

# Profundizar la Reforma Universitaria en el siglo XXI

---

POR JOSÉ ORLER (\*)

**Sumario: I. Introducción.- II. La Reforma del dieciocho: cogobierno y autonomía.- III. La contrarreforma de los noventa: intervención y desfinanciamiento.- IV. Recuperar la Reforma en el siglo XXI: función social de la universidad y Educación Superior como derecho.- V. A modo de conclusión.- VI. Bibliografía.**

## I. Introducción

La Reforma Universitaria de 1918 fue –en lo que nos interesa y entre muchos otros alcances que podrían distinguirse– la irrupción de un nuevo modelo espistémico que, encaminado por un reposicionamiento crítico y antidogmático frente al gran desafío del conocimiento, devino en la posibilidad misma de un proyecto de Universidad con clivaje en el seno de la sociedad, y, con ello, en una resignificación del carácter social de ese conocimiento y de su dimensión política para hacerlo efectivo.

“Autonomía Universitaria” y “Cogobierno” por la propia comunidad académica constituyen dos de sus principios medulares que portan el sentido del demos universitario, y que deviene necesario sostener ante intentos relativizadores de los mismos; entendiendo que su sostén y fundamento deben remitir necesariamente a ese otro precepto constitutivo cual es la “Función Social de la Universidad”, que en lecturas reformistas del nuevo milenio ha de confluir con la trascendente concepción del “Derecho a la Educación Superior”.

Sin embargo, este primer centenario de la Reforma Universitaria de 1918 encuentra al sistema universitario en nuestro país –y probablen-

---

(\*) Docente e Investigador de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, UNLP. Director del Observatorio de Enseñanza del Derecho. Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales. Máster en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Especialista en Educación Superior con orientación en investigación educativa.

te en toda Latinoamérica– desarrollándose aún con las dinámicas de la contrarreforma neoliberal de los años noventa, cuya institucionalidad mantiene vigencia hasta nuestros días –desde la propia Ley de Educación Superior intocada en todos estos años– en un evidente *continuum* que sin dudas constituye plataforma y soporte de los actuales tiempos de ajuste y desinversión.

El presente texto se desarrolla en tres títulos estructurados cada uno en binomios conceptuales que entendemos constitutivos de la tarea de profundización del legado de la Reforma Universitaria de 1918 requerida y propuesta: un primer título con el desarrollo de los conceptos de Autonomía y Cogobierno en tanto ejes de sustento del principio de democratización del conocimiento; un título siguiente de identificación y denuncia del modelo de universidad neoliberal impuesto en la década de los años noventa y vigente en la concepción de educación como gasto que debe recortarse en la actual gestión del Gobierno Nacional; y un tercer título en que se abren las líneas argumentales hacia la profundización del concepto de “función social de la universidad” y de “derecho a la educación superior”.

**Apenas unas puntas y una invitación al debate para pensar lo que proponemos como imperativo: profundizar la Reforma Universitaria en el siglo XXI.**

## II. La Reforma del dieciocho: cogobierno y autonomía

“La Reforma Universitaria justifica su nombre porque es el de su bautismo, porque nació en las aulas universitarias y porque reclamó para la Universidad, para toda la escuela y correlativamente para las instituciones todas de la República re-formas, formas nuevas (...)” dice Gabriel del Mazo, a partir de entender y expresar con claridad conceptual, que el de la universidad “(...) es un problema pedagógico, un problema cultural, pero por lo mismo es a la vez y necesariamente un problema político (...)” (Del Mazo, 1943, p. 17).

Así lo determinaba el contexto ideológico, político, social y cultural que dio vida a la revolución universitaria. Efectivamente, en esos tiempos confluían un estado oscurantista de las casas de altos estudios largamente denunciado, con el protagonismo ascendente de las clases medias, sumado a la caída de los regímenes absolutistas y la crisis del nacionalismo exacer-

bado en el mundo, la Revolución Rusa, la Revolución Mexicana y el nuevo constitucionalismo en Querétaro y Weimar, a nivel internacional (Ciria y Sanguinetti, 1968, 1983; Buchbinder, 2008; Portantiero, 1987; Biagini, 2000; Del Mazo, 1955; Portantiero, 1987; entre otros).

Ese tal carácter, munido de sus densidades conceptuales, es el que exponemos como adscripción explicitada, en solo una aproximación que asumiendo la trascendental y profunda dimensión histórica del movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 se enfocará en el esbozo de apenas algunos de sus lineamientos que, entendemos, de manera sustancial aportan comprensión y clivaje a la universidad de hoy(1).

Julio V. González (1924) –representante de la Universidad Nacional de La Plata al Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios en Córdoba, en aquel julio de 1918– sostiene el carácter de la Reforma Universitaria como “un nuevo sentido de la democracia” y califica como “(...) un grave error cuando sus sostenedores la defienden solamente bajo la faz de los estatutos universitarios (...)” (conferencia dictada en el Centro de Estudiantes de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, marzo de 1923).

Los insurrectos cordobeses reclamaban para las altas casas de estudio “(...) un gobierno estrictamente democrático (...)” y el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios convocado por la recientemente fundada Federación Universitaria Argentina sancionaba la trascendental “Bases para la organización de las universidades” que en su artículo primero definía lo que sería el novedoso hallazgo, el cardinal aporte al marco de referencia teórico que en clave de ruptura vertebraría la idea de universidad y su proyección futura y continental, disparando prácticas constitutivas de la moderna cultura universitaria y de su identidad latinoamericana: la noción de “república universitaria” (2) y de gobierno cogestionado por docentes, estudiantes y graduados.

---

(1) Tanto se ha escrito y tanto ha sido estudiada la Reforma Universitaria de 1918 en toda Latinoamérica y el mundo, y tan lúcidos los nombres que con su autoría jerarquizan esa producción, que a ellos remitimos para su acabada comprensión.

(2) El giro es textual del *Manifiesto Liminar* y –con algún matiz: “República del Saber”; “República del conocimiento”, etc.– circula de modo recurrente y significativo por los autores reformistas de la época, desde Deodoro Roca, hasta el propio Joaquín V. González,

Desde aquellas asociaciones de profesores y estudiantes de la universidad medieval, que fueron autonomizándose paulatinamente de la tutela clerical, a medida que la necesidad de cuadros técnicos por parte de los gobiernos –de las ciudades y de los soberanos– iba manifestándose en forma paralela a la complejización y diversificación de los mismos, la administración de las casas de estudios superiores, por parte de los protagonistas de la vida académica de aquella época, maestros y estudiantes, fue imponiéndose (Verger, 1994).

Este modelo de gestión que los reformistas del año 1918 venían a recuperar siglos después, contó con amplio consenso político así como con vehementes resistencias desde los sectores defensores del *statu quo*, que derivaron en intensas luchas desde las ideas y desde la acción, y supo expresar acabadamente la necesidad de democratización de las instituciones y de la enseñanza superior, y la necesidad de participación en la toma de decisiones por parte de quienes “hacen” la universidad, en tiempos en que las “academias vitalicias”, con su combinación perversa de ineptitud y corrupción cristalizaban formatos en que la enseñanza y la ciencia resultaban víctimas.

En términos organizacionales podemos decir que el cogobierno universitario refiere al gobierno de las instituciones universitarias en el que cada sector que compone la comunidad académica tiene un grado de representación en los procesos de tomas de decisiones.

El “claustro” (3) como “comunidad de intereses y tareas” y como ámbito de socialización e intercambio constituye el eje de estructuración del cogobierno de las entidades educativas superiores, que mediante la participación de docentes, estudiantes, graduados y –más actualmente– no docentes, hace viable esa “república” de gestión del conocimiento, como concepto que excede el del formato organizativo o del régimen administrativo, para remitir a una razón material como noción profunda de trascendencia y raigambre histórica y cultural insoslayable.

---

Alejandro Korn, Julio V. González y, más acá, Rizieri Frondizi, entre otros. Gabriel del Mazo (1955, a) lo desarrolla acabadamente.

(3) Algunas modificaciones estatutarias en las universidades de nuestro país han revisado esa denominación y apelado a otros conceptos: “estamento”, “cuerpo”, etc., sin advertirse en ningún caso mayor trascendencia transformadora que la mera elección terminológica.

Los más de cien años de ejercicio de ciudadanía universitaria –aún con interrupciones consecuentes con las rupturas del orden constitucional en la historia de nuestro país, o derivadas del proyecto político-educativo del peronismo del año 1945 a 1955– devienen impronta distintiva que circula caracterizando a todo el sistema de educación superior público en Argentina, situándolo en una relación con el conocimiento también distintiva y particular, que no puede desvincularse de la misma. O, dicho de otro modo: la viabilidad de un proyecto plural y diverso de producción y reproducción de conocimiento, halla su condición de posibilidad en el demos universitario que nuestras instituciones de educación superior asumen como valor y fundamento desde principios del siglo pasado (4).

La organización democrática de la enseñanza como necesidad impuesta por el proyecto de democratización del conocimiento que para el movimiento del 18 constituyó objetivo fundante y se elevó a la categoría de principio caracterizador de la universidad latinoamericana, hoy continúa asumiendo ese mismo carácter indispensable e innegociable para la cultura de la educación superior argentina (5).

En concordancia con tal conceptualización, de forma paralela y necesariamente articulada con el cogobierno encontramos otra de las grandes coordenadas que marcan el rompimiento de la universidad del siglo XX con la universidad decimonónica, como sustento de la más amplia renovación de la vida y métodos de la enseñanza superior y correlato indisoluble de la primordial exigencia de constituir democráticamente su gobierno: la autonomía universitaria (Del Mazo, 1943).

Sánchez Viamonte (1968) la define como reconocer a cada universidad nacional el poder necesario para darse su propio Estatuto, para darse sus propias instituciones y regirse por ellas, y advierte que la misma constituye un atributo consustancial de la existencia de las instituciones de educación superior en nuestro país.

---

(4) Esta idea ha sido amplia y profundamente recorrida por la literatura reformista: Alejandro Korn (1919); Julio Antonio Mella (1923); Alfredo Palacios (1928); José Carlos Mariátegui (1928); Aníbal Ponce (1927, 1935); Risieri Frondizi (1959); Gregorio Berman (1960), entre otros.

(5) Discurso del rector doctor Risieri Frondizi, 20 de marzo de 1959, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, V época.

Sanguinetti (1980) se extiende en los tres aspectos que la misma abarca: administrativo, financiero y científico pedagógico, de relación recíproca estrecha entre sí, al punto de que suprimiéndose uno de ellos los restantes quedan sustancialmente disminuidos, afirma.

“Desde el comienzo hay que indicar con toda claridad que la autonomía implica el derecho de la universidad a elegir y destituir a sus autoridades en la forma que ella misma determine en sus estatutos (...)” dice Risieri Frondizi, advirtiendo inmediatamente que “(...) se refiere a las relaciones de la universidad con el mundo externo, y en particular con el gobierno (...)” (1971, p. 16).

Y es precisamente en esa dualidad compleja, en que la universidad pública como institución del Estado se define autónoma con relación al gobierno y reclama para sí la tarea de conducir la educación superior, de organizarse y funcionar de acuerdo con el ordenamiento que ella misma se dicte, donde el concepto asume toda su significación, con sustento en el acto mismo del conocimiento y de su razón crítica.

Desde tiempos iniciales la autonomía significó “Un principio fundamental para las instituciones reformistas, ya que se propuso romper el círculo vicioso de los ‘mediocres’ (académicos vitalicios) del tradicional gobierno a cargo de la enseñanza, y se proyectó en la cultura universitaria a través de la participación de los tres cuerpos colegiados (profesores, estudiantes y graduados) en la toma de decisiones pedagógicas, académicas y científicas” (Mollis, 2008, p. 93), pues, efectivamente, los reformistas del 18 se habían levantado “contra un concepto de autoridad” (*Manifiesto Liminar* de la Reforma Universitaria de 1918).

Opina Horacio González:

Sabemos que la educación pública superior la financia y garantiza el Estado, pero hay un gesto interno que el Estado secretamente acata sin duda a desgano, que es el de saber que de él depende la institución que no le responde. ¿Por qué haría tal cosa el Estado? y temo ponerme aquí bastante hegeliano. Porque su vida misma, que es la de la sociedad en su conjunto, se juega en el acto mismo del conocimiento, que ejerce una negatividad de aquello mismo que lo sostiene (...) (*Página 12*, 2012).

Y completa en afirmación de la mayor vigencia frente a las más actuales caracterizaciones relativistas del concepto, que como estrategia burladora del precepto constitucional que impide negarlo se intentan muchos atajos, en continuidad lineal con las políticas de educación superior inauguradas en la década de los noventa.

González Casanova (1966) coincide al reflexionar que la autonomía constituye un formato institucional que no solo favorece a la propia universidad, sino también al gobierno que la respeta.

Definitivamente, la tensión fundadora de ese constructo que en su densidad teórica se proyecta desde la dinámica de las instituciones y su viabilidad cotidiana hasta principios epistémicos sustantivos y concepciones filosóficas del conocimiento como tal, se mantiene siempre presente y constituye su rasgo. Rasgo de carácter histórico que se fue conformando de manera articulada con las instituciones democráticas de la Nación y al amparo de su designio, y sufrió el mismo atropello que aquellas por parte de las sucesivas dictaduras cívico-militares que hicieron del intervencionismo a las universidades –como del arancelamiento, las restricciones al ingreso, las cesantías de profesores, la represión y el genocidio– el eje de sus excluyentes políticas educacionales, con prístinos intereses de clase y resultados que no son desconocidos.

Asimismo, de modo concordante –y este es un dato de la mayor significación para comprender acabadamente el sentido y alcance, real y simbólico, que la autonomía de las universidades asume en Argentina– las luchas y resistencias múltiples y redobladas de la comunidad universitaria (Mollis, 2008) también y sustancialmente contribuyeron a definir ese carácter autónomo como innegociable.

Un capítulo aparte en la cuestión de la “autonomía” lo constituye su inclusión en los textos constitucionales de los países de Latinoamérica. La Unión de Universidades de América Latina define:

(...) la autonomía de la Universidad es el derecho de ésta a dictar su propio régimen interno y a regular exclusivamente sobre él; es el poder de la Universidad de organizarse y de administrarse a sí misma. Dicha autonomía es consustancial a su propia existencia y no a una merced que le sea otorgada –y debe ser asegurada–

como una de las garantías constitucionales (...) (Documento Político de la UDUAL, 1953).

Es en el constitucionalismo de la segunda mitad del siglo XX que el principio de autonomía universitaria comienza a ocupar su lugar, con antecedentes en las constituciones de México, Brasil, Costa Rica y Bolivia, siendo acogido en la Carta Magna de nuestro país con la reforma constitucional de 1994 (Quiroga Lavié *et al*, 2001) (6), a partir de una convención constituyente que situó la “cuestión universitaria” y el propio concepto de “autonomía” y sus alcances como uno de los tópicos relevantes a considerar.

El novedoso artículo 75 inciso 19 anteúltimo párrafo impone sancionar leyes que “garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y la autarquía de las universidades nacionales”, con fundamento en que se trata del medio necesario para que la universidad cuente con la libertad suficiente que le permita el cumplimiento de su finalidad específica, aunque con ciertos reparos manifestados por algunos convencionales en cuanto al concepto de “autarquía” que se lo sindicaba como remitiendo a un autofinanciamiento de la educación superior inaceptable (7).

Sin embargo, el esfuerzo de algunos sectores por blindar el concepto de “autonomía” legislado merced a acuerdos previos a la Convención ensayando interpretaciones y alcances con intención de positivizarlos para evitar futuras tergiversaciones, resultó –como no podía ser de otro modo– infructuoso. Efectivamente, las políticas y legislación para la educación superior durante toda la década de los 90 constituyeron desconocimiento liso y lla-

---

(6) La constitucionalización del precepto en los términos actuales constituye un dato de la mayor significación, si consideramos que el propio concepto de universidad no había tenido mayor recepción en el desarrollo de la norma fundamental argentina y que el concepto de “autonomía” tenía el precedente inmediato de la Constitución de 1949, vigente hasta 1955, en que se refería el mismo para limitarlo: “Las universidades tienen el derecho de gobernarse con autonomía, dentro de los límites establecidos por una ley especial que reglamentará su organización y funcionamiento” (art. 37, Secc. IV, inc. 4º).

(7) Hubo un dictamen de minoría que eliminaba del artículo el concepto de “autarquía”, rubricado por los convencionales Zaffaroni, Estevez Boero, Álvarez, Cafiero (h), entre otros, quienes defendieron mantener el concepto de “autonomía” en toda su amplitud y así lo propusieron al plenario en la votación del 11 de agosto, aunque sin éxito.

no de la mentada “autonomía”, cuya relativización esos años inauguraron, manteniéndose enderezadamente y sin mayores desvíos hasta el presente.

Ello, acompañando un combo de políticas para el sector vigentes en las siguientes décadas, que profundizaron el control del Poder Ejecutivo sobre el sector universitario con el objeto de imponer lógicas mercantilizadas de la educación superior que venían difundidas desde los países centrales y que esparcieron su racionalidad de *accountability* como sustento de un “Estado Evaluador” (Neave, 1988; Neave & Van Vught, 1994; O’Donnell, 2001; Paviglianiti 1996; Naishtat, 2001; Mollis, 2002, 1996; entre otros) que hasta la fecha y a treinta años vista, significó más restricción de la concepción autonómica de la educación superior que mejoramiento de la calidad y eficiencia de la gestión educativa, tal como el discurso de legitimación argüía (8).

En definitiva, es necesario apuntar que la autonomía universitaria generó y sigue generando amplios debates que, disfrazados de tecnicismo y de absolutismo jurídico, intentan superar sus perfiles imprecisos en disputas hermenéuticas en el campo legislativo, doctrinario y jurisprudencial, poniendo en juego la profunda dimensión política que sustentan las fórmulas del Derecho.

Decimos, entonces, que el gobierno de las casas de estudios superiores por los propios académicos, por los propios agentes del sistema universitario, constituye una clave de lectura de la realidad universitaria en Latinoamérica y particularmente en nuestro país que debe ser adecuadamente dimensionada al momento de efectuar diagnósticos de la situación actual del sistema universitario. De modo análogo, la autonomía universitaria es otro de sus ejes sustantivos, sin el cual la institución sería impensable, y cualquier tentativa de reformulación institucional inviable.

**Ello a partir de entender que, en definitiva, autonomía, cogobierno y democracia universitaria son términos de una misma ecuación vinculada nada más ni nada menos que con el lugar que le otorga cada sociedad al conocimiento y a sus condiciones de producción y reproducción.**

---

(8) Con las reformas educativas de la década de los 80 en Gran Bretaña y Estados Unidos, y en línea con el denominado “Proceso de Bologna” que por los 90 marchaba en el Espacio Europeo de Educación Superior.

### III. La contrarreforma de los noventa: intervención y desfinanciamiento

Afirma López Segrera:

muchas reformas universitarias se han caracterizado por cambios parciales del sistema. Raras veces se han producido reformas globales a la manera de la Reforma de Córdoba de 1918 en Argentina, que constituyó el primer cuestionamiento serio de la universidad en América Latina y el Caribe (2006, p. 35).

Y agrega de modo contundente:

en América Latina, tras la mencionada reforma de Córdoba, la reforma de los ochenta y los noventa, caracterizada por la desinversión y la privatización de la universidad, fue una auténtica contrarreforma (2006, p. 35).

Esta contrarreforma, en nuestro país, se configuró apresuradamente en los años noventa con la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521, la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, y la puesta en marcha del Programa para la Reforma de la Educación Superior (PRES) financiado con un préstamo del Banco Mundial y del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento que tenía por objetivos declarados la reforma de la Ley de Educación Superior, el mejoramiento de la calidad de la educación superior, el desarrollo de políticas de evaluación y acreditación a través de la también recientemente creada Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU), una mayor inversión en infraestructura y equipamiento de las universidades, la eficiencia en el gasto, y la modificación de los criterios de asignación presupuestaria vía mecanismos de competencia entre las altas casas de estudio para el acceso al financiamiento, como fue el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA) (9).

En definitiva, se trató de la traducción al ámbito de la educación superior de las políticas neoliberales impuestas en todo Latinoamérica (Brunner, 1994, 2009; Mollis 2002, 2003, 2007; López Segrera 2006; Oszlak 1997; en-

---

(9) Préstamo 3921-AR, promulgado por decreto del PEN 840/1995 por la suma de 165 millones de dólares.

tre otros) de reforma del Estado, privatizaciones y ajuste del gasto público con una gradual pero continua y significativa reducción de las asignaciones presupuestarias para la educación superior (Gentili, 2001), y significaron decididamente una deformación de las universidades públicas –Molis (2003) acuña el concepto “universidades alteradas”– para subordinarla al mercado y sus lógicas, cabalgando en vacíos conceptos de “eficiencia” que le impiden cumplir su misión.

Se trató, al decir de Tenti Fanfani (1993), de la liquidación del clásico espacio público para el desarrollo del trabajo intelectual. La idea de universidad como empresa rentable se impuso, sustentada en *slogans* ampliamente difundidos como el de desarrollo de la “sociedad de conocimiento”, “modernización” y “globalización de la educación”, que significaron estandarización e imposición de modelos pensados para y desde los países centrales, particularmente emulando e intentando adaptar el modelo norteamericano de universidad (Araujo, 2003; Krosch 1998).

Las nuevas relaciones entre Universidad y Estado que resultaron como consecuencia se configuraron con también novedosos formatos de control y planificación y fundamentalmente con la habilitación del “mercado” como actor político determinante en su desarrollo. Dice Araujo:

(...) Los cambios enunciados se producen en el marco de reformas etiquetadas como gerencialismo (*managerialism*) o nueva gestión pública (*new public Management*) en las que la universidad es considerada como una empresa corporativa reemplazando la concepción de la universidad como una institución pública estatal o como una institución cultural (...) (2003, p. 47).

Y agrega más adelante:

(...) Esta concepción como fundamento ideológico del Estado Evaluador se generaliza en los diferentes países, obviando la complejidad de los sistemas de educación superior en términos de entrecruzamientos y superposición de diferentes culturas en el proceso de producción-reproducción de este subsistema educativo (...) (2003, p. 47).

Dos ejes pueden advertirse muy prístinamente en el entramado de discursos y acciones puestos en juego en los años a los que hacemos referen-

cia en relación con las instituciones de educación superior en Argentina y en América Latina en general: el retiro del Estado como garante de los servicios educativos en general y de la educación superior en particular, y una sustancial mutación en la propia concepción de Universidad, entendida ahora con énfasis empresarial y criterios de rentabilidad en los que la propia educación comienza a considerarse un “gasto” (10).

En sintonía con tales vientos, la Organización Mundial del Comercio (OMC) planteó la inclusión de la educación superior como bien de importación y exportación regulado por sus normas.

Desde el punto de vista operativo y de las modalidades concretas que fueron delineadas en nuestro país como precursoras del mentado “salto de calidad” en la educación superior, pueden consignarse: 1) el sistema de Evaluación y Acreditación Institucional –con la creación de organismos de amortiguación como CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), y mecanismos de autoevaluación enlazados con evaluaciones externas– (11); 2) la competencia de las distintas institucio-

---

(10) Pérez Lindo (ob. cit.), sin embargo, afirma que se trató de un “vuelco paradigmático” desde una estructura universitaria interesada en su reproducción, hacia un sistema que toma en cuenta las necesidades del medio y la competencia para captar recursos del Estado y la sociedad.

(11) Numerosa bibliografía puede sugerirse para profundizar este aspecto: “Políticas públicas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas” de Guaglianone (2010); “Evaluación de la calidad para la transformación de las universidades: el caso de la Argentina” de Álvarez (1992); “Evaluación universitaria en el Mercosur” de Marquis y otros (1994); “Reformas estatales de segunda generación y reformas universitarias en la Argentina actual (o de por qué es más fácil privatizar una línea aérea que una universidad)” de Camou (2002); “Políticas internacionales y gubernamentales e interinstitucionales de evaluación universitaria. Del Banco Mundial al CI3” de Carlino y Mollis (1997); “La evaluación de la calidad universitaria en Argentina” de Mollis (2000); “Evaluación y acreditación en la educación superior argentina” de Fernández Lamarra (2003); “La evaluación de la calidad en la Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto” de Krotsch (2005); “Universidad y evaluación” de Krotsch y Piggros (1994); “Evaluación, acreditación, reconocimiento de títulos. Enfoque comparado” de Márquez y Marquina (1997); “Evaluación universitaria” de Marquis (1995); “Evaluación para el mejoramiento de la calidad universitaria. Estrategias, procedimientos, instrumentos” de Marquis y Sigal (1993); “La evaluación de las instituciones universitarias. Estado de la cuestión” de Marquis (1996); “Calidad y evaluación universitaria” de Mignone (1992); “Criterios y procedimientos para la evaluación institucional” de Peón (1999); “Análisis de los antecedentes, criterios y procedimientos para la evaluación institucional universitaria en la Argentina 1996/2002” de

nes por fondos estatales como el FOMECE (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad) –que van derivando el financiamiento de la Educación Superior mediante aportes presupuestarios hacia asignaciones de fondos específicos para áreas o actividades que el gobierno desea promover, y que están vinculadas de forma más o menos directa con los resultados de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad– (12); 3) el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores (PI), como forma de resolución de la cuestión central de la articulación docencia-investigación en la educación superior.

Pedro Krostch (1998) apunta que ciertas circunstancias macro como la relativa estabilidad económica lograda a los inicios del Plan de Convertibilidad y la fuerte hegemonía del gobierno justicialista, además de la incorporación del país a las grandes tendencias de la globalización económica, y la existencia de condiciones objetivas en el sistema de educación superior con su creciente complejidad y dimensión en constante aumento; sumadas a otras condiciones de carácter más coyuntural como el aumento de la capacidad operativa del Ministerio de Educación vía la recientemente creada Secretaría de Políticas Universitarias, y el apoyo ideológico y financiero del Banco Mundial; a las que debe agregarse la incapacidad política de los actores del propio sistema de educación superior para promover sus intereses –Seoane (1999) afirma que esa es la percepción generalizada de los docen-

---

Peón y Pugliese (2004); “Teoría y evaluación de la educación superior” de Pérez Lindo (1993); “Análisis exploratorio de los efectos del FOMECE y la CONEAU en las universidades argentinas: ¿erosión de la frontera entre lo público y lo privado?” de Toscano (2005); entre otros.

(12) Para profundizar este aspecto puede consultarse: “Mejora de la calidad de la educación superior: vínculos con el financiamiento. Una mirada del caso argentino” de Soriano de Castro (2010); “Contrato-Programa: instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades” de García de Fanelli (2008); “Financiamiento de la educación superior en América Latina” de García Guadilla Carmen (2006); “El financiamiento de las instituciones de educación superior en Argentina” de García Solá (2004); “Consideraciones sobre el FOMECE. Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria” de Marquis (1998); “El FOMECE: innovaciones y reformas en las universidades nacionales” de Marquis, Riveiro y Martínez Porta (1999); “Los nuevos mecanismos relacionales de financiación de la educación universitaria pública: la aplicación del contrato-programa en España” de Prado Domínguez (2003); “Mecanismos de asignación de recursos en la educación superior: tipología y evaluación” de Salami y Hauptman (2006); “Análisis exploratorio de los efectos del FOMECE y la CONEAU en las universidades argentinas: ¿erosión de la frontera entre lo público y lo privado?” de Toscano (2005); entre otros.

tes universitarios-; confluyeron para hacer posible la instauración del modelo a pesar de la resistencia y conflictividad que generó.

Pero, por otra parte, debe tenerse presente que este proceso asumió el distintivo carácter heterónomo que resulta común denominador en todas aquellas reformas de la educación superior que a lo largo de la historia en nuestro país han sido impulsadas por gobiernos autoritarios -y esto constituye un dato no menor al momento del análisis-; Naishtat (2002) más moderadamente habla de “formas gerenciales” que dinamizaron desde afuera las instituciones de educación superior.

El caso es que el llamado “modelo evaluador” se impuso desde el gobierno central con formas autoritarias, prescindencia de instancias de diálogo y prácticas políticas de generación de consensos, y con explícitas estrategias de cooptación y coacción en la distribución de fondos y recursos, contra el generalizado rechazo de la comunidad universitaria en general, aunque con la connivencia explícita en algunos casos -las universidades alineadas políticamente con el Poder Ejecutivo aceptaron más temprano que tarde los procesos de evaluación institucional y la competencia por fondos especiales-. En los albores mismos del período, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación firmó convenios para establecer procesos evaluadores con distintas universidades. El listado resulta más que significativo: Centro de la Provincia de Buenos Aires, Cuyo, Federal de la Patagonia Austral, Luján, Nordeste, Patagonia, Río Cuarto, San Juan, y Sur. Posteriormente lo harían las universidades de: Catamarca, Comahue, La Pampa, La Rioja, Litoral, Santiago del Estero y Misiones; e implícita en otros, por la incapacidad de los propios actores del sistema de educación superior para generar acciones políticas alternativas eficaces. Tal como lo sugieren Carullo y Vaccarezza (1997) y Prati (2004), con relación al Programa de Incentivos, no resulta sostenible la idea de que se trató de un Poder Ejecutivo decidido a relativizar la autonomía universitaria y un Ministerio de Educación avasallante en pugna contra la comunidad universitaria “homogéneamente resistente”.

No debe perderse de vista, sin embargo, al considerar este último aspecto señalado, el tipo de actores institucionales que constituyen las universidades y su natural dependencia del financiamiento del Estado que, sobre todo en tiempos de restricción presupuestaria como los que referimos, las sometió a los designios de un Poder Ejecutivo excesivamente permeable a

los requerimientos de los organismos financieros internacionales y de sus técnicos y asesores incapaces de comprender los procesos históricos de la universidad en nuestro país y Latinoamérica, y más ajenos aún a su cultura académica y su tradición autónoma (13).

En síntesis, lo que queremos advertir en el presente apartado es que los avances sobre la autonomía y el cogobierno universitarios producidos en la década de los noventa constituyeron la imposición heterónoma de una concepción de universidad pensada para el mercado, sostenida en un modelo único y estandarizado ignorante de las diversidades históricas y de las culturas institucionales portadoras de identidades, promotora de estándares cuantificables insuficientes y sesgados que remiten siempre y, en todo caso, de modo más o menos explícito, a dos ejes discursivos que funcionan como requerimientos a un sistema de educación superior que supuestamente se halla en deuda con ellos –y que resultan inaceptables para la comunidad universitaria–: 1) concepción de la educación superior como “gasto” (promoviendo la capacidad de autofinanciamiento de las universidades de la mano del consecuente retiro presupuestario); 2) apelaciones al mejoramiento de la “calidad” de la educación superior, en referencias unidimensionales y, por ello, insuficientes de tal concepto.

**Este primer centenario de la Reforma Universitaria de 1918 encuentra al sistema de educación superior en nuestro país –y probablemente en toda Latinoamérica– desarrollándose aún con las dinámicas de la contrarreforma neoliberal de los años noventa, cuya institucionalidad mantiene vigencia hasta nuestros días –desde la propia Ley de Educación Superior intocada en todos estos años–, en un evidente *continuum* que sin dudas constituye plataforma y soporte de los actuales tiempos de ajuste y desinversión.**

---

(13) Un ejemplo acabado de ello lo constituye el Programa de Fortalecimiento de la Gestión y Coordinación Universitaria (“Subproyecto 06”) que en 1991 el Ministerio de Cultura y Educación puso en manos de técnicos especialistas y expertos en educación superior, con pretensiones de diagnosticar, asistir y elaborar proyectos de políticas públicas para el sector, altamente financiado por el Banco Mundial y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y cuyo informe final fue recibido con innumerables críticas por parte de los distintos sectores de la comunidad universitaria y por las propias instituciones de educación superior y, oportunamente, rechazado por el Consejo Interuniversitario Nacional (Acuerdo Plenario 97/93).

#### **IV. Recuperar la Reforma en el siglo XXI: función social de la universidad y educación superior como derecho**

Es necesario tener presente que tales pretensiones autonómicas y de autogobierno exceden la referencia al solo aspecto de democracia formal que lleva implicado; y también son mucho más que una simple modalidad de dirección y gestión universitaria o forma de organización académica –todo ello nada despreciable igualmente–.

Autonomía y cogobierno no pueden pensarse de manera aislada y ajenas al amplio y rupturista plexo de principios y postulados que constituyeron la propuesta reformista, particularmente aquella demanda de cumplimiento de lo que dio en llamarse “función social de las universidades”, sino a riesgo de caer en análisis parciales y despojados de lo que fue su médula y sentido.

Efectivamente, la concepción de una universidad comprometida con la sociedad a la que pertenece, asumiendo su clivaje en el seno de la misma y, por tanto, promoviendo formas de transferencia de conocimiento en articulaciones de saberes y acciones, constituyó el eje del pensamiento y el hacer reformista.

Ese nuevo y prometedor cometido, ese compromiso con el medio, esa proximidad con la sociedad, se sintetiza desde entonces en la “Extensión Universitaria” pero requiere hilvanarse en simbiosis estrecha con la producción y reproducción de conocimiento –“Investigación” y “Enseñanza”– que también han de ser de transferencia, y también deben constituir bisagra de acoplamiento con el medio.

Nos referimos, de esta manera, a universidades que asumen su razón y su enjundia en esa relación que constituye la amplia avenida de proyección del vínculo Universidad-Sociedad que deviene excluyente, conceptualizado como “transferencia” (Orler, 2014, 2013).

Lo pensamos reconfigurado en dinámicas bidireccionales capaces de compartir e intercambiar conocimientos, en prácticas antihegemónicas superadoras de la gestión centralizada de los mismos y promotoras de igualdad, y en diálogos transformadores de interpelación mutua de saberes. “Diálogo de saberes”; “ecología de saberes”; “gestión contrahegemónica

de saberes”, constituyen algunas de las caracterizaciones propuestas como alternativas (Orler, 2018).

De Souza Santos nos propone:

(...) la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino (...) (De Souza Santos, 2006, p. 21).

En cualquier caso, se trata de un nuevo modelo epistémico capaz de ensayar maneras diversas de relacionamiento con el medio social, a partir de saber lo sabido en torno a nuestras prácticas de enseñanza, investigación y extensión universitaria. Es definitivamente en la conjunción de esos tres quehaceres que el cometido social habrá de hacerse posible, pero constituye un desafío próximo inaplazable la urgente revisión del modo de enlazarlos (Orler 2017c).

La propuesta es resignificar las misiones y funciones de las universidades que, a la luz de lecturas sesgadas y conservadoras del paradigma reformista –también centenarias en su atraso–, se han visto segmentadas, aisladas unas de otras en sus formatos organizativos y en sus consecuentes alcances.

Las culturas académicas imperantes se vienen desarrollando en procesos disociados en los que la producción, reproducción, y gestión general de saberes deviene insuficiente en su articulación con el medio social. Los modos paralelos, y en muchas ocasiones aislados, en los que enseñamos, investigamos y hacemos extensión universitaria resultan ineficientes para el proyecto de universidad comprometida con la sociedad que, entendemos, aporta legitimidad y sustancia al modelo autonómico.

Es necesaria una revisión de prioridades y jerarquías en las prácticas académicas que permita articular “hacia adentro” esas tres misiones en hacer y modos organizativos complementarios y de soporte mutuo; y articular “hacia afuera” con la sociedad que da significado y razón a las mismas.

Asimismo, en consonancia con las más actuales concepciones educativas que ponen el énfasis en la legitimidad ética, filosófica, científica, social y democrática de la educación como Derecho Humano, que promueven el desarrollo de su tutela y exigibilidad con mandamientos de materialización que asumen una trascendencia superlativa en estas sociedades tan desiguales en las que vivimos, el acceso a la universidad y el desarrollo de formatos inclusivos que también asuman la responsabilidad por la contención y permanencia, constituye un imperativo.

Una lectura reformista del presente milenio no puede soslayar la necesidad de promover una revisión de los dispositivos de exclusión y desigualdad que impactan en el acceso a la educación superior, recuperando aquella lucha antielitista de los jóvenes del dieciocho. Porque los estudiantes de Córdoba se levantaron contra un régimen anacrónico, de casas de altos estudios “mudas y cerradas”, comprometidos con la “obra de libertad” que iniciaban (14).

De este modo, en el marco de las disputas por políticas públicas de inclusión social y progresiva en la ampliación de derechos, la educación superior viene a constituirse en un Derecho Humano que el estado debe promover y garantizar. Nuestra Ley de Educación Superior en su artículo 2º carga sobre el Estado la “(...) responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público (...)” y prescribe que el mismo “(...) reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que requieran hacerlo (...)”.

El derecho a la educación superior deviene responsabilidad del estado a partir de entenderla como Derecho Humano y sobre todo en su dimensión de bien público y social. Así lo declararon las conferencias regionales para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES 1996, 2008 y 2018); y la I y II Conferencia Mundial sobre Educación Superior convocada por la UNESCO (1998 y 2009).

La educación superior es un Derecho Humano y un bien público social. Los estados tienen el deber fundamental de garantizar ese derecho. (...) El carácter de bien público social de la Educa-

---

(14) *Manifiesto Liminar* de la Reforma Universitaria de 1918, “A los hombres libres de Sudamérica”.

ción Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de los ciudadanos y ciudadanas (CRES, Córdoba, 2018).

En igual sentido, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo 13 plantea extender el derecho de toda persona a la educación, al ámbito de la Educación Superior; y el Consejo de Rectores de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo en su LXX Declaración expresó: “La Educación Superior –en tanto bien público y social– no es objeto mercantil y nos oponemos en forma terminante a la inclusión de la ES en acuerdos de libre comercio”.

Se trata de un modelo emancipador de gestión del conocimiento, en el que el lugar de la universidad debe defenderse como pilar de la democracia y de todo programa democratizador, como límite a los poderes hegemónicos tanto como a los poderes públicos, y como proyecto capaz de transformar y transformarse en clave social. Esto implica una superación de las concepciones instrumentalistas de mera proveedora de mano de obra calificada al mercado de trabajo o reduccionistas de construcción de roles estereotipados, con la pretensión de profundizar la idea de la educación como multiplicador del resto de los derechos y garantías individuales y de los pueblos, aportando al desarrollo integral de la persona y de su sentido de dignidad, en un plan permanente de despliegue continuo de sus capacidades creadoras y realizadoras. Porque la “educación permanente” es un principio.

(...) capaz de renovar, transformar y completar todos los tipos de educación o de suscitar múltiples iniciativas nuevas de enseñanza y de aprendizaje capaz por encima de todo, de orientar y guiar los esfuerzos educativos de la cuna a la tumba desde la perspectiva y el compromiso por la constante realización humana, que implica no sólo la disposición continua a la educación y el aprendizaje (...) sino también y simultáneamente la vivencia en clave educadora de todos los aspectos, ámbitos y dimensiones de la vida cotidiana (Bajo Santos, 2012, p. 533).

Se trata de pensar el Derecho a la Educación Superior en sus dos dimensiones que como un Janos bifronte de la mitología romana se nos presentan: cada individuo tiene el derecho de acceso a la universidad y la socie-

dad toda tiene el derecho a beneficiarse y dialogar con los saberes que la universidad porta. A su vez, ambos aspectos, extendidos a la idea de que también es interés de individuo y sociedad que el acceso se comprenda en su dimensión ampliada: como acceso y permanencia, a partir de entender que en esta última y relevante cuestión, sin dudas debe existir el esfuerzo, el estudio y la disposición del sujeto, pero también necesariamente y de manera complementaria debe admitirse la responsabilidad del sistema educativo de potenciar estrategias y dispositivos para lograrlo.

Ello implica una definición conceptual de la misión formadora de la universidad que opera como proyección programática: el objetivo de brindar una educación superior de la mayor calidad, capaz, asimismo, de asumir un decidido carácter inclusivo, en el que la ecuación *cantidad de estudiantes-calidad de la enseñanza* se concibe negando la aparente contradicción de los términos.

Efectivamente *calidad e inclusión* son conceptos convergentes, definiendo una de las dimensiones centrales que dan la medida del primero de ellos en relación con la capacidad de dar respuesta al segundo. Dicho de otro modo: no es aceptable una educación de calidad que para serlo asuma estrategias expulsivas o simplemente resigne inclusión. Los estudiantes son sujeto de esos procesos educativos por lo que mal podría prescindirse de ellos *so pretexto* de una pretendida excelencia que, considerada en abstracto y descontextualizada, no es tal (Orler, 2017b).

**Definitivamente, la suma de problemas que se condensan en la relación referida requiere ciertas formas de representar y concebir la educación universitaria que, a partir de definirla como un “derecho” y constituyendo ese carácter un piso sustantivo innegociable, admite múltiples proyecciones y abordajes con clivaje inicial en el examen crítico de las propias dinámicas institucionales y de las propias prácticas y representaciones educativas.**

## V. A modo de conclusión

Boaventura de Souza Santos en lúcida intervención en la Conferencia Regional sobre Educación Superior –junio de 2018, Córdoba, Argentina– propuso “continuar y profundizar el Manifiesto”, e identificó las que deno-

minó “tres cabezas del monstruo”: capitalismo, colonialismo y patriarcado, proponiendo enfrentarlas desde una resistencia que la Universidad está llamada a articular.

La propuesta y nuestro desafío es profundizar aquella Reforma Universitaria en sendas prácticas articuladoras: por un lado, hacia adentro de las instituciones de educación superior –en donde Enseñanza, Investigación y Extensión sean capaces de configurar una urdiembre sólida y coherente de transferencia–; y, por otro lado, hacia afuera de ellas, promoviendo un diálogo de conocimientos con la sociedad a la que definitivamente pertenecen.

**Tal como en su disconformidad fundante lo reclamaron los reformistas de aquel dieciocho, nosotros, los reformistas de este dieciocho de un siglo después debemos profundizar el legado:**

- **Promover la democracia universitaria sustentada en la autonomía, el cogobierno y en los múltiples principios que son su consecuencia –acceso a las cátedras por concurso, cátedra paralela, libertad de cátedra, etc.–;**
- **Identificar los modelos intervencionistas y los programas de desfinanciamiento y recortes presupuestarios como el vigente;**
- **Asumir un impulso refundador de la Universidad como bien público y como Derecho universal de resignificación de las concepciones educativas, en articulación de transferencia bidireccional con la sociedad.**

## VI. Bibliografía

Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Bajo Santos, N. (2012). *El principio revolucionario de la educación permanente*. Anuario Jurídico y Económico Escurialense. España: Ediciones del Real Centro Universitario Escorial.

Biagini, H. (1999). *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata: UNLP.

Biagini, H. (2000). *La Reforma Universitaria. Antecedentes y consecuencias*. Buenos Aires: Leviatán.

Buchbinder, P. (2005) *Historia de la Universidad Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

Buchbinder, P. (2008). *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*. Buenos Aires: Sudamericana.

Brunner, J. J. (1994). Educación Superior en América Latina: coordinación, financiamiento y evaluación. En Marquis, C. (comp.), *Evaluación universitaria en el Mercosur*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.

Brunner, J. J. (2009). Apuntes sobre sociología de la Educación Superior en contexto internacional, regional y local. *Estudios Pedagógicos XXXV*, N° 2 (pp. 203-230). Santiago de Chile.

Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1968). *Los reformistas*. Buenos Aires: Jorge Álvarez.

Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1983). *La Reforma Universitaria*. Ts. I y II. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

De Souza, S. B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO Libros.

De Souza, S. B. (2010). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevideo: Ediciones Trilce.

De Souza, S. B. (2018). *Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Para continuar y profundizar el Manifiesto de 1918*. Córdoba: CRES.

Del Mazo, G. (1945). *La Reforma Universitaria brazo de una conciencia nacional*. Buenos Aires: Ediciones MNR.

Del Mazo, G. (1955). *Reforma Universitaria y cultura nacional*. Buenos Aires: Raigal.

Fronzizi, R. (1957). *Discurso del 27/12/1957*. RUBA, V. II, N° 4 (pp. 609-611).

Fronzizi, R. (1958). *Hacia la universidad nueva*. Resistencia: Universidad Nacional del Noroeste.

Fronzizi, R. (1971). *La universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina*. Buenos Aires: Eudeba.

Gentili, P. (2001). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez.

González, C. (1966). La universidad contemporánea: crisis y cambio social. *Cuadernos Americanos*, N° 5, v CXLVIII. México.

González, J. V. (1935). *Obras completas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

González, J. V. (1927). *La Reforma Universitaria*. Buenos Aires: Sagitario.

González, J. V. (1945). *La Universidad: teoría y acción de la reforma*. Buenos Aires: Claridad.

Krosch, P. (2003). Las miradas de la universidad. *III Encuentro Nacional, la Universidad como objeto de Investigación*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Naishtat, R. V. (2001). *Filosofías de la Universidad y conflicto de acionalidades*. Buenos Aires: Colihue.

López Segre, F. (2006). *Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudio de casos*. Buenos Aires: CLACSO.

Mollis, M. (1996). El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada. *Revista Pensamiento Universitario*, N° 4-5. Buenos Aires.

Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?: la cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.

Mollis, M. (2007). La educación superior en Argentina. *Revista de la Educación Superior*, V. XXXVI (2), N° 142.

Mollis, M. (2008). Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina. *La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.

Naishtat, F. (2002). Universidad, verdad e ilustración. Las miradas de la Universidad. *III Encuentro Nacional*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Neave, G. (1988). On the cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe. *European Journal of Education. Research. Development and policies*, V. 23, N° 1 y 2 (pp. 7-23).

Neave, G. y Van Vught, F. (1994). *Prometeo encadenado: estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.

O'Donnel, G. (2001). *Accountability horizontal: la institucionalización legal de la desconfianza política*. *PostData Revista de reflexión y análisis político*, N° 7. Buenos Aires.

Orler, J. (2013). Aportes a la reflexión sobre la producción de conocimiento en el campo del Derecho. *Verba Iuris*, N° 29 (pp. 15-29). Bogotá.

Orler, J. (2014). La promoción de la investigación científica en las Facultades de Derecho: un abordaje crítico del modelo académico argentino. *Revista Argentina de Educación Superior*, N° 7 (pp. 8-26). Buenos Aires.

Orler, J. (2017). *La articulación docencia-investigación en el campo del Derecho*. La Plata: Sedici UNLP.

Orler, J. (2017b). Trayectorias múltiples en el campo del Derecho: calidad e inclusión como objetivo. *Inclusión, Trayectorias Estudiantiles y Políticas Académicas en la Universidad*. La Plata. EDULP.

Orler, J. (2017c). Enseñanza del Derecho: disputas del campo y transformaciones de las culturas académicas existentes. *Revista Anales*, N° III Extraordinario. Buenos Aires: La Ley.

Orler, J. (2018). *Enseñanza del Derecho. En el centenario de la Reforma Universitaria los desafíos de la educación jurídica del Siglo XXI*. Orler et al. La Plata: Ediciones Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP.

Página 12 (2012). *Autonomía universitaria: problema de viejos*, 21/07/2012.

Paviglianiti, N.; Nosiglia, M. y Marquina, M. (1996). *Recomposición Neo-conservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Prati, M. (2004). Tensiones en la implementación del Programa de Incentivos. *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. Eje Temático: Investigación, ciencia y transferencia. San Miguel de Tucumán.

Portantiero, J. C. (1987). *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la Reforma Universitaria 1918-1938*. México: Siglo XXI Editores.

Quiroga Lavié, H.; Benedetti, M. A. y Cenicacelaya, M. N. (2001). *Derecho Constitucional Argentino*. T. II. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni.

Sánchez Viamonte, C. (1968). *Universidad, educación y laicismo*. Buenos Aires: SAGA.

Tenti Fanfani, E. (1981). Génesis y desarrollo de los campos educativos. *Anuies Revista de Educación Superior*. Vol. XI, N° 38.

Tenti Fanfani, E. (1993). *Universidad y Empresa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tenti Fanfani, E. (2004). *Sociología de la educación*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Verger, J. (1994). *Esquemas. Historia de la Universidad Europea. Las universidades en la edad media*. Bilbao: Universidad del País, Servicio Editorial.