

Las huellas de la reforma del 18' en la educación superior. Miradas sobre el desafío de la inclusión educativa en la formación docente

María Lorena Arco(1), Carmen Godino(2), María C. Montiel(3), María L. Montiveros(4)

Resumen

El trabajo que presentamos es producto de los primeros estudios realizados en torno a uno de los objetivos planteados en una investigación en curso relacionada al análisis de la inclusión en instituciones de educación superior de la Provincia de San Luis.

El tema de investigación se inscribe en la necesidad de revisar las acciones que las universidades despliegan tendientes a la formación de nuevos profesionales de la educación, con la intención de que desarrollen renovados marcos de análisis sobre las instituciones educativas actuales y los cambios que se han producido en las poblaciones.

Para ello, en un primer momento, realizamos el análisis de las normativas vigentes, con el objeto de interpelar las acciones que se despliegan para el logro de las finalidades explicitadas en las nuevas regulaciones que estructuran el ingreso, la permanencia y egreso de los estudios universitarios. En un segundo

Summary

This paper is the result of the first studies carried out about one of the objectives outlined in an ongoing research related to the analysis of the inclusion in higher education institutions in the province of San Luis. The topic of the research is part of the necessity of reviewing the strategies deployed by universities training new teachers who should develop new analysis about actual educational institutions and the changes that populations have suffered.

In order to do so, first, we carry out an analysis of the actual regulations, aiming to question the actions deployed to accomplish the objectives specified in the new regulations that structure the admission, training and graduation of pupils. Then, we introduce the opinions of the trainees.

We will consider how the University was designed as a complex institution and gradually started to carry out

momento presentamos las voces de los alumnos de carreras de formación docente.

Reflexionaremos sobre cómo la universidad se fue pensando como institución compleja y paulatinamente comenzó a desplegar ciertas prácticas en pos de nuevas poblaciones estudiantiles que circulan en ella.

Palabras clave: Inclusión educativa; formación docente; Reforma universitaria; Institución universitaria.

actions in pursuit of new student populations inside it.

Key words: Educational inclusion; Teachers training; University Reform; University institution.

Fecha de Recepción: 13/11/2017
Primera Evaluación: 17/11/2017
Segunda Evaluación: 01/12/2017
Fecha de Aceptación: 20/12/2017

Introducción

El trabajo que presentamos es producto de los primeros estudios realizados en torno a uno de los objetivos planteados en el Proyecto de Investigación “*Reforma educativa y cambio. La inclusión en instituciones de educación superior*” (Proyecto de Investigación Consolidado -PROICO- N° 04-1116, U.N.S.L.) el cual hace referencia al análisis de la inclusión en instituciones de educación superior de la Provincia de San Luis.

El tema de investigación se inscribe en la necesidad de revisar las acciones que las universidades despliegan en relación a dos aspectos que nos parecen centrales. Por un lado, aquellas acciones tendientes a la formación de nuevos profesionales de la educación, con la intención de que desarrollen renovados marcos de análisis sobre las instituciones educativas actuales y los cambios que se han producido en las poblaciones que atienden. Por otro lado, al despliegue de acciones que garanticen el ingreso, la permanencia y la finalización de estudios desde la perspectiva de la inclusión, logrando un camino de formación significativa en los sujetos sociales. El interrogante que surge en este contexto se remite a interpelar la dinámica institucional universitaria en relación a las acciones que se desarrollan para el logro de la inclusión.

A los fines de esta publicación, el análisis se centra en el segundo aspecto señalado, problemática particularmente relevante que emerge

con fuerza a partir del proceso de masificación producido en nuestro territorio nacional desde la vuelta al período democrático (1983). Es decir, reflexionamos sobre cómo la universidad se fue pensando como institución compleja y paulatinamente comenzó a desplegar ciertas prácticas en pos de las nuevas poblaciones estudiantiles que atraía. Recordemos que hasta los inicios de la década del cincuenta no había más de siete universidades en el país, de las cuales la gran mayoría se localizaban en los centros metropolitanos. La matrícula estudiantil de jóvenes entre veinte y veinticuatro años no superaba el 2%, es decir no había más de doscientos mil estudiantes en toda la región. (Krotsch, 2008). La explosión espectacular de la matrícula que se produce años después y junto a ello la creación de nuevas universidades públicas y privadas, puso en tensión las demandas de la democratización sostenida por los ideales reformistas, al producirse no sólo una importante diferenciación en la calidad de la oferta educativa sino también un desgranamiento al no arbitrarse los medios y recursos necesarios para garantizar la permanencia y egreso de los estudiantes.

En este marco reflexivo compartimos con Mollis (2008: 87) el planteo realizado hace casi ya una década en relación con “*el reconocimiento de una tremenda crisis de identidad y de sentido que afecta a los actores y a las instituciones superiores*”.

Desde esta perspectiva, el trabajo

analiza cómo han operado ciertos cambios en la UNSL y particularmente en la Facultad de Ciencias Humanas en relación a la problemática de la “inclusión educativa” en las carreras de formación docente dependientes de dicha facultad. Para ello, en un primer momento, se realiza el análisis de las normativas vigentes, con el objeto de interpelar las acciones que se despliegan para el logro de las finalidades explicitadas en las nuevas regulaciones que estructuran el ingreso, la permanencia y egreso de los estudios universitarios. En un segundo momento presentamos las voces de los alumnos de las carreras de formación docente pertenecientes a dicha unidad académica, en relación a su mirada respecto a la capacidad inclusiva que posee la Universidad en general y la Facultad en particular. Para ello, construimos un instrumento (cuestionario) que fue suministrado a los alumnos de carreras docentes que cursan primer y cuarto año con el objeto de conocer cómo ellos, sujetos directos de las nuevas reformas institucionales, desarrollan significaciones en torno a la inclusión educativa que se “anexa” a su formación docente casi de manera implícita y que por ende forma parte de los saberes arraigados durante el recorrido académico. Así mismo nos valemos de la sistematización de datos referidos a un cuestionario realizado a alumnos de carreras docentes (1er año, 2do y 4to), administrados por un grupo de profesores preocupados también por el ingreso, la permanencia y el egreso. De esta manera, tal como lo sostienen

Susinos Rada y Rodríguez Hoyo (2011: 19):

(...) La inclusión educativa debiera poner en un lugar principal de su agenda estas cuestiones sobre cómo dar voz, cómo “sacar a la luz” las voces silenciadas, si bien esta labor se enfrenta a ciertas dificultades epistemológicas. No menores son las dificultades que provienen del hecho de que la tradición teórica y metodológica basada en un enfoque individual o psicológico, está muy consolidada y es muy poderosa entre nosotros, siendo aún el paradigma que informa de manera preferente la investigación educativa. Desde estas posiciones se vienen alimentando y sosteniendo las narrativas del déficit y el mito de la experticia como fuente privilegiada o única del saber, lo cual determina que no resulte ni necesario ni aceptable reconocer las voces de la experiencia, las vivencias de los sujetos como información relevante y valiosa en la construcción del conocimiento teórico y práctico.

No sólo interesa conocer si las prácticas denominadas “inclusivas” en el contexto universitario posibilitan la continuidad de los estudios (logrando la culminación de los mismos) sino conocer las significaciones que construyen los futuros docentes en relación a las prácticas inclusivas desarrolladas en la universidad.

Como bien sabemos, la Reforma Universitaria (1918) generó un escenario de cambio, de transformación

institucional, de continuos debates en torno a la autonomía universitaria y la función social de la universidad, atendiendo a *“la centralidad de los estudiantes, y en general de los jóvenes, como destinatarios y protagonistas de la universidad (...)”*. (Fernández Lamarra, 2002: 18).

Transcurrió un siglo de aquella renovación universitaria instituida por la Reforma del 18', acontecimiento que nos invita a pensar en estos temas desde los nuevos y complejos procesos de cambios acaecidos en el espacio universitario y en donde sus estudiantes se constituyen en sujetos claves para comprender cuánto de sus huellas y legados se encuentran hoy en la cultura universitaria.

Los desafíos de la inclusión en el escenario de la Educación Superior

Como bien sostienen varios autores (Fernández Lamarra, 2002, 2009; Tünnermann Bernheim, 2008; Mollis, 2008) en los tiempos actuales surge un nuevo desafío para la institución universitaria, traducido en la posibilidad de analizar las demandas de la sociedad contemporánea y en base a ello, generar nuevos espacios de discusión que tensionen sus objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior. Una de las demandas actuales, en los contextos universitarios, se relaciona íntimamente con la capacidad inclusiva de las instituciones, dado que en los últimos años *“se ha*

extendido la detección de serios procesos de exclusión educativa, frente a lo cual la noción de inclusión ha ganado relevancia”. (Mancebo, M. E. y Goyeneche, G., 2010: 3).

Sin duda la inclusión educativa en la educación superior nos remite al mandato democratizador que caracteriza a la institución universitaria, el cual se imprime de manera profunda y definitiva a partir de la Reforma Universitaria de 1918 que tuvo lugar en Argentina, pero que se irradió hacia el resto de América, marcando el rumbo de las universidades por el resto del siglo.

Hoy la Universidad, como otras instituciones que constituyeron el suelo social de los siglos pasados, se encuentra atravesando una profunda crisis de sentido de identidad. Reconociéndonos herederos de aquel proceso instituyente que significó la Reforma Universitaria, cabe preguntarnos por los sentidos que adquieren sus baluartes en las nuevas configuraciones sociales, en relación por ejemplo a su capacidad inclusiva.

Durante el último siglo, el sistema universitario argentino atravesó diferentes etapas, a partir de las cuales pasó de ser una estructura homogénea de reducidas y elitistas universidades, básicamente públicas, a ser un sistema amplio, complejo, diferenciado y fragmentado.

Sin duda uno de los procesos que dio lugar a la actual configuración del sistema fue el complejo y en algunos momentos explosivo proceso de expansión de la educación superior. Recuperando las etapas presentadas por Mollis (2008),

podemos decir que la etapa llamada de expansión universitaria, que va desde la década del 70 al 90, tuvo origen en las luchas por democratizar el acceso a la educación superior. La segunda, llamada expansión privatista, tuvo origen en la implementación de las políticas neoliberales en el sistema universitario, en la cual la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521, fue un hito clave en cuanto a la alteración de los principios reformistas, entre ellos, el democratizador de la educación superior.

Gentili (2008) señala, que el período de expansión de la educación superior bajo las consignas de las políticas neoliberales, fue acompañado por una batería de reformas y nuevos marcos normativos destinados a reestructurar la universidad pública en la región, en los que la idea de "Reforma", fue apropiada y resignificada por los sectores más conservadores, alterando su sentido original más profundo, que era justamente transformarlas en un sentido más democrático.

Este complejo proceso de expansión, ha dado lugar a una configuración muy diferente al sistema de educación superior que dio origen a la reforma. Por una parte, el sistema ya no se configura sólo por las universidades públicas, sino por universidades privadas que cubren una parte muy significativa de la demanda educativa y por otra parte, por instituciones de educación superior no universitaria, que en su mayoría ofrecen carreras de formación docente y/o técnica. Además, el sistema de la universidad pública también se ha expandido y diversificado

profundamente.

El proceso de explosión de la matrícula y de diversificación del sistema dio lugar a un quiebre en la identidad de la universidad pública argentina, no solo por la presencia de otras instituciones, tal como se menciona en la cita anterior, sino porque tal como señala Mollis (2008), significa la coexistencia de dos lógicas que generalmente se presentan en tensión: la lógica académica corporativa, propia de los profesores académicos, a partir de la cual la universidad se piensa como centro de investigación y producción de conocimiento de excelencia, lógica que imprimió su sello en la identidad del sistema universitario desde su origen; y la lógica burocrática-administrativa que se fue constituyendo a partir del crecimiento exponencial del sistema universitario, que aproxima a la universidad al funcionamiento de un macro organismo estatal.

Podría pensarse también respecto a esa coexistencia de lógicas en tensión, en la lógica de mercado, que a partir de los procesos de globalización que han transformado el sentido de lo público y por tanto el contrato social universidad - Estado, se encuentra presente también en el sistema universitario, impregnando la cultura universitaria de los valores empresariales.

Estos procesos tienen lugar en un escenario social caracterizado por el creciente aumento del desempleo, la flexibilización en las relaciones laborales, la reestructuración

productiva, en donde se debilitan los estados y ganan terreno la competencia internacional y las grandes corporaciones económicas. Todo esto ha dado lugar a una profundización de las inequidades sociales, la pobreza, la fragmentación y la ruptura del lazo social.

Resulta muy interesante el análisis que Chiroleu (2009) realiza al respecto. La autora señala que nos encontramos atravesando una contradicción, la misma se produce entre el escenario recién descrito y la lógica de inclusión social que caracterizó a las aspiraciones del mundo moderno del cual somos herederos. Aspiración que buscaba mitigar la desigualdad de la sociedad medieval fuertemente jerarquizada.

Este principio de inclusión e integración social, basado en la igualdad ante la ley que suponía el pacto social constituido en base a la razón, y no a otro privilegio de clase, tomó forma en las universidades a partir del mérito individual y la excelencia. Es decir, la democratización de las universidades, suponía que la inclusión entre sus filas, debía responder estrictamente a los propios logros y méritos, al esfuerzo y dedicación y no a cualquier otro tipo de privilegio de clase o ideológico. Este principio proclamado y sellado en la Reforma del 18, pasó a constituir el fundamento de la democratización y la excelencia. El mismo pudo institucionalizarse en un país como lo fue la Argentina de la primera mitad del

siglo XX, en el cual se había conformado una clase media pujante y numerosa, que constituía el conjunto social relativamente homogéneo que aspiraba a acceder al sistema universitario.

En el escenario de la educación superior antes descrito, caracterizado por la expansión y consecuente masificación de la educación universitaria; la heterogeneidad de instituciones y la diversidad consecuente de perfiles de alumnos, aquel principio mérito-excelencia-democratización, adquiere otros sentidos y otra complejidad.

La situación parece presentarse, en principio, bajo la figura de la siguiente tensión: si se renuncia a la cultura basada en el esfuerzo y mérito individual en pos de atender las situaciones diversas y desiguales, pareciera estar renunciando al principio en el que se asentó la excelencia universitaria, pero si la misma se sostiene, la excelencia pareciera estar reservada solo a unos pocos, a aquellos que por sus condiciones iniciales, son capaces de transitar eficazmente las trayectorias universitarias (Chiroleu, 2009).

La inclusión educativa adquiere entonces otros sentidos y tensiona otros aspectos. Por una parte, si bien el proceso de expansión ha ampliado de manera significativa la posibilidad de acceso al sistema universitario de muchos jóvenes, está claro que el acceso formal a la educación superior, ya no constituye un mecanismo en el que se agote la democratización del sistema.

Resulta importante en este punto

destacar cuáles son los posicionamientos adoptados en torno a la categoría inclusión educativa. En principio, la problemática de la inclusión educativa es una cara de la moneda, que en su contracara presenta la exclusión educativa. Pensar en la primera nos lleva a preguntarnos por las formas que asumen los procesos de exclusión educativa.

Recuperando a Terigi (2010), es posible distinguir al menos cinco formas de exclusión educativa, que nos permiten pensar en las formas de exclusión/inclusión al sistema de educación superior. La primera tiene que ver con la imposibilidad de acceso a la educación; la segunda tiene que ver con el desgranamiento que da cuenta de las dificultades para permanecer y avanzar en las propuestas formativas; la tercera, se vincula con la configuración de trayectorias más empobrecidas, “aprendizajes de baja intensidad” según Kessler (2004); en cuarto lugar, la exclusión tiene el rostro de los “aprendizajes elitistas” que desautorizan las perspectivas de la poblaciones desfavorecidas o minoritarias. Y, por último, los aprendizajes de baja relevancia, o sea, el acceso a versiones degradadas del currículum.

Esto último pone en evidencia que la inclusión no se agota en el acceso, sino que tiene que ver con la permanencia, el egreso y la calidad de la trayectoria formativa.

Frente a las dificultades para sostener la permanencia y el egreso de los estudiantes en las universidades, se

vienen desarrollando una serie de políticas que intentan “sostener” a los alumnos que son más vulnerables a caerse del sistema.

Resulta interesante el análisis que realizan Peregalli y Etchever (2015), respecto de las políticas que se vienen implementando en los últimos años para favorecer la inclusión y la equidad en la educación superior. Por una parte, sostienen que la mayoría de las políticas se concentran en las etapas de acceso y permanencia en el sistema, y no en el egreso de los alumnos (entre las que se destacan especialmente las políticas de Becas de ayuda económica); en algunos casos, muestran un continuo entre el acceso y la permanencia; en la mayoría de los casos se concentran en los estudiantes, y no en otros actores o aspectos de la vida institucional, como por ejemplo, los docentes, la administración, la cultura institucional; y finalmente los autores hacen alusión a que hay colectivos que parecen no estar visibilizados por estas políticas.

A continuación, se intentará tensionar algunos de los principios de análisis recién presentados con algunos aspectos de la vida institucional de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en el plano formal/normativo: instrumentos existentes vinculados a favorecer la inclusión, y en el plano simbólico: los significados construidos por los alumnos respecto de la inclusión en la institución.

La vida institucional y las nuevas regulaciones que orientan las prácticas inclusivas en la U.N.S.L.

En la última década, es posible identificar en la Universidad Nacional de San Luis, una serie de acciones vinculadas a facilitar el acceso y permanencia de los alumnos. De este modo a través de la protocolización de la Ordenanza N° 4/12 del Consejo Superior, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario promueve la transparencia, la equidad e igualdad de acceso al Sistema de Becas y Residencias Universitaria, para ayudar a los alumnos que provienen de grupos familiares socio-económicamente carenciados y con un rendimiento académico satisfactorio, facilitando de este modo la iniciación y continuación de los estudios universitarios en la Universidad Nacional de San Luis.

A continuación, se presenta una síntesis de las normativas que regulan los distintos tipos de becas que se otorgan desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario (SAEBU) (Tabla 1).

Por otra parte, a partir de la solicitud de los distintos Centros de Estudiantes de la Universidad, y a través del Consejo Superior sobre el Régimen Académico, se modificó el inciso b) de la Ordenanza N° 13/03, correspondiente al Art. 24 acerca de las evaluaciones parciales de los

estudiantes, donde pueden acceder a una recuperación adicional aquellos alumnos que trabajan y tienen hijos con la certificación correspondiente. De este modo con estas acciones se universaliza la medida, siendo extensiva a todos los alumnos de la Universidad, logrando que todos puedan acceder a las dos recuperaciones parciales, con el fin de promover la regularidad de las asignaturas, aumentar la permanencia de los mismos dentro del sistema universitario, procurando dar respuesta de forma inclusiva a todos los actores involucrados.

Por otra parte, dentro del ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas se presenta un Programa de Becas destinado a los estudiantes, con el objetivo de propiciar e incentivar tareas relacionadas con la docencia, investigación y extensión, como así también el avance y finalización de grado para contribuir a la formación de profesionales comprometidos con el conocimiento y la sociedad.

A partir de la protocolización de la Ordenanza 003/11 se describen las normativas que estructuran prácticas formativas en base a la tendencia de construir una institución inclusiva (Tabla 2).

Otra de las medidas que se fueron adoptando en la Facultad, desde las distintas comisiones de carrera, consistió en la modificación de las correlatividades presentes en los planes de estudio, acción que aún no ha sido evaluada.

Tabla 1

TIPO DE BECA	
SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES	<p>Nombre: Beca Integral</p> <p>Objetivo: cubrir las necesidades referidas a alimentación, gastos de estudios y vivienda en residencia universitaria.</p> <p>Orientada a alumnos efectivos de las carreras de UNSL.</p> <p>Destinatarios: alumnos de alto promedio y situación académica avanzada.</p> <p>Para conservar la misma, los alumnos deberán regularizar un número de asignaturas equivalente al 70% de las asignaturas del año académico.</p>
	<p>Nombre: Beca de Ayuda Económica.</p> <p>Objetivo: cubrir en forma parcial gastos propios de la actividad estudiantil.</p> <p>Orientado a alumnos efectivos de las carreras de UNSL.</p> <p>Destinatarios: alumnos que hayan aprobado dos materias por año y regularizado dos materias en ambos cuatrimestres.</p>
	<p>Nombre: Beca de Transporte</p> <p>Objetivo: facilitar la asistencia de los alumnos a los lugares de cursado.</p> <p>Orientado a alumnos efectivos de las carreras de UNSL.</p> <p>Destinatarios: alumnos que hayan cursado al menos dos asignaturas por cuatrimestre.</p>
	<p>Nombre: Beca para cuidados infantiles</p> <p>Objetivo: facilitar la asistencia de los alumnos a los lugares de cursado.</p> <p>Orientado a alumnos efectivos de las carreras de UNSL, para el cuidado de los menores de 4 años, hijos de alumnos de la Universidad, en el caso de hijos con capacidades diferentes, se fija como edad límite 18 años.</p> <p>Destinatarios: alumnos que hayan cursado al menos dos asignaturas por cuatrimestre.</p>

<p>Nombre: Beca de Comedor</p> <p>Descripción: consta de una comida diaria en el Comedor Universitario.</p> <p>Los alumnos que renuevan el beneficio y no ingresantes tendrán un período de duración de diez meses a partir del mes de marzo del año lectivo. Para el caso de los ingresantes serán dispuestas anualmente por la Comisión de becas.</p>
<p>Nombre: Beca por Contraprestación de Servicios.</p> <p>Descripción: para alumnos que realicen tareas de apoyo, de no más de dos horas en dependencias de la Universidad y se relacionen con temáticas referidas al estamento estudiantil.</p> <p>Este tipo de beneficio será equivalente a una beca de Comedor o Ayuda Económica.</p> <p>Destinatarios: alumnos que hayan cursado al menos dos asignaturas por cuatrimestre</p>
<p>Nombre: Beca Excepcional</p> <p>Descripción: este beneficio se concederá cuando el alumno haya sufrido cambios en su situación socio-económica, accidentes o enfermedad, en este caso sin cobertura médica,</p> <p>Este tipo de beca se entregará por única vez y de acuerdo a la disponibilidad presupuestaria</p> <p>Destinatarios: alumnos que demuestren avance en la carrera.</p>

Fuente: elaboración propia en base a la Ordenanza C.S. N° 4/12

Tabla 2

	TIPO DE BECA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS	<p>Nombre: Beca de Inicio a la Docencia, Investigación y Extensión</p> <p>Objetivo: Promover la formación inicial en tareas de docencia, investigación y extensión, a través de un plan de actividades, promoviendo la inclusión de los estudiantes en diferentes ámbitos institucionales y/o equipos de trabajo acorde a la temática seleccionada, a modo de contribuir con una formación comprometida con la sociedad.</p> <p>Orientada a alumnos efectivos de las carreras de la F.C.H. y con un rendimiento académico satisfactorio.</p> <p>Destinatarios: alumnos de los primeros años y con carencias económicas.</p> <p>Este tipo de beca se abona para desarrollar un plan de actividades en un tiempo previamente estipulado.</p> <hr/> <p>Nombre: Beca de Avance y Finalización</p> <p>Objetivo: Promover que los estudiantes pueden prepararse para realizar el trabajo final, tesis o residencia, para la obtención de su título de grado, acompañando en el proceso hacia la formación de su rol científico- profesional, con el fin de acortar los tiempos de finalización de la carrera, disminuir la deserción y mejorar la calidad de los aprendizajes.</p> <p>Orientada a alumnos efectivos de las carreras de la F.C.H. y con un rendimiento académico satisfactorio.</p> <p>Destinatarios: alumnos de los dos últimos años de las carreras de grado.</p> <p>Este tipo de beca tendrá una duración de doce meses, renovable por cuatro meses más.</p>

Fuente: elaboración propia en base a la Ordenanza N° 003/11 FCH

La capacidad inclusiva de la universidad según la mirada de los alumnos

Como bien explicitamos en las líneas anteriores nos interesó conocer las miradas construidas por los alumnos en relación a la capacidad inclusiva de la universidad. Para tal fin construimos un instrumento (encuesta) que indagó en aquellos aspectos que consideramos de suma importancia en relación con la vida universitaria. Estos se relacionan con la identificación de las estrategias o acciones inclusivas que lleva a cabo la universidad; la evaluación que los alumnos realizan de las mismas; los riesgos que los alumnos identifican en relación con la continuidad de sus estudios; los aspectos facilitadores como los obstaculizadores de la continuidad de sus estudios; las acciones que ellos mismos realizan para garantizar la permanencia y culminación de sus estudios. Además, la encuesta les solicitaba que definan inclusión educativa. Como dato complementario, les preguntamos también si conocían el sistema de becas que la universidad presenta y si eran beneficiarios de alguna de ellas.

Mediante una clara explicación de las finalidades de la encuesta, le solicitamos a alumnos la lectura del instrumento y el desarrollo de las respuestas a cada interrogante. El instrumento se administró a alumnos de primero, segundo y cuarto año de carreras de formación docente. A continuación, explicitamos nuestros

primeros análisis construidos.

En relación con las acciones inclusivas de la universidad

En base a las respuestas de los alumnos encuestados, podemos establecer dos grandes campos en los que los mismos incluyen las acciones inclusivas desplegadas por la universidad. Por un lado, identifican acciones tendientes a “adecuar” y/o “preparar” la infraestructura de la universidad con el fin de favorecer el ingreso y la permanencia de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, especialmente los estudiantes con movilidad reducida. Así lo expresan:

“La incorporación de personas con discapacidad” (Alumna de primer año, Ed. Especial).

“Adecuar el establecimiento para ciertas personas, por ejemplo, con ascensores” (Alumna de primer año, Ed. Especial).

“Se observan las rampas como acción inclusiva por parte de la institución (...) También los Box están enumerados con código braille” (Alumna de primer año, Ed. Especial).

“La existencia de un Comedor” (Alumna de primer año. Educación Inicial).

“Haber conseguido una residencia universitaria” (Alumna de primer año, Ciencias de la Educación).

Por otro lado, mencionan de manera muy significativa como acciones inclusivas el sistema de becas que la universidad brinda. El mismo estaría

impactando en uno de los elementos que identifican como obstaculizadores de la continuidad de los estudios relacionado con los problemas de índole económica. Así también el Centro de Estudiantes es reconocido como un referente relevante en materia inclusiva, en relación a los talleres de alfabetización y de acompañamiento a los estudiantes. Sin embargo, otros alumnos lo señalan como un órgano que influye en muchas ocasiones, de manera discrecional, en la toma de decisión para la asignación de las becas, comportamiento que lo observan como injusto.

Es notorio como los alumnos de primer año ya identifican aspectos sumamente relevantes de la institución universitaria en relación a la inclusión educativa, desde el espacio físico que comienza a prepararse para pensar la trayectoria de estudiantes con movilidad reducida, como la mención a otras acciones tendientes a lograr la permanencia y el logro de aprendizajes más significativos.

En relación con los riesgos que impactan en la continuidad de los estudios

Los alumnos encuestados visualizan varios riesgos y/o obstáculos que impactan en la continuidad de sus estudios, los que pueden organizarse en dos grandes categorías. La primera hace referencia a la organización académica, esto es, la distribución y organización de los horarios para el cursado de las asignaturas, la sobrecarga de materias, la falta de material de estudio, la ausencia de horarios optativos para el cursado de

las asignaturas, aspecto que afecta a los estudiantes que trabajan como a los que son jefas o jefes de hogar. La segunda, alude a aspectos personales, tales como, la falta de apoyo familiar, la dificultad en constituir grupos de estudio, el miedo a la no comprensión de consignas y a rendir finales y las carencias socioeconómicas que presentan la gran mayoría de los alumnos de las carreras docentes. Así lo expresan los alumnos:

“Quizá los horarios tan divididos, impidiendo el trabajo o cuestiones personales” (Alumna de primer año, Educación Especial).

“Si quisieran ser verdaderamente inclusivos que pongan horarios en bloque para que las personas que trabajan, realmente estén incluidas y no dependan de la buena fe del profesor en hacer caso omiso a las faltas. Algunos profesores, muchas veces no consideran este tipo de situaciones y ahí la universidad no hace nada” (Alumno de 4to año, Ciencias de la Educación).

“La situación económica como principal” (Alumno de primer año, Educación Especial).

“Tener que discutir con mis padres por las fotocopias y los viajes a la facultad” (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

“Hay enciclopedismo todavía en las matrices institucionales, programas re extensos que redundan donde lees lo mismo cuatro veces por cuatro autores distintos y capaz varía un poco la

interpretación de uno a otro, pero lo veo como que entorpece, sobrecarga". (Alumno de 4to año, Ciencias de la Educación).

"Para mí tienen que hacerle un par de modificaciones al plan de estudios, actualizaciones" (Alumna de cuarto año, Ciencias de la Educación).

En relación con facilitadores que colaboran a la culminación de los estudios

Los alumnos mencionan aquí las acciones que se despliegan en la universidad en relación a la organización académica y a los servicios que presta y, por otro lado, al vínculo que se establece con los profesores. En referencia al primer aspecto los alumnos hacen referencia a la "cantidad" de mesas de exámenes previstas en el calendario académico, lo que posibilitaría la regularidad de los estudios y la culminación de los mismos; el acceso a textos digitalizados; el espacio para el estudio que ofrece la biblioteca; el sistema de becas; el comedor universitario como espacio que brinda un servicio cómodo a los alumnos.

En cuanto al segundo, hacen referencia a las vinculaciones más cercanas que los alumnos establecen con los profesores y que tiende a favorecer su permanencia en la universidad y el desarrollo de aprendizajes. Los alumnos mencionan como facilitadores la "flexibilidad" por parte de algunos profesores en

relación a los exámenes, a la asistencia a las clases teóricas, las clases de consulta personalizadas. Así también es interesante la referencia que hacen sobre la importancia que tiene el grupo de pares en el sostenimiento de la carrera. En palabras de los alumnos:

"La buena comunicación con los profesores" (Alumna de primer año, Educación Especial).

"Algunas materias tienen materiales digitalizadas" (Alumna de primer año, Educación Especial).

"Sentirme cómoda dentro de los espacios académicos" (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

"Tener materiales de estudio a nuestro alcance" (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

"Los profesores que se preocupan por la enseñanza, por llegar bien a los alumnos" (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

"Profesoras atentas, que alientan a seguir, ayudan, apoyan" (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

"Que den confianza (los profesores) para hablar con ellos no sólo de temas académicos" (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

"Compañeros unidos y que se interesan por el otro" (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

"Tener un grupo de estudio y la contención y apoyo que te brindan" (alumna de segundo año, Educación Inicial).

Es interesante el lugar que otorgan

los estudiantes al vínculo con los docentes, un vínculo más ligado a relaciones afectivas, a veces cercanas a las relaciones paterno-filiales, que a un vínculo pedagógico basado en el conocimiento. Sobre este aspecto algunos autores han llamado la atención. Así, por ejemplo, Isabel da Cunha (2012: 23) expresa:

Também a condição cultural e cognitiva dos estudantes vem sendo afetada pelas novas formas de socialização do conhecimento. Há grupos muito jovens nos bancos universitários que, mesmo quando apresentam uma condição intelectual adequada, não demonstram a maturidade emocional necessária à escolha de um campo profissional. São pouco mais do que adolescentes, precisando de apoio afetivo, exigindo do professor muito mais do que o domínio do conhecimento específico. Precisam de alguém que os entendam, percebam seus códigos e suas possibilidades de crescimento”.

El grupo de pares se constituye también como un sostén fundamental en las trayectorias formativas.

En relación con los obstaculizadores para la culminación de los estudios

Los estudiantes vuelven a reiterar en esta dimensión algunos de los aspectos ya señalados anteriormente en la dimensión referida a los riesgos en la continuidad de los estudios, al mismo tiempo que agregan otros. En este sentido, en lo que

hemos denominado la organización académica, aparece reiteradamente el tema de la distribución de los horarios, el establecimiento de correlatividades, la rigidez de las materias y, en menor medida, hacen referencia al “exceso” de material bibliográfico para leer. Es interesante aquí también, la fuerza con la que aparece la calidad del vínculo establecido con los docentes, vínculos centrados en la capacidad que tengan o no de poder comprenderlos, ayudarlos, sostenerlos, del diálogo establecido más allá del dictado de clases, del modo en que se posiciona frente al alumno. En lo relativo a los aspectos personales que obstaculizan la terminalidad de los estudios señalan la dificultad de adaptarse al ritmo universitario, a no tolerar el estrés, la dificultad de comprender consignas y el temor a rendir finales, la dificultad en conformar un grupo de estudio lo que en muchos alumnos genera sentimientos de soledad y finalmente la distancia geográfica que deben recorrer hasta la universidad, algunos de ellos. Así también se reitera el problema de las carencias económicas. Escuchemos las voces de los alumnos:

“Un obstáculo son las correlatividades que están mal ubicadas en el plan de estudio. También los horarios de cursada (...)” (Alumna de primer año, Educación Especial).

“Exceso de textos que sólo podemos leer muy superficialmente” (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

“Profesores arrogantes que se consideran más que nosotros” (Alumna

de segundo año, Educación Inicial).

“La obligatoriedad de las teorías es un obstáculo para los que trabajan o para los que quieren rendir materias entre cuatrimestre” (Alumna de 4to año, Ciencias de la Educación).

Otro aspecto obstaculizador que señalan algunos alumnos es la infraestructura. Así lo expresan:

“La falta de equipamiento en las aulas y los baños en malas condiciones” (Alumna de segundo año. Educación Inicial).

“Es difícil prestar atención en aulas superpobladas” (Alumna de primer año. Educación Especial).

“Lo edilicio impide muchas veces que nos escuchemos y nos cuesta más estar atentos” (Alumna de primer año. Ciencias de la Educación).

“Ir del comedor a las aulas del IV Bloque entre materias” (Alumna de segundo año. Cs de la Educación. Ambos edificios se encuentran ubicados a seis cuadras entre ellos).

Resulta relevante la observación que realizan los alumnos sobre las condiciones edilicias y su incidencia en la calidad de los aprendizajes. La problemática que reviste la infraestructura de las universidades es aún una temática que no ha podido ser resuelta, afectando el desarrollo de las actividades académicas. Diversos estudios han dado cuenta que, si bien ha habido un incremento sostenido en los recursos asignados a las universidades, algunos de los cuales han sido destinados al mejoramiento de las condiciones edilicias, esto no ha sido suficiente para

responder al crecimiento acelerado y desordenado del sistema. Es aún una cuenta pendiente el desarrollo de una planificación adecuada y de un financiamiento acorde a las necesidades y demandas de la educación superior.

Construcciones significativas de los alumnos sobre la inclusión educativa

En la encuesta efectuada a los alumnos podemos vislumbrar los significados que le atribuyen a la “inclusión educativa”, haciendo hincapié en aspectos relacionados con sus propias trayectorias educativas, así como también notamos las demandas que realizan en pos de la atención a sus necesidades y del modo en que impactan en la continuidad de sus estudios.

Para los alumnos encuestados la inclusión educativa hace referencia a la capacidad que debe adoptar la institución para:

“Adaptarse a los intereses y necesidades de las personas” (Alumna de primer año. Educación Especial).

“Responder a las necesidades de cada alumno para que logren un aprendizaje beneficioso y una inserción social”. (Alumna de primer año. Educación Especial).

“Flexibilizar y adaptar la institución a las necesidades de cada alumno”. (Alumna de cuarto año. Ciencias de la Educación).

“Incluir a todas las personas y

darles el derecho y posibilidad de permanencia en cualquier ámbito social". (Alumna de primer año. Educación Especial).

"La adaptación de la institución a las personas". (Alumna de primer año. Educación Especial).

"Posibilitar la incorporación de todas las personas" (Alumna de cuarto año. Ciencias de la Educación).

"Abrir las puertas a todos sin segregar ni discriminar, se trata de generar espacios de aprendizajes propicios e identificar y eliminar barreras". (Alumna de primer año. Educación Especial).

Es decir, en una primera aproximación, desde la mirada de los estudiantes, la institución universitaria debería pensarse como institución "flexible", que se "adapta" a las necesidades y demandas de los sujetos que circulan en la vida académica, por lo que, su dinámica institucional involucraría, por ejemplo, un constante conocimiento del alcance de las políticas diseñadas para la permanencia y egreso de los estudiantes (sistema de becas descrito anteriormente).

En las expresiones utilizadas por los alumnos encuestados, nos llama poderosamente la atención las miradas construidas en relación con la inclusión, relacionadas con una constante "adaptación" -de la universidad- a las poblaciones que aloja. Estas miradas nos interpelan como formadores en un contexto

de transformaciones y de ciertas "respuestas" institucionales frente a la gran diversidad de las poblaciones estudiantiles. Nos preguntamos ¿cuáles son los alcances de las propuestas institucionales frente al tema de la inclusión?

Las políticas desplegadas en estos últimos años en la Universidad se han diseñado y ejecutado sin el correlato de mecanismos que colaboren con una profunda evaluación con respecto al grado de efectividad de las mismas. ¿Cuáles fueron los pilares que orientaron las propuestas inclusivas de las instituciones de educación superior? Creemos en realidad que estamos inmersos en una época signada por la atención focalizada en las nuevas demandas que se visibilizan en las universidades, descuidando análisis más profundos que generen respuestas que impacten de manera notoria en la cultura institucional y nos habilite a todos a repensar las finalidades de la institución universitaria y los nuevos rumbos a adoptar en base a las características del escenario social actual.

A modo de cierre

Ciertamente el ideal democratizador sostenido por los reformistas, ha tomado rumbos tal vez inimaginables para ellos. Habiendo pasado ya un siglo de aquella gesta, es posible advertir la capacidad de respuesta que, desde las distintas políticas de educación superior, se han ido brindando a las demandas sociales por la ampliación de oportunidades educativas mediante el acceso de

poblaciones antes excluidas de los estudios universitarios.

La multiplicación de instituciones de educación superior a lo largo del territorio argentino, el aumento acelerado de la matrícula y junto a ello, la diversificación de la oferta educativa, son algunas situaciones que se han destacado en las últimas décadas. El crecimiento del sistema, sostienen Buchbinder y Marquina (2008), se mantiene incluso durante los años 90', años signados por el aumento de la pobreza y la exclusión social.

Además, no es posible obviar el conjunto de medidas que se establecieron en el marco de la globalización y mercantilización universitaria, las que reestructuraron al conjunto de la organización y gobierno universitario, como a las funciones y prácticas de los académicos, interpellando así el ethos universitario.

En este marco y en el intento de responder al mandato de la inclusión educativa se establecieron una serie de normativas que pretenden sostener la inclusión educativa de los alumnos universitarios. Es posible decir, en coincidencia con algunos estudios, que la mayoría de las políticas que se han venido llevando a cabo en este sentido, tienden a fortalecer las etapas de acceso y permanencia, y no tanto así el egreso de los alumnos. Además, entre las primeras, se destacan las acciones de ayuda económica, como la asignación y distribución de becas a ser otorgadas a los estudiantes universitarios de bajos recursos.

Creemos que es perentorio, hacer una evaluación del impacto que este tipo

de políticas tienen en el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, en clave de inclusión educativa. Para Levin (1999), en la medida en que la gestión social quede anclada en el modelo asistencial, es decir focalice en la ayuda económica, será cada vez más difícil responder a las necesidades desde el ámbito de los derechos.

En este sentido, resulta urgente pensar en otra de las dimensiones de la cultura universitaria, sobre la cual estimamos se vienen realizando pocos o al menos ajustes más débiles, que es la dimensión académica. Sin duda, es el área más sensible a alterar, porque constituye el núcleo mismo de la identidad universitaria.

En las voces de los alumnos, el formato académico tradicional, parece ser un obstáculo más significativo incluso que las dificultades económicas, para sostener una trayectoria educativa. Tal vez, el desafío sea entonces, pensar desde las tensiones y conflictos que se nos presentan en las aulas universitarias a la hora de tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar, sobre qué y cómo evaluar, acciones que no sólo garanticen el derecho de todos a la educación universitaria sino también, que breguen por una auténtica experiencia y calidad educativa acorde con las demandas de los nuevos tiempos.

Para ello, tal vez sea necesario que como colectivo académico

definamos qué universidad queremos, asumiendo y enfrentando los riesgos que ello suponga. Redefinir el sentido de lo público, redefinir la misión institucional, el valor del conocimiento, reconociendo la crisis de sentido y las disfuncionalidades que la misma se encuentra atravesando. Resignificar los pilares de la reforma del 18, volviéndonos a preguntar por las formas de democratizar la educación superior en los nuevos escenarios sociales, volver a pensar en posibles caminos que reconcilien una vez más la “excelencia académica”, la tarea de producción y difusión de conocimiento de calidad, con la democratización efectiva de las instituciones universitarias.

Los estudiantes reformistas demandaron una universidad autónoma, un gobierno tripartito, la libertad de cátedra y la designación de profesores por concurso, entre las demandas más significativas. En palabras de Argüello (2006), *“los estudiantes reclamaron y lucharon para que se les reconozca su derecho a una educación superior mejor, laica y democrática y lucharon por el*

derecho a participar del gobierno de la institución universitaria”.

También los estudiantes de hoy, hacen escuchar sus voces a través del reclamo de otras urgencias que atraviesan la vida social e institucional. Ellos bregan por una universidad inclusiva, en donde puedan apreciarse mejores condiciones edilicias que colaboren a la permanencia de sus estudios; solicitan propuestas formativas en donde los horarios de cursada sean “más flexibles”, en base a las situaciones laborales y familiares que presentan. En definitiva, hoy reaparecen los reclamos traducidos en “la adaptación”, la “flexibilización” de la institución a las necesidades, demandas explicitadas por ellos. Creemos que estos reclamos adquieren legitimidad en un contexto signado por la exclusión de una gran parte de la población de la vida social y política. Amerita ser analizado bajo una mirada que intente reivindicar la institución universitaria como clave para el fortalecimiento de la ciudadanía en escenarios marcados por la desintegración social.

Notas

(1) Profesora en Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas (2006). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de Instituciones Educativas. FLACSO. (2014). Estudiante avanzada en Especialización en Gestión de Instituciones Educativas. FLACSO. Integrante del Proyecto de Investigación PROICO “Gestión y Planificación Educativa”. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de San Luis: Categoría 5. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Postal: Comechingones N° 1186. Juana Koslay. San Luis. Tel: 2664-692710. marilo0505@gmail.com

(2) Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (1999/2001). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con

mención en Gestión de las Instituciones Educativas (2006). FLACSO. Diplomada Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (2010). FLACSO. Magíster en “Sociedad e Instituciones”, Facultad de Ingeniería, Ciencias Económico Sociales, Universidad Nacional de San Luis (2011). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis: Categoría 4. Dirección Postal: Lamadrid 1324 Tel:2664 553135 belengodino@gmail.com (3)Magíster en Dirección y Gestión de Centros Educativos (Universidad de Barcelona), Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UNC). Estudiante del Doctorado en Educación (UNC); Profesora Adjunta de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL); Integrante del Proyecto de Investigación PROICO “Reforma educativa y cambio. La inclusión en instituciones de educación superior” y PROICO “Gestión y Planificación Educativa”. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de San Luis: Categoría 4. Dirección Postal: B° 142 viv, Manzana 311, Casa 18, San Luis (cap). Tel: 2664-4435580; mmontielcecelia@gmail.com (4)Licenciada y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UNSL, 2003). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas, FLACSO 2006. Especialista en Educación Superior. U.N.S.L. 2016. Maestranda de la carrera de Maestría Educación Superior, UNSL. Docente Investigadora de la Universidad Nacional de San Luis, en el campo de Instituciones Educativas y la Formación Docente. Categorizada en el marco del Programa de incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales, instituido por Dto. 2427/93: Categoría 5. Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Dirección Postal: Obispo Orzali 1157, San Luis. Tel. 2664220872. marialujanmontiverosgarro@gmail.com

Bibliografía

- ARGÜELLO, S. (2006). Movimiento Estudiantil, Política de Educación Superior Exclusión Educativa. *Revista Cuadernos FH y CS-UNJu*, 30, 13-40.
- BUCHBINDER, P. Y MARQUINA, M. (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- DA CUNHA, M. I. (2012). Impases contemporáneos para la Pedagogía Universitaria: implicaciones para el asesor pedagógico en la educación superior. Lucarelli, E; FINKELSTEIN (Edit.). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención* (pp. 17-26). Buenos Aires, Argentina: Miño Y Dávila.
- CHIROLEU, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Revista Pro-Posições*, 20, 2 (59), 141-166, maio/ago.
- GENTILI, P. (2008). “Una vergüenza menos, una libertad más”. La Reforma Universitaria en clave de futuro. Sader, E., Gentili, P. y Aboites, H. (Comp.) (2008). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 36-51). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2002). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IESALC/UNESCO - Secretaría de Políticas Universitarias / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2009). Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Tres de Febrero.
- KESSLER, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.

- KROTSCH, P. (2008). Pensadores y forjadores de una nueva universidad: alternativas y retos a la universidad decimonónica en Argentina. García Guadilla (Ed.) *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana* (pp.103-138). Venezuela: UNESCO IESALC, CENDES, bid&co editor.
- LEVIN, S. (1999). La ciudadanía social argentina en los umbrales del siglo XXI. *Revista Kairós*, 3 (4).
- MANCEBO, M. E. Y GOYENECHÉ, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Elaborado para su presentación en la Mesa "Políticas de inclusión educativa" en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, setiembre de 2010.
- MOLLIS, M. (2003). *Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp.203-215.
- MOLLIS, M. (2008). Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina. Sader, GENTILI, P.; ABOITES, H. (Comp.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 86-103). Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- PEREGALLI, A. Y ETCHEVER, M. (2015). Acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en Argentina. Gairín J. (coord.). *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior* (pp.17-42). Madrid, España: ACCEDES.
- SUSINOS RADA, T., RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 15-30 Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.
- TERIGI, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Revista Quehacer Educativo*, 100, 74-78.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2008). La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria. Sader, E., Gentili, P, y Aboites, H. (Comp.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 16-19). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.