



En búsqueda de la reforma inconclusa

In search of the unfinished reform

Pablo Daniel Vain

Vain, P. D. (2018). En búsqueda de la reforma inconclusa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), pp 142-155.

Resumen

La Reforma Universitaria de 1918 trascendió las fronteras de Córdoba y la Argentina, por eso sigue siendo una referencia, mundial y latinoamericana. Pero ¿cómo pensar esa reforma al margen de los movimientos sociales y políticos actuales, en esta segunda década del siglo XXI? ¿Cómo reflexionar sobre ella, dislocada de los procesos de restauración conservadora que se han impuesto en muchos países América Latina? Y al mismo tiempo y en un único movimiento, intentar interpelar/nos en relación con la institución universitaria y su desarrollo.

En virtud de todo esto, elegí un eje que pretendo articulador, entre las demandas sociales y el quehacer universitario: el problema de la inclusión. Esto es, pensar la universidad en clave de derechos.

Luego del análisis de algunos mitos atribuidos a la reforma y las contribuciones de dicho movimiento al momento fundacional de la universidad argentina, me adentro en el análisis de tres nudos a desatar, de cara a proponer políticas y prácticas tendientes a superar los obstáculos que generan y consolidan una reforma inconclusa. Para ello elegí abordar tres: el nudo del ingreso irrestricto y su relación con la permanencia y el egreso; el nudo de los vínculos docente-estudiante; y, la construcción de “ciudadanía universitaria” como sustento de una universidad democrática, plural y participativa.

Palabras clave: Reforma universitaria, Inclusión educativa, relaciones docente/alumno, ciudadanía universitaria, Ingreso universitario

Abstract

The university reform of 1918 transcended the frontiers of Córdoba and even Argentina, since It is a Latinamerican and worldwide referent. But, can we consider that reform apart from the latest social and political movements? Is it possible to reflect upon it separately from the conservative restoration processes that have been imposed on many Latinamerican countries? Can we try to question ourselves about our own relationship with the university institution and its development?

Consequently, in this article, I intend to articulate the social demands and the university work, highlighting the issue of inclusion. In other words, thinking the university as a human right.

After analyzing some of the myths related to the reform and its contributions to the foundation of the Argentinian university, I focus on the analysis of three knots to untie. I intend to propose useful policies and practices for overcoming the obstacles they generate consolidating an unfinished reform. These three knots are the following: the knot of unrestricted admission and its relation to continuity and graduation, the knot of teacher-student bonds, and the construction of and “university citizenship”, supporting a democratic, plural and participative university.

Keywords: University reform, educational inclusion, teacher/ student relationship, university citizenship, admission to the university



En búsqueda de la reforma inconclusa

Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan, son las libertades que nos faltan.

Manifiesto Liminar

A mitad de la década del ochenta, me encontraba en la ciudad de Nueva York, y me enteré que en la *New School for Social Research* iba a desarrollarse un panel con varios dirigentes de la Revolución sandinista, que estaban recorriendo las universidades norteamericanas. Entre esos panelistas se encontraba el rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Managua). Al final de la exposición, me acerqué a él para preguntarle cómo estaba pensada la universidad desde la revolución y el rector -a quién me había dirigido en español- me preguntó de cual país venía. Y cuando le respondí que desde Argentina, me dijo: como la universidad latinoamericana surgida a partir de la Reforma de 1918. Allí, tan lejos y en pleno invierno neoyorquino, tomé conciencia de la relevancia de aquella reforma, que marcó no solamente la vida de las universidades, sino también la vida social de nuestro continente. Taitán afirma:

La Reforma Universitaria no fue sustantivamente un hecho puramente universitario que buscaba reformar planes de estudio (cosa que también, por supuesto, fue). Sino sobre todo un acontecimiento emancipatorio orientado por la justicia social que buscaba subvertir los valores (y no sólo) de una sociedad injusta... (Taitán, 2018: s/n)

Por eso trascendió las fronteras de Córdoba y la Argentina, por eso sigue siendo una referencia, mundial y latinoamericana. Pero ¿cómo pensar esa reforma al margen de los movimientos sociales y políticos actuales, en esta segunda década del siglo XXI? ¿Cómo reflexionar sobre ella, dislocada de los procesos de restauración conservadora que se han impuesto en muchos países América Latina? Y al mismo tiempo y en un único movimiento, intentar interpelar/nos en relación con la institución universitaria y su desarrollo.

En virtud de todo esto, elegí un eje que pretendo articulador, entre las demandas sociales y el quehacer universitario: el problema de la inclusión. Esto es, pensar la universidad en clave de derechos.

Algunos mitos acerca de la Reforma Universitaria

Es usual que en las universidades públicas se atribuyan a la reforma, conquistas y transformaciones que en realidad no fueron estrictamente el resultado de ese proceso, tanto porque ya existían como porque se concretaron con posterioridad. Vale la pena recordar que el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Argentinos desarrollado del 20 al 31 de julio de 1918 aprobó luchar por la siguiente plataforma: “1. Coparticipación de los estudiantes, 2. Vinculación institucional de los graduados; 3. Asistencia libre a clases; 4. Profesorado libre; 5. Periodicidad de la cátedra; 6. Carácter público de actos y sesiones; 7. Extensión de la Universidad fuera de su recinto (o difusión de la cultura universitaria); 8. Asistencia social a los estudiantes; 9. Autonomía universitaria; 10. Universidad abierta al pueblo” (Cancino, 2004: 17).

Una de esas conquistas y transformaciones atribuidas a la Reforma es el ingreso de los profesores, mediante concursos libres y la periodicidad de cátedra. Revisitando el Manifiesto Liminar¹ de 1918, encontramos que los jóvenes reformistas señalaban, refiriéndose a los estudiantes: “Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones.” Sin embargo, como señala Buchbinder, como consecuencia de los avances en materia universitaria en la etapa de la Confederación, entre 1854 y 1861, y luego de la nacionalización de la Universidad de Córdoba y la sanción de su nueva constitución en 1857, “Las nuevas disposiciones eliminaron el fuero académico y establecieron que los catedráticos fuesen designados por concursos de oposición.” (Buchbinder, 2010: 36). No obstante, en la Universidad de Córdoba, esto no se concretaba y por ello, el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Argentinos, acordó incluir entre sus demandas: Profesorado libre y Periodicidad de la cátedra, como una manera de ratificar el propósito de evitar la endogamia que caracterizaba a la docencia universitaria, con cargos prácticamente vitalicios y asignados por los propios integrantes del claustro.

¹ El Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria del 21 de Junio de 1918, cuyo título fue “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica” es el texto fundacional del movimiento de la Reforma Universitaria y cuando se reproduzcan taxativamente algunos de su párrafos, se lo identificará como Manifiesto Liminar.



Tal como señala Pigna, refiriéndose a los sucesos de abril de 1918, los estudiantes remitieron al ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, José S. Salinas un documento con sus demandas, que entre otras señalaban “No sólo es el régimen orgánico de los estudios superiores que precisa modificarse: es urgente la renovación del profesorado, en forma que asegure la competencia de los docentes designados’...” (2018: 27).

Otro asunto ampliamente cuestionado en 1918 estaba relacionado con la necesidad de modificar la impronta excluyentemente religiosa de la universidad, dejando de lado la escolástica como método único y privilegiado de enseñanza. “Esta consistía esencialmente en un método que permitía al hombre llegar a la verdad revelada. La escolástica posibilitaba, a través del ejercicio de la razón, llegar a la verdad religiosa...” (Buchbinder, 2010: 23). “Los métodos docentes -señalaron los jóvenes reformistas en su Manifiesto- estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas.” En la Universidad de Buenos Aires² el contexto se planteaba de un modo diferente. La crisis de la universidad de occidente, hacia fines del siglo XVIII, que puso en cuestión al modelo de universidad escolástica, dando paulatinamente lugar a los tres modelos reconocidos: el anglosajón, el alemán o humboldtiano y el francés o napoleónico; impactó fuertemente en dicha Universidad.

Diferenciando la Universidad de Buenos Aires de la cordobesa, Buchbinder señala:

esta universidad surgió en el marco del proceso de descomposición del modelo de la Universidad escolástica. (...) Por otro lado, a diferencia de Córdoba, en tiempos de constitución de los primeros organismos de enseñanza superior, había surgido en Buenos Aires ya una realidad cultural de carácter laico (Buchbinder, 2010: 42).

Es importante recordar, que un relevante disparador del movimiento de la Reforma Universitaria estuvo ligado -entre otros hechos- al conflicto que se inicia en 1884, cuando en la Universidad de Córdoba se rechaza la tesis doctoral de Ramón J. Cárcano, cuyo trabajo se denominaba “De la igualdad de los hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos” y que planteaba claramente, un fuerte distanciamiento de los postulados de la iglesia católica. Su autor, identificable por su pertenencia al proyecto liberal oligárquico de la generación del 80, proponía en esa tesis, una revisión de muchos de los principios eclesiales cuestionados por dicha generación, revisión que condujo entre otras cuestiones, a la modificación del código civil y la sanción de la Ley 1.420 con su fuerte impronta de educación laica.

En esa dirección, los principales reclamos de los estudiantes reformistas, estaban relacionados con la intencionalidad de modernización frente al pensamiento, fuertemente conservador y clerical dominante. “Los cuerpos universitarios, -afirma el Manifiesto Liminar- celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia.”

La separación de la universidad y la iglesia constituye un interesante elemento de análisis sobre el clima de época reinante, ya que en cierto sentido supone una paradoja que hace coincidir: el laicismo de las élites del proyecto oligárquico modernizador de la generación del 80, con el espíritu revolucionario y latinoamericanista de muchos de los referentes del movimiento reformista, cercanos a ideas socialistas, como Deodoro Roca³. Sin embargo, la definición de la universidad como institución laica será posterior.

Una tercera cuestión, que se atribuye erróneamente al movimiento de 1918, es el ingreso irrestricto. Observamos que en los documentos medulares no se menciona como problema, el acceso a la universidad, por parte de los sectores populares. Es más, en el Congreso Nacional de Estudiantes de 1918 no se aprobó la propuesta de los estudiantes Gabriel del Mazo y Dante Ardigó que incluía la gratuidad y un plan de becas para que pudieran ingresar los más pobres. En realidad, fue recién en los primeros gobiernos peronistas que se concretó la gratuidad de la enseñanza y el ingreso irrestricto, en 1949 y 1953. Es que, mientras las minorías oligárquicas y clericales que gobernaban las universidades, consideraban a estas instituciones como las formadoras de las futuras élites gobernantes para un proyecto político conservador, las capas medias que acceden al primer plano de la escena nacional con el primer gobierno de Yrigoyen, imaginaban la universidad como estrategias de movilidad social ascendente, pero para la propia clase media. Y al mismo tiempo, es justo reconocerlo, las mayorías populares (en buena medida analfabetas) lejos estaban de aspirar a los estudios superiores.⁴

² Cabe señalar que hasta 1905, fecha de creación de la Universidad Nacional de La Plata, existían solo dos universidades en nuestro país, las de Córdoba y Buenos Aires.

³ Si bien el Manifiesto Liminar está firmado por quince representantes de los estudiantes, se afirma que fue Deodoro Roca el verdadero autor del mismo, aunque ni siquiera se encuentra mencionado entre los firmantes.

⁴ Recordemos que recién en 1884 se promulgó la Ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria; y que muchos años después la obligatoriedad



Un cuarto aspecto a considerar, es la significación que se la atribuye, en muchas instituciones universitarias o por parte de ciertos actores institucionales a la libertad de cátedra. Este concepto tiene múltiples asignaciones de sentido. Pero en el movimiento reformista estuvo fuertemente ligado a la resistencia frente a la censura clerical, que se imponía en las universidades en las primeras décadas del siglo XX. Así, en el Manifiesto Liminar, los estudiantes señalaban: “Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas.”

Sin embargo, aún hoy, muchos académicos postulan que “El principio de libertad de cátedra sostiene que cada cátedra tiene completa libertad para investigar y enseñar, y no puede ser supervisada académicamente” (Universidad Nacional del Litoral, 2018). Me pregunto si:

en el umbral del Siglo XXI e interpretando el sentido que le damos al curriculum universitario como proyecto político educativo, se puede seguir sosteniendo la idea de cátedras que, haciendo uso del concepto libertad de cátedra se manejen tal como un feudo relativamente autónomo que define por se sus programas, la distribución de sus recursos humanos, etc. (Vain, 2002: 8)

La reforma: conquistas y transformaciones

Probablemente las mayores conquistas del movimiento de 1918 hayan tenido que ver directamente con la autonomía y la democratización de la universidad; y con un potente cuestionamiento de las relaciones docente-alumno, en términos de autoridad y poder.

En relación con la autonomía, cabe señalar que, en términos legales, esta no aparece hasta la Ley N° 13.031 dictada en 1947, que establece en su Artículo 1° del Capítulo I que las universidades “Cuentan para ello con la autonomía técnica, docente y científica que se les confiere por la presente ley y con el pleno ejercicio de su personalidad jurídica.” No obstante, ya se perfilaba cuando en la Ley N° 1.597 conocida como Ley Avellaneda, se determina que “El Poder Ejecutivo ordenará que los Consejos Superiores de las Universidades de Córdoba y de Buenos Aires, dicten sus estatutos...”

En ese marco, se instala la democratización, especialmente vinculada a la participación de los claustros en el gobierno de la universidad. Kandel describe ese momento del siguiente modo:

Quando en 1918 el Movimiento Reformista de Córdoba se refería a la universidad, hablaba de una “República chica dentro de la República Grande”, cuyos ciudadanos forman parte del demos universitario: “la universidad es una República de Estudiantes” decía Gabriel del Mazo, uno de los estudiantes ideólogos de la Reforma (Kandel, 2005: 259).

Respecto a esta temática, luego haré algunas consideraciones. Pero además, ameritan una mirada complementaria, los reclamos de los estudiantes reformistas en relación con los vínculos docente-alumno en la universidad. Releyendo el Manifiesto encontramos:

Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario.

En relación con esto, me parece relevante repensar la cuestión de estas relaciones o vínculos en términos de su complejidad.

Estudiar el tema de la autoridad -afirma Pierella- es iniciar un recorrido complejo. Estamos frente a uno de esos conceptos respecto del cual todos tenemos alguna idea pero que no resulta simple definir. Muchas veces se lo asimila a la noción de poder, otras tantas a la de dominación y en ocasiones a la violencia. Se utiliza para hablar tanto de relaciones centradas en el respeto y la admiración, como de situaciones en las que imperan rasgos arbitrarios; se le asocia al temor y a la habilitación, a la autorización y al autoritarismo. (Pierella, 2014: 141).

alcanzó a un amplio sector de la sociedad.



Los nudos gordianos ¿desatar o cortar?

Alejandro sintió curiosidad por estas historias legendarias y se enfrentó al reto de desatar el nudo llamado gordiano. La ambición de Alejandro hizo que intentara desatar, sin éxito, (...) y solucionó el problema cortando el nudo con su espada.

La leyenda de los nudos gordianos, puede servirnos para pensar cómo enfrentar aquellos problemas de la universidad, que reconocían y cuestionaban los estudiantes reformistas, y que todavía siguen presentes en las instituciones universitarias.

Sin duda, tanto algunos de los mitos atribuidos a la Reforma, como ciertas conquistas y transformaciones generadas por la misma, no lograron plasmarse completamente en el proceso de construcción de la universidad pública argentina; o no se actualizaron suficientemente, conforme las demandas de los nuevos tiempos; y por ello me permito hablar de la Reforma inconclusa. Seguramente su solución requiera más inteligencia que fuerza, más diálogo que violencia, más intentos para desatar que espadas para cortar. Como ya anticipé, intentaré abordar algunos de estos nudos, desde un eje que pretendo articulador, entre las demandas sociales y el quehacer universitario: el problema de la inclusión.

Se puede afirmar que existe una tendencia mundial que apunta a lograr que las universidades sean capaces de incluir a estudiantes de sectores sociales, que hasta ahora no realizaban estudios universitarios, su permanencia/egreso del sistema y la calidad de su formación. Un ejemplo de ello, para América Latina, es lo establecido en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) celebrada en Cartagena de Indias (Colombia) del 4 al 6 de junio de 2008:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

Sin embargo, tal como afirma Chiroleu (2009: 143):

El desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior supone el desafío de superar la doble contradicción que les da origen: por una parte, su implantación en el contexto de sociedades en las que -paradójicamente- se exagera la exclusión y la fragmentación social, y por la otra, su localización en un ámbito tradicionalmente refractario a las tendencias igualitaristas, como es el del tercer nivel educativo, especialmente en el subsector universitario. En este sentido, la primacía de valores como la excelencia y el mérito, componentes indisociables de la educación superior, se asocia contemporáneamente con lógicas excluyentes.

En la reflexión acerca de los nudos gordianos a desatar, de cara a proponer políticas y prácticas tendientes a superar los obstáculos que generan y consolidan la reforma inconclusa; elegiré para este trabajo abordar tres: el nudo del ingreso irrestricto y su relación con la permanencia y el egreso; el nudo de los vínculos docente-estudiante; y, la construcción de "ciudadanía universitaria" como sustento de una universidad democrática, plural y participativa.

El nudo del ingreso irrestricto y su relación con la permanencia y el egreso

Como decía anteriormente, se atribuye erróneamente al movimiento reformista de 1918 el ingreso irrestricto, pero más allá de ese error de localización histórica, es importante destacar que la Argentina es uno de los pocos países del mundo que no cuentan, en las universidades públicas, con sistemas de selección eliminatorios y cupos para ingresar a la universidad.

No voy a poner en cuestión el derecho de los ciudadanos a la educación superior, creo que es un derecho consagrado en la constitución (aunque en forma difusa) y las leyes.

Entonces, un punto de partida, será sugerir que sostener el derecho de los ciudadanos a la educación superior no es solamente la democratización de acceso al nivel universitario, sino además el derecho:

- a una formación universitaria de calidad.



- a disponer de condiciones para la permanencia en el sistema universitario.
- a contar con medios que aseguren el egreso, en tiempos y condiciones razonables.

En síntesis, afirmo que: acceso, permanencia, egreso y calidad son condiciones centrales para hablar de democratización e inclusión de los estudiantes en el sistema universitario. Y que ese derecho, debe ser garantizado a través del accionar de las instituciones públicas de educación superior.

Sin duda, la Ley de Educación Superior y particularmente la última reforma propuesta por la ex Diputada Adriana Puiggrós tiende a garantizar la democratización, por vía del derecho a la gratuidad de la enseñanza de grado y el ingreso irrestricto. Pero gratuidad e ingreso irrestricto serían una falacia, si las universidades públicas no diseñan estrategias específicas, tendientes a generar condiciones para el ejercicio de ese derecho; entendiendo que las políticas públicas, situadas desde la perspectiva del derecho a la educación como derecho humano, coloca en nuevos contextos y resignifica, algunos viejos problemas como:

- la deserción y el desgranamiento de la matrícula universitaria,
- los obstáculos de los estudiantes para avanzar en sus estudios y/o graduarse.

En función de este planteo, me voy a ocupar de algunos problemas que afectan a la enseñanza y el desarrollo del currículum, obviando el tema de las condiciones materiales del quehacer universitario (financiamiento, plantas docentes, infraestructura, becas, etc.), cuya solución es condición necesaria pero no suficiente, de cara al arreglo de algunos de los problemas señalados precedentemente.

Es muy frecuente escuchar, en los pasillos y las cafeterías de las universidades, afirmaciones como estas: “los alumnos vienen cada vez con menos nivel...” “el problema es la secundaria, que está cada vez peor...” “no saben leer, ni escribir...” “igual al terminar el primer cuatrimestre queda menos de la mitad...” “lo que natura non dá, Salamanca non presta...” “la universidad no es para todos...” La pregunta es: ¿cómo generar condiciones de inclusión en una universidad, que desde la perspectiva del ingreso y en la mayoría de sus prácticas, es selectiva, meritocrática y elitista?

En este sentido, quiero plantear que el ingreso a la universidad es una situación de umbralidad.

...el ingreso -afirma Guzmán (2015: 132)- se presenta como una situación límite en la cual las estrategias de conocimiento producidas previamente no son instrumentos valiosos para facilitar interacciones flexibles en el marco del nuevo sistema, ya que éste representa una experiencia educativa altamente compleja. A esto lo denominamos, siguiendo a Camblong, situación de “umbral” entendiendo por tal a “... un cronotipo de pasaje en el que el sujeto se encuentra comprometido en un proceso que lo enfrenta al límite de sus posibles desempeños semióticos habituales, sean prácticas socio-culturales en general, sean usos lingüísticos, en particular. [...]...todo sistema educativo, incluida la Universidad, tendrá que atender y resolver situaciones de umbralidad que relampaguean en los momentos más disímiles e imprevistos” (Camblong, 1977: 33).

Y esta situación compromete, sin pretensión exhaustiva, a los siguientes aspectos:

- el pasaje de la adolescencia a la vida adulta (en el caso de los jóvenes estudiantes)...
- el pasaje de la calidad de extranjeros a nativos de la cultura académica, como proceso de socialización (institucional y disciplinar)...
- el distanciamiento entre el capital cultural (especialmente lingüístico) del alumno y el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia...
- la exigencia de una cierta ruptura con las matrices escolares...

El pasaje de la adolescencia a la vida adulta no amerita mayores comentarios, habida cuenta de toda la literatura escrita sobre el particular. En cambio, el pasaje de la calidad de extranjeros a nativos de la cultura académica (institucional y disciplinar) nos invita a pensar que, tal como sostiene De Garay (2004: 10):



La incorporación de los jóvenes a la vida universitaria supone la paulatina integración a nuevas identidades sociales, mismas que, a diferencia de lo que sucede con las identidades estructuradas-estructurantes, como las de clase, las étnicas, las nacionales o las de género, caracterizadas por límites sociales de adscripción, conforman identidades transitorias y perecederas.

En ese proceso de integración, el autor antes citado, considera que se combinan dos tipos de integración: la institucional y la disciplinar. Siguiendo algunos de los supuestos antes planteados, podríamos señalar que mientras la integración institucional implica el modo en que los nuevos universitarios se apropian de los códigos, reglas del juego y otros dispositivos de la cultura institucional; la integración disciplinar se refiere a la socialización de estos en el marco del lenguaje, rituales, formatos de interacción y otros elementos de la cultura de la comunidad científica y/o profesional a la cual pertenece la carrera en la cual se insertan

El distanciamiento entre el capital cultural (especialmente lingüístico) del alumno y el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia, es otro de los problemas a enfrentar. La enseñanza de la ciencia supone la tarea de promover un acercamiento entre las biografías y el nivel lingüístico del alumno -por una parte- y; el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia -por otro-. Esta tarea suele tornarse aún más compleja, cuando se trata de enseñar conceptos cuya significación es diversa para diferentes disciplinas o cuando adquieren distinta significación para escuelas o corrientes que se desarrollan al interior de una misma disciplina. Un ejemplo de ello puede ser el concepto de Estructura, utilizado en Biología, Lingüística o Sociología; pero también empleado por la Psicología y el Psicoanálisis de modos diferentes, según las orientaciones teóricas.

La exigencia de una cierta ruptura con las matrices escolares es otro de los desafíos que se presentan, ante la umbralidad que caracteriza al ingreso. El actual modelo dominante en la enseñanza universitaria (Vain, 2011), es tributario del proceso de escolarización sufrido por la universidad moderna. El tránsito hacia la universidad de masas, estuvo signado por un proceso de escolarización, en el cuál la universidad adoptó el modelo pedagógico y organizacional del dispositivo -privilegiado en la modernidad- para la educación masiva: la escuela. Modelo organizado en torno a clases, horarios, exposiciones magistrales, exámenes, etc. y orientado por el principio de la “racionalidad técnica (Schön, 1992).

En investigaciones recientes venimos intentando elucidar como las matrices de aprendizaje alentadas en la enseñanza primaria y secundaria, tendientes a generar aprendizajes mecánicos y memorísticos, obstaculizan el aprendizaje reflexivo, muchas veces (aunque sería deseable decir “en la mayoría de las veces”) demandado en la universidad.

El análisis de la permanencia en relación con la fragmentación del conocimiento y la evaluación como externalidad a los procesos de enseñar y aprender me lleva a plantear tres problemas que (a mi criterio) afectan la permanencia, con integración de saberes:

- La fragmentación del conocimiento.
- El distanciamiento entre las percepciones de los estudiantes, acerca de las profesiones, y la organización de los planes de estudio.
- El predominio de una concepción externalista de la evaluación.

La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido en efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Y esto provoca: que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente. También esta fragmentación, produce muchas veces la falta de articulación entre la teoría y la práctica.

Uno de los riesgos de la fragmentación, es que promueve un aprendizaje no situado. En la medida en que los espacios curriculares se presentan como espacios autónomos y aislados, los contenidos que ofrecen son también cerrados sobre sí mismos y muchas veces, no pueden articularse con otros, perdiendo la oportunidad de brindar una visión de conjunto.

Por otro lado, los planes están organizados (muchas veces) siguiendo la lógica de la ciencia, el supuesto subyacente parecería ser el de la existencia de cierto isomorfismo, entre ese ordenamiento expositivo de la lógica de la disciplina y la estructura cognitiva del alumno.



Cuando llega a la universidad, "...el estudiante de Ingeniería Química se ve dirigiendo una fábrica; el que empieza Agronomía se imagina en el campo, coordinando y asesorando técnicamente un establecimiento agropecuario" (Celman, 1994: 58). Pero la universidad lo recibe (cuando podría ser de otro modo) con una serie de materias llamadas -casi siempre- introductorias, que en muchas oportunidades implican marcos epistemológicos y conceptuales diversos, y que por lo general son absolutamente teóricas o -cuando menos- ofertan conocimientos que poco y nada tienen que ver con la imagen que los alumnos pueden formarse sobre que implica ser Ingeniero, Agrónomo, Abogado o Comunicador Social. Esto puede generar otro distanciamiento, que puede resultar excluyente.

Finalmente, la concepción externalista de la evaluación (entendida como externa a los procesos de enseñar y aprender), refuerza la construcción del trabajo académico en términos de trabajo escolarizado y prefigura el oficio del alumno en torno a la prioridad de producir para acreditar, reforzando de este modo las relaciones de exterioridad con el conocimiento (Edwards, 1993).

Un expresión de esta concepción externalista son las que derivan de un modelo de desarrollo curricular tecnológico⁵, en el que la actividad inicial y principal de los docentes consiste en formular objetivos, en términos de definiciones de conductas a alcanzar que sean evaluables (que en este marco, significa medibles). Y la evaluación, desde esta perspectiva, consiste en diseñar instrumentos de medición, que releven de un modo "válido y confiable" el logro de las metas. Y uno de los instrumentos privilegiados para ello son las llamadas "pruebas objetivas." La segmentación de los conocimientos, la pérdida de su carácter relacional y contextual, serán características de esta propuesta de enseñanza.

Y una nota especial amerita el examen, como modalidad privilegiada de evaluación en la universidad. Como hemos investigado años atrás, muchas veces los exámenes son más batallas que disputar, que oportunidades para aprender. Y estas batallas, están fuertemente teñidas de una meritocracia excluyente.

Otro desafío es afrontar el egreso como imperativo de integración de lo disperso. Un problema frecuente, mirado desde las estadísticas universitarias, es la baja tasa de egreso, particularmente en la universidad pública. Y más allá que el ingreso irrestricto genera una distorsión en el cálculo, tema que excede esta presentación, es cierto que el cálculo de las relaciones ingreso-egreso y duración teórica-duración real de las carreras no resulta muy alentador.

Hay muchas y diversas hipótesis sobre esta cuestión. Me atreveré a presentar una: la fragmentación del conocimiento, que antes desplegué, genera un cortocircuito cuando, hacia los últimos tramos de las carreras (las prácticas profesionales supervisadas, las residencias, etc) y/o al enfrentar las condiciones finales de egreso (tesinas, trabajos finales, etc.) se pretende que los estudiantes integren todos los "retazos" ofertados a lo largo de la formación y los conviertan en una práctica profesional sólida, reflexiva y situada o en un producto coherente y sustentable. El imperativo de integración de lo disperso, se transforma en un fuerte obstáculo para la graduación.

El nudo de los vínculos docente-estudiante

En el Manifiesto Liminar los estudiantes de la universidad mediterránea afirmaban: "Nuestro régimen universitario -aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere." Muchas cosas han ocurrido desde entonces y sin embargo, algo de eso todavía persiste en los claustros.

Como señala Pierella, en las proclamas y las luchas protagonizadas por los reformistas:

Se pretendía eliminar todo asiento de la autoridad sobre las bases del mando, la imposición y la "tiranía", para hacerla recaer en el amor a la enseñanza y el cuidado, en el marco de un vínculo espiritual entre profesores y estudiantes. La universidad era proclamada por los reformistas como un ámbito de experiencia en sí misma, ya que éstos consideraban que el encuentro con verdaderos "maestros" sería un factor clave para dar contenido a dicha experiencia (Pierella, 2014: 144).

En cierto sentido, aquellos estudiantes cultivaban la utopía, muchos años después enunciada por Freire (1983) acerca de que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. Así lo expresaba uno de sus dirigentes -del Mazo-:

⁵ El currículum diseñado "por competencias" adopta en muchos casos, este formato.



Son estudiantes todos los copartícipes en la comunidad de estudios. Sus miembros van recibiendo graduación sucesiva: alumnos, licenciados, profesionales, doctores, maestros... en la intimidación educativa, se identifican los que aprendiendo enseñan y los que enseñando aprenden... la universidad queda planteada como hermandad de estudiantes. Unos son maestros de otros, en reciprocidad formativa, y todos van graduándose conforme a su madurez (Kandel, 2005: 260).

Sin embargo, recorriendo hoy muchas aulas universitarias, encontramos más casos del modelo disertativo, criticado por Freire, que encuentros dialógicos entre profesores y estudiantes; aunque ya en la década de los sesenta, Freire (1983: 171) -entre otros- advertía, refiriéndose a la escuela que

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual (...) más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante -el ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pacientes, oyentes -los educandos. Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente esta, narrar, siempre narrar.

En el análisis de este nudo, seguiré algunas ideas desarrolladas en trabajos anteriores (Vain 2004, 2011 y 2016).

Uno de los factores en los que se asienta el vínculo autoritario entre alumnos y profesores, es el que podemos identificar como el docente “concesionario autorizado de la verdad” (Barabtarlo, 2005).

Entendemos que la Universidad debe ser, necesariamente, un lugar en el cual debe privilegiarse la producción de rupturas epistemológicas, porque de otro modo no habría posibilidad alguna para la producción de conocimiento científico. Conocimiento científico que, según Bachelard, no se desarrolla linealmente, ni por simple acumulación, sino como el producto de rupturas y discontinuidades. Hay ruptura, en tanto el conocimiento científico se caracteriza como un proceso de errores rectificadas en el cuál las nuevas teorías, se generan pensando en contra de las anteriores. No obstante, resulta indispensable remarcar que es condición necesaria para que los docentes podamos asumir este rol de mediadores, de facilitadores, que abandonemos el papel de “concesionarios autorizados de la verdad.” (Barabtarlo, 2005) (Vain, 2011: 162)

Pero para que la mediación a la que aludimos ocurra, es indispensable que los docentes sepamos corrernos de la centralidad que nos habilita como “concesionarios autorizados de la verdad”, y podamos promover, en el marco de una relación intersubjetiva como es el vínculo docente-alumno, relaciones de autoridad asentadas en el “reconocimiento, la confianza, la creencia” (Pierella, 2014: 145). En un interesante trabajo, articulado a partir del análisis del film “Entre los muros” Brener (2009) propone una lectura de la autoridad pedagógica, utilizando los conceptos de “autoridad como mandato” y la “autoridad como autorización.” El primero se asienta en lo instituido, esto es en la autoridad que nos confiere el lugar jerárquico que ocupamos en las instituciones y que Brener también caracteriza como la autoridad como imposición; mientras el segundo, sería “una versión necesaria de la autoridad, en tanto se fundamenta en la autorización del saber a enseñar, en la búsqueda del diálogo, en la contradicción y el error como fuente permanente de aprendizaje” (Brener, 2009: 38)

Otra mirada complementaria sobre la autoridad pedagógica deviene del examen, como un caso paradigmático de relaciones de dominación, desde la perspectiva foucaultiana. En este sentido:

Como sostiene Kreimer (2001: 33) Una característica que diferencia a la universidad de otras instituciones es la aparición del examen, un mecanismo de promoción que la antigüedad clásica no había conocido y que a partir de ese momento se convertirá en una pieza clave del sistema educativo. La universidad medieval instauro los exámenes que abren o cierran el paso de unas etapas del estudio a otras, de modo que el funcionamiento íntegro del aprendizaje gire en torno a estos sistemas de admisión (Vain, 2016: 23)

En *Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad* sostengo que:

La irrupción del examen en la universidad no puede entenderse al margen del desplazamiento que caracterizó al poder desde la edad media a la sociedad moderna. Conforme lo señala Foucault, en la edad media el poder



estaba personificado en la figura del rey, el noble, el señor feudal. Con el advenimiento de la modernidad, el poder opera en forma de individualización descendente, es decir "(...) a medida que el poder se vuelve más anónimo y funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados..." Foucault (1989: 197). Este desplazamiento tiene como propósito fundamental el disciplinamiento. Se procura individualizar a los sujetos para controlarlos. Por eso Foucault (1989: 189) afirmaba que "...la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor." Y en la misma dirección, dicho autor proponía que "El examen establece una visibilidad que permite diferenciar y sancionar; es la fijación 'científica' de las diferencias individuales. El poder del examen no debe ser entendido exclusivamente en términos negativos de coerción sino también como fabricación de una subjetividad celular. El individuo debe ser encauzado, corregido, clasificado, normalizado o excluido (Foucault, 1989: 195). (Vain, 2016: 23)

Desde la mirada de la inclusión, cabe preguntarnos acerca del carácter fuertemente excluyente del examen y de su incierta validez como sistema de evaluación, en tanto constituye más un ritual académico de confirmación de la autoridad -entendida como imposición, como mandato. (Brenner, 2009)- que una modalidad de conocimiento acerca de los procesos de enseñar y aprender, que pueda redundar en una mejora de los mismos. "Evaluar para conocer, examinar para excluir" diría Álvarez Méndez (2005).

El nudo de la construcción de ciudadanía universitaria

Quienes comprometen su palabra a favor o en contra, no sólo tienen el deber de hablarla, también el de "agudizarla" pensando en sus objetivos. ¿Para qué? y ¿contra qué? son preguntas que deben acompañar a la palabra. No para acallarla o bajar su volumen, sino para completarla y hacerla efectiva, es decir, para que se escuche lo que habla por quien debe escucharla...

Subcomandante Marcos

En su memorable conferencia pronunciada en la Universidad de Cambridge, el economista Alfred Marshall (1949) sostenía que el progreso de la ciudadanía debe pensarse desde tres puntos de vista: desde el desarrollo de los derechos civiles, los derechos políticos y los derechos sociales. Empero, más allá de las controversias que pudieran surgir, respecto al posicionamiento político-ideológico de Marshall, creo que esta triple constitución de la ciudadanía, nos permite construir una categoría analítica para pensar la situación de participación de los claustros universitarios en el gobierno de las universidades públicas en nuestro país.

En un interesante texto sobre la relación entre la responsabilidad social universitaria y el rol de las instituciones de educación superior como formadoras de ciudadanía, Gasca-Pliego, E. y Olvera-García, J. (2011: 38) señalan que:

A decir de David Held (2006), el autodesarrollo para todos sólo es posible en una sociedad participativa, donde existe preocupación por los problemas colectivos y se fomente una ciudadanía sabia, capaz de interesarse de forma continua por el proceso de gobierno. En este sentido, el presente trabajo aporta una reflexión respecto al rol que deben adquirir las universidades como agentes de transformación y consolidación del modelo democrático, principalmente ante al reto de construir ciudadanos completos interesados por las necesidades del entorno físico y social, por la toma de decisiones colectivas, que se conciben a sí mismos como ciudadanos partícipes y no únicamente como votantes con miras a satisfacer sus propios intereses.

Esta idea se entronca con el concepto que deseo presentar, el concepto de "ciudadanía universitaria." Entiendo que esta ciudadanía supone:

- Un conocimiento de la universidad como organización política (sistema de gobierno, sistemas de representatividad, etc.)
- La identificación y análisis crítico de los mecanismos de participación política y distribución del poder, al interior de las instituciones universitarias.
- La localización de los deberes y derechos de los miembros de los diferentes claustros.
- La capacidad de análisis de las relaciones de poder en todos los segmentos de la vida universitaria, de los sistemas de dominación y construcción de hegemonías.



- El compromiso con una visión plural, democrática y participativa respecto al funcionamiento de la universidad.
- Una actitud proactiva, orientada hacia el compromiso de la universidad con el medio en el cual está inserta y en la búsqueda de contribuciones a la solución de los problemas que afectan al ambiente humano y natural.

Las dictaduras que asolaron América Latina entre los setenta y ochenta del siglo XX dieron paso a democracias débiles, cuyo rasgo distintivo ha sido la delegación de la participación política mediante sistemas de representación. Estas “democracias delegativas” (O’Donnell, 1993) se asientan en un principio básico de los sistemas democráticos, que podría enunciarse como: “el pueblo gobierna a través de sus representantes.” Probablemente por ello no se registraron, entre la segunda mitad de los ochenta y la década del 90, formas intensas de participación política institucionalizada, más allá de los procesos electorarios y las acciones de los políticos postulados por los partidos y elegidos por los ciudadanos. Un escenario relativamente lógico para las transiciones hacia la democracia.

En ese contexto, la introducción de las lógicas y prácticas políticas usuales, en el sistema de partidos políticos –en tanto modelo y sistema de regulación política imperante en el país- se establecieron también en la vida universitaria, como formas de organización política desde 1984.

La transición de la universidad de la dictadura hacia la universidad democrática, estuvo signada por los denominados “procesos de normalización” que implicaron las reformas o elaboración de los estatutos universitarios, los masivos llamados a concurso para la provisión de cargos de profesores regulares u ordinarios, la constitución de los primeros cuerpos colegiados de gobierno con participación de los claustros (primero de carácter asesor y consultivo, y luego con funciones plenas de gobierno) y la designación de los primeros gobiernos democráticos universitarios, surgidos del voto de los claustros.

Así, en el transcurso de los “procesos de normalización” fueron las prácticas políticas imperantes en los “renovados” partidos políticos y/u organizaciones sindicales (prohibidos por la dictadura), las que configuraron y permearon las prácticas políticas al interior de la universidad. Y consecuentemente, durante los procesos de normalización y constitución de los primeros gobiernos de la universidad democrática, aparecen en la institución agrupamientos políticos que responden mayoritariamente, en el orden “externo” universitario, a los partidos y en menor medida a los sindicatos.⁶ En esa dirección, se extrapolan al interior de las instituciones académicas, sujetos políticos como los “punteros” y/u “operadores políticos” así como prácticas clientelares que logran, en muchos casos, la cooptación de importantes sectores de la comunidad universitaria.

Un primer interrogante que cabe enunciar es el siguiente: ¿pueden las universidades transformarse en democracias fuertes, plurales y participativas? Entiendo que ello no debe plantearse solo como condición de posibilidad sino, fundamentalmente, como cuestión de necesidad. A poco de cumplirse cien años de la Reforma Universitaria, resulta imperioso que la universidad pública argentina ponga manos a la obra, en su construcción como institución generadora de ciudadanía y de ciudadanos, entendiendo esta doble responsabilidad social como indelegable. La universidad como escenario en el cuál se promueve ciudadanía y como lugar en el que se forman ciudadanos.

Cuando señalamos la universidad como promotora de ciudadanía, nos referimos al rol que la universidad pública debe cumplir como espacio en el cuál se analicen y debatan los problemas que afectan a la sociedad contemporánea, como un modo de devolución que la institución debe realizar, a la ciudadanía que aporta a su sostenimiento, mediante el pago de sus impuestos. Y al marcar su papel como formadora de ciudadanos, pensamos en la institución como un dispositivo que posibilite a los sujetos que la habitan: tomar consciencia de sus deberes y derechos, aprendiendo a organizarse para participar, en la vida política de cualquier ámbito social en el cual les toque actuar, comenzando con la propia universidad como espacio de ejercicio de esa ciudadanía.

Creo necesario cerrar este apartado del artículo, con algunas propuestas que -a modo de algunos apuntes preliminares- podrían contribuir a la generación de prácticas político-institucionales tendientes a la construcción de ciudadanía universitaria.

⁶ Lo gremial como factor aglutinante de la política universitaria, puede percibirse con mayor fuerza en el caso del personal de apoyo administrativo y servicios (Claustro No Docente), pero también en el caso del Claustro Estudiantil, en la aplicación mayoritaria de una lógica gremial y corporativa propia en muchos de los Centros de Estudiantes.



Con este propósito, entiendo que se debería operar desde tres niveles de intervención distintos: la concientización de la comunidad universitaria, la ampliación de los ámbitos de participación y la formación de dirigentes universitarios.

1. En relación con la concientización de la comunidad universitaria

En este sentido, resulta central promover a través de diferentes medios (formales e informales) la toma de conciencia de los derechos y obligaciones que nos constituyen como integrantes de la comunidad universitaria, en su conjunto, y del claustro de pertenencia, en particular. Si bien esta concientización debería plantearse en forma permanente, se debería contemplar muy especialmente en los períodos de socialización universitaria de cada claustro (ingreso a la universidad, en el caso de los estudiantes; ingreso a la docencia y/o investigación en el caso de docentes y/o investigadores noveles, etc.)

2. En relación con la ampliación de los ámbitos de participación

Parto de afirmar que una real y efectiva participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones institucionales, es una de las estrategias centrales que permitirán transformar universidades que funcionan como democracias débiles, en instituciones realmente democráticas y plurales. En esa dirección, me parece interesante:

- Ampliar la participación de los claustros en ámbitos de decisión que tienen directa vinculación con sus derechos y obligaciones, aunque estos ámbitos no hubieran sido previstos en las normativas vigentes (consejos o juntas departamentales, consejos de asuntos estudiantiles, de investigación, etc.)
- Profundizar la participación de los claustros en las instancias de selección y/o evaluación del desempeño docente y/o no docente (Concursos, Carrera Docente, etc.).
- Crear organismos de defensa de los derechos y las libertades de todos los miembros de la Comunidad Universitaria⁷.
- Promover el desarrollo de procesos de planeamiento estratégico y evaluación institucional fuertemente participativos.
- Elaborar e implementar el presupuesto participativo.
- Fortalecer mediante la comunicación institucional, la participación de los integrantes de la comunidad universitaria, en todas las instancias de gestión y gobierno que existan⁸ o se vayan creando.

3. En relación con la formación de dirigentes universitarios

Entiendo que es interesante diferenciar dos niveles distintos de dirigentes universitarios, en función de la dedicación e intensidad de la actividad que estos despliegan. Por una parte, los integrantes de cuerpos colegiados, comisiones especiales y entidades gremiales, quienes dedican a su participación política en la vida universitaria un fragmento de su tiempo en paralelo al desarrollo de sus actividades académicas y científicas. Y por otra, a los responsables de la gestión universitaria, que asumen esta actividad en forma exclusiva o preponderante, aunque durante extensiones de tiempo acotadas⁹.

En relación con el primer grupo, la formación debería desarrollarse mediante acciones de capacitación breves y puntuales, que abarquen temáticas centrales de la política universitaria. Mientras que, en el caso de autoridades universitarias con mayor dedicación y permanencia en sus funciones, sería deseable combinar: acciones de capacitación en servicio breves y puntuales, con una formación específica en gestión universitaria, implementada mediante carreras de postgrado (especializaciones y/o maestrías) que aborden en profundidad cuestiones teóricas y metodológicas sobre gobierno y administración de la educación superior.

⁷ En este sentido, es interesante seguir la experiencia derivada de la creación de la Defensoría de la Comunidad Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba, así como los avances de organismos similares en diversas universidades extranjeras.

⁸ Muchas veces, las instancias participativas están previstas normativamente, pero la falta de información sobre las mismas, sus alcances, posibilidades y limitaciones provoca un escaso nivel de intervención en ellas, de los integrantes de la comunidad universitaria.

⁹ Un ejemplo de ello, serían las extensiones de los mandatos previstas en los casos de las autoridades unipersonales de las universidades.



En búsqueda de la reforma inconclusa

La Reforma Universitaria fue mucho más que un movimiento estudiantil, por demandas para el claustro; fue una gesta emancipadora que se extendió por el mundo y particularmente por América Latina. Este año se cumplen cien años de su acontecer y al mismo tiempo cincuenta de otro gran movimiento político-social, protagonizado por estudiantes universitarios, que conmovió al mundo: el mayo francés de 1968.

El ideario de la Reforma, en los actuales tiempos de restauración conservadora, en nuestro país y buena parte de América Latina, cobra una especial significación. Sin lugar a dudas, el legado reformista tuvo discontinuas influencias en las instituciones universitarias, habida cuenta de la alternancia de gobiernos civiles y dictaduras, que caracterizaron al siglo XX; y todavía queda mucho por hacer. Especialmente cuando las señales que se perciben, en relación con el futuro inmediato de las universidades públicas no son alentadoras. Reducción relativa del presupuesto universitario, salarios docentes a la baja, reducción de los programas de becas estudiantiles, son solo algunas de estas señales. Repensando el Manifiesto Liminar, recordamos que “Los dolores que nos quedan, son las libertades que nos faltan.” Está en nosotros, los universitarios, seguir trabajando/luchando por lograr esas libertades que nos faltan.

Referencias Bibliográficas

Álvarez Méndez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Cancino, H. (2004). El movimiento de reforma universitaria en Córdoba, Argentina, 1918. Para una relectura de su discurso ideológico. *Sociedad y Discurso*, 6. Recuperado de <http://en.aau.dk/>

Celman, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. *Revista del IICE*, III(5).

Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2) 141-166.

Conferencia Regional de Educación Superior (CRES). Declaración Final. Cartagena de Indias, 2008.

De Garay, A. (2004). *Integración de los Jóvenes en el Sistema Educativo Universitario: prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona: Pomares.

Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, 27.

Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Gasca-Pliego, E. y Olvera-García, J. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* [en línea], 18 (mayo-agosto).

Guzmán, A. (2015). *Tutorías entre pares en la universidad*. Posadas: Universitaria.

Kandel, V. (2005). Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia. En Gentili, P. y Levy, B. (Compiladores). *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Marshall, T. (1949). *Ciudadanía y clase social. Conferencia pronunciada en la Universidad de Cambridge*. Recuperado de www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_079_13.pdf.

O'Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. *Revista Nueva Sociedad*, 128. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert

Pierella, M. (2014) La autoridad profesoral en la universidad contemporánea Aportes para pensar las transformaciones del presente. *Perfiles Educativos*, XXXVI(145).



Pigna, F. (2018). Los hechos de Córdoba. De tierra adentro. *Caras y Caretas*.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Taitán, D. (2018). *100 años de la Reforma Universitaria: Deodoro y el pasamontañas. Resumen Latinoamericano*. Recuperado de <http://www.resumenlatinoamericano.org/2018/02/17/100-anos-de-la-reforma-universitaria-deodoro-y-el-pasamontanas-manifiesto-de-deodoro-roca-cordoba-21-de-junio-de-1918/>

Universidad Nacional del Litoral. (2018). *Principios Reformistas*. Recuperado de <http://www.unl.edu.ar/reformauniversitaria/index.php/principios-reformistas/>

Vain, P. (2002). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). <http://www.coneau.edu.ar/Vain.PDF>

Vain, P. (2004). Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen. *Docencia Universitaria*, IV(2), 47-63.

Vain, P. (2011). Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos. en Mainero, N. (Compiladora). *Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

Vain, P. (2016). Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 2(2), 20-27.

Datos de autoría

Pablo Daniel Vain

Profesor de Educación Física, Certificado de Estudios en Antropología Social, Magíster en Educación. Doctor de la Universidad de Málaga. Postdoctorado en la Universidad de Málaga. Docente-Investigador de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Director del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la UNaM. Profesor invitado en universidades nacionales e internacionales. Integrante de la Comisión Asesora de Psicología y Educación del CONICET. (2011-2012). Integrante de la Comisión Regional de Categorizaciones - Región NEA del Programa de Incentivos. Evaluador experto de la CONEAU.

pablodaniel.vain@gmail.com

Fecha de recepción: 29/3/2018

Fecha de aprobación: 8/10/2018

