación lleva a pensar todo el armado curricular en función de lo que se va a evaluar. (Díaz Barriga, 1993).

[3] Sharpe, Jim (1999): "Historia desde abajo", en Peter Burke (editor). *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 38-58. Disponible en:

<http://es.scribd.com/doc/45751781/Cuadernillo-Curso-de-Ingreso-Historia-2011-FAHCE-UNLP>

[4] Andújar, Andrea (2008): "Historia, género y memoria: las mujeres en los cortes de ruta en la Argentina", en Necochea Gracia, Gerardo et al. *Historia oral y militancia política en México y en Argentina* (Buenos Aires: El Colectivo/FFyL: UBA). Disponible en:

<http://es.scribd.com/doc/45751781/Cuadernillo-Curso-de-Ingreso-Historia-2011-FAHCE-UNLP>

[5] El neoliberalismo en Argentina tuvo como consecuencia en la escuela primaria y media una marcada segmentación entre quienes podían acceder a la educación privada y quienes no tenían otras opciones más que acudir a la educación pública. Cómo afirma Emilio Tenti Fanfani esto se acompaña por "la conciencia existente entre alumnos y profesores de dicho proceso de segmentación y de la posición que ocupan en un sistema educativo socialmente jerarquizado" (Kessler, 2005: 21).

Siguiendo con Tenti Fanfani: "La práctica del maestro se realiza 'con' y 'sobre' otras personas: alumnos, padres de familia, colegas, etc. Para ejercer su oficio, necesita conocer a aquellos (y aquello) con quienes se relaciona." (Kaplan, 2000: 9). Si a esto le sumamos que el profesor está en una posición de jerarquía mayor que sus estudiantes, los juicios que realice sobre los mismos pueden ser un arma de doble filo, que ayude tanto a frustrar como a impulsarlos en su trayectoria educativa.

Por último la sociología de Bourdieu también ayuda a pensar esta situación. Su desarrollo de los campos de relativa autonomía donde las jerarquías se construyen por una determinada apropiación de capital, llevado al campo cultural, me podía permitir pensar que el capital cultural del estudiante en cuestión no sería el más "legítimo" del curso (Bourdieu, 1988).

Estas referencias fueron las que me llevaron a pensar que simplemente señalar lo que estaba mal en el trabajo mencionado arriba, podía frustrar al estudiante, en vez de empujarlo a mejorar.

[6] "Este *currículum* juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes" (Torres, 1991: 10).

[7] "El ingresante aprende a ser estudiante, y por lo tanto este aprendizaje puede ser orientado institucionalmente" (Velez, 2005: 5).

[8] Mariana Chaves llama la atención sobre la cantidad de discursos que circulan en la sociedad que niegan las posibilidades y capacidades de los jóvenes (Chaves, 2005).

[9] Los saberes, por lo tanto, no se construyen ni se ponen a prueba "en abstracto" sino en el contexto de instituciones con sus particulares requerimientos, y este mismo hecho constituye un "saber" a "enseñar y aprender" (Botto y Cuesta: 2009).

Bibliografía

Botto, Malena y Cuesta, Carolina (2009): "Saberes literarios en algunos modos de leer literatura: continuidades y tensiones entre la enseñanza literaria en la escuela media y en la universidad", en *Actas del VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. La Plata, Orbis Tertius, Fahce-UN La Plata, noviembre. Disponible en: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/congresos/viicitclot/actas-del-vii-congreso-internacional-orbis-tertius-1/index.html>

Bourdieu, Pierre (1988): "Espacio social y poder simbólico", en *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa, pp. 127-143.

Chaves, Mariana (2005): "Juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea", en *Última década*, nº 23, CIDPA, Valparaíso, pp. 9-29.

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19502302>

Díaz Barriga, Ángel (1993): *El examen: textos para su historia y debate*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Compilado.

Kaplan, Carina (2000): *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.

Kessler, Gabriel (2005): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Unesco.

Torres Santomé, Jurjo (1991): *El currículum oculto*. Madrid, Morata.

Vélez, Gisela (2005): "Ingresar a la Universidad", en: *Cuadernillo de actualización para pensar la enseñanza universitaria*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 2. N°1.

Zabalza, Miguel Ángel (1988): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.