

Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria
7, 8 y 9 de septiembre de 2009

Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI

En esta presentación intentaremos reconocer, en primer lugar, los escenarios en que se inscribe la vida universitaria. Se trata de escenarios de difícil o compleja resolución que se fueron transformando en controversias y que sostienen y avivan el debate actual en la agenda universitaria.

Hemos desarrollado así, cinco cuestiones que encierran, a nuestro parecer, análisis recurrentes y significativos a la hora de generar políticas y propuestas. Estos cinco escenarios no agotan la problemática educativa en el nivel superior, sin embargo, son reiterados en los debates contemporáneos sobre la universidad. Entendemos que este primer abordaje nos permitiría encarar propuestas innovadoras para la construcción de un proyecto universitario superador de los problemas que, más de una vez, la inmovilizan.

En segundo lugar, presentaremos otra perspectiva diferente: la perspectiva del mañana, que permitiría la construcción de una nueva agenda para la pedagogía universitaria y que contiene nuestras mejores aspiraciones. Se trata, en este caso, de un futuro incierto, no ilusorio, pero abierto, en el que se proyectan las finalidades de la educación, que recuperan la visión de un mundo mejor para una sociedad más justa. El principio de la esperanza en la desesperanza, como diría Morin.

En síntesis, dos perspectivas diferentes: presente y futuro con el objeto de repensar nuestra Universidad.

Los cinco dilemas de la universidad contemporánea

1. Masividad y calidad

La explosión de la matrícula universitaria, el reconocimiento de una universidad que no es más patrimonio de las elites, la cobertura de una población etaria en edad juvenil que asiste a la educación superior, son frases reiteradas que forman parte del discurso de los analistas universitarios y que denuncian la existencia de presupuestos, infraestructuras edilicias o designaciones docentes que se atrasan, en relación con el crecimiento de la matrícula. Masividad y calidad se han venido enfrentando y ya forman parte del paisaje pedagógico a la hora de caracterizar la vida universitaria. Sin embargo, creemos que en el discurso

pedagógico se sostiene una falsa opción o denuncia. Es posible la enseñanza masiva de calidad y la de pequeños grupos sin ella. En todos los casos, la masividad requiere que los estudiantes conozcan y reciban clases de los profesores con experiencia que asumen la responsabilidad de la docencia en los grupos numerosos, el diseño de estrategias de enseñanza innovadoras y sistemas de evaluación diseñados con instrumentos válidos y confiables.

Los pequeños grupos requieren el respeto a su conformación y no el abandono porque el pequeño número no justifica “per se” la presencia del profesor. La relación entre docentes y alumnos impone, además, responsabilidad de los diferentes actores que adoptan tareas diferentes para favorecer los aprendizajes genuinos. En cada caso, la estrategia de enseñanza señala las posibilidades y los límites de la relación óptima: los talleres, las clases teóricas, los ateneos, los prácticos.

La existencia de infraestructura obsoleta no es un tema de masividad, así como no lo es la existencia de aulas para 100 alumnos que albergan 150 o laboratorios inexistentes para clases de física o química. En esas circunstancias estamos hablando de presupuesto y no de la relación de la calidad con la masividad. Las mejores y las peores universidades no se caracterizan por la existencia del edificio nuevo o porque la relación docente alumno sea óptima. Se trata, en la mayoría de los casos de una falsa asociación. Otros son los indicadores de calidad.

2. Evaluación para el mejoramiento o la pérdida de la autonomía

En el camino de la evaluación la Universidad de Buenos Aires atravesó diferentes etapas. La resistencia frente a los procesos de evaluación externa para la acreditación que se estableció por sentir que dichos procesos atentaban contra la autonomía, logró uno de los mayores consensos en la comunidad universitaria. Sin embargo, impidió muchas veces reconocer el valor de la evaluación tanto de los proyectos, como de los planes de estudio o de las nuevas carreras; el reconocimiento de la perspectiva de los actores comprometidos en ellas para su mejoramiento. Se confundieron así los procesos de acreditación externa con los de la evaluación interna y se generó una falsa controversia en torno a la evaluación.

Desde la década de los noventa se insiste en que si no evaluamos no conocemos ni mejoramos. Acordamos con este supuesto pero lamentablemente dejamos de debatir acerca de lo que consideramos que es la evaluación, qué se evalúa, cómo se realiza, quién la instrumenta, cuáles son sus límites, condicionantes y riesgos.

La evaluación no es una propuesta técnica. Conlleva riesgos y tiene consecuencias. Se puede evaluar inapropiadamente y obtener consecuencias adversas, pero también se puede evaluar adecuadamente e impactar en el mejoramiento por la sola decisión de evaluar. Se trata, al igual que en la relación masividad y calidad, de señalar otra falsa opción que ha llevado a desautorizar el sentido de la evaluación, estigmatizarlo o no reencontrar sus mejores propuestas para identificar hallazgos, fortalezas, áreas para mejorar o reorientar.

Necesitamos conocer la opinión de todos los actores que se comprometen con cada propuesta educativa, de producción de conocimiento, administrativa, de desarrollo social. Necesitamos evaluar los procesos educativos, investigativos y de extensión con indicadores construidos por las comunidades, pero también necesitamos evaluar la gestión de las instituciones, su impacto en las profesiones y en el desarrollo del país y, en la toma de conciencia de los problemas de la región. Necesitamos saber los efectos de nuestro accionar en cada una de sus áreas, su impacto, relevancia y consecuencia. La sola evaluación lo permite. No podemos encarar la evaluación desde la resistencia. Tendremos que construir una agenda que la incluya en un debate que indique y seleccione las áreas a evaluar y su sentido, adopte criterios apropiados e indicadores relevantes y, separe los procesos de rendición de cuentas y la búsqueda para conseguir fuentes alternativas de financiamiento, de los procesos institucionales, pedagógicos y didácticos. Necesitamos construir la agenda alternativa de la mejor evaluación.

3. Las nuevas tecnologías para innovar o para modernizar

Las estrategias de enseñanza son una preocupación constante de las y los docentes por crear mejores condiciones y diseñar cursos de acción que favorezcan la comprensión. Las tecnologías siempre se inscribieron en las innovaciones y fueron acompañadas por promesas referidas a su potencia para generar mejores, más animadas, seductoras, motivadoras propuestas de enseñanza. Sin embargo, no todos los casos de incorporación de tecnologías favorecen tales procesos. Existen propuestas que decoran las aulas con un aura de modernidad y no generan verdaderas transformaciones. En otras, se banaliza el tratamiento de la enseñanza. Y en algunas, verdaderamente se constituyen en la única manera de favorecer la reflexión.

En síntesis, las nuevas tecnologías son así posibilitadoras de prácticas comprensivas y pueden proporcionar verdaderas oportunidades para

alentarlas o, solo dotarnos de un decorado que nos deja complacidos por la aparente innovación que recrean.

4. La duración teórica o la duración real de las carreras

En más de una oportunidad entendimos que debíamos diseñar estrategias para acercar a los estudiantes a cursos en los que la distancia entre la duración teórica de las carreras y la real se redujera.

El estudio de los currículos sobrecargados de contenidos y reiterativos posibilitó cambios que redujeron las cargas innecesarias o alentaron los desarrollos de pos grados y especialidades, con no poca discusión entre los grupos académicos. Sin embargo, las distancias entre las duraciones teóricas y reales siguen existiendo. Al identificar las razones de dichas distancias nos encontramos que la referida a los primeros años de estudio y las últimas son diferentes. Los estudiantes suelen demorar más tiempo en el cursado de la primera parte de su carrera y menos en el último tramo, proceso atribuible a la difícil y compleja adquisición del oficio del estudiante universitario.

En un interesante estudio europeo un grupo de investigadores de cuatro universidades españolas: Universidad de Valencia, Universidad del País Vasco, Universidad de Murcia y Universidad de Oviedo, se propusieron analizar cómo se vinculan los estudiantes con el aprendizaje en la universidad, cuáles son sus estrategias, sus expectativas, los compromisos que adquieren con el estudio. Reconocen el crecimiento de la matrícula universitaria y el cambio en las bases sociales de la población estudiantil dado el porcentaje de estudiantes cuyos padres no cursaron estudios universitarios y que son, en la familia, la primera generación que asiste al nivel superior. Pero, también reconoce la existencia de un conjunto de estudiantes con compromisos flexibles con la educación, como la característica más relevante de su oficio. Se trata de estudiantes a tiempo parcial, con discontinuidades de trayectoria y cambios de opción, que adoptan construcciones más tácticas que estratégicas respecto de los objetivos para su formación superior. Reconocen que el título que obtendrán se tiñe de incertidumbre respecto de la ocupación futura y, por lo tanto, tiene un carácter coyuntural e instrumental. Esto implica que no existe una relación directa entre título y ocupación, lo cual inscribe al estudio en una lógica diferente a la propuesta por los anteriores estudiantes universitarios. Se produce un ajuste permanente de la acción. Ello justificaría cambios en las carreras, inclusión de otros estudios, permanencia en la universidad como un lugar también novedoso para la realización personal: microelecciones cotidianas en un escenario de

recorridos discontinuos y poco lineales. Se trataría, en síntesis, de un nuevo perfil de estudiante con compromisos más flexibles en el período de formación académica.

Desde este punto de vista, una de las características actuales del estudiante da cuenta, simplemente, que los modelos con los que nos enfrentábamos a diario para analizar la calidad de las ofertas, su adecuación o sus potencias debe ser revisado a la luz de sus actuales y diferentes destinatarios, de los contextos sociales y laborales en los que se inscriben en tanto las prácticas académicas son desbordadas por las transformaciones de la sociedad contemporánea. El sentido de estudiar una carrera, el hacerlo con una metodología, con nuevas disposiciones y planes, requiere ser reconocido a la luz de un oficio diferente de estudiar.

5. La formación teórica generalista o la formación práctica profesional

En un interesante trabajo denominado “El currículo universitario del siglo XXI”, el psicólogo español César Coll identifica como uno de los rasgos de los centros universitarios la distancia entre las expectativas de los estudiantes, de los profesores y la realidad. Sostiene que el alumnado espera una formación que los capacite para el ejercicio profesional y se quejan amargamente que no la reciben. Los docentes consideran que deberían proporcionar a los estudiantes una formación académica orientada al dominio de un ámbito del saber o conocimiento; y la realidad es que, la mayoría de las veces, no se satisfacen las expectativas de los estudiantes ni las de la cultura institucional. Los logros remiten a una cultura general más o menos amplia y sólida, según los casos, en un ámbito de estudio y flashes de conocimiento sobre aspectos parciales no siempre relacionados entre sí ni con una visión de conjunto.

Las distancias entre las expectativas de unos y otros se remite constantemente entre los saberes profesionales y la formación teórica. Numerosas propuestas de prácticas profesionales en el inicio de los estudios se han descartado por incipientes o espurias, numerosas propuestas de desarrollos teóricos se han desestimado por recurrentes, ambiciosas o repetitivas.

Podemos distinguir hoy cuatro dimensiones que obstaculizan las relaciones entre la formación académica y las prácticas profesionales: la existencia de una constante fragmentación del saber en disciplinas; el ejercicio de la profesión como un espacio de actividad en el que no siempre convergen o se integran las disciplinas; la especialización creciente que da cuenta del desarrollo del conocimiento científico y, finalmente, la fuente de

conocimientos válidos que proporciona la práctica profesional. Las distancias cada vez mayores entre cada uno de estos campos hace que las formaciones teóricas y prácticas se ahonden.

En síntesis, la compleja formación en cada campo requiere la presencia de espacios curriculares de síntesis y de articulación de conocimientos así como capacidades analíticas para distinguir los elementos de las realidades complejas y permitir la adquisición de visiones de conjunto que den cuenta de la complejidad del conocimiento, los requerimientos de integración, de contextualización y de disponibilidad de un marco coherente de actuación. También requiere de conjuntos de profesores, y no de profesores individuales, que compartan los proyectos de trabajo para que los estudiantes no transiten por uno u otro dependiendo de la asignatura, sino que se conformen procesos en los que los proyectos se ahondan y complejicen. Reconocer este falso dilema entre los saberes teóricos y profesionales requiere, más que otra cosa un rearmado curricular de envergadura que la universidad del nuevo siglo tendrá que transitar a la hora de acercar expectativas, tradiciones y realidades.

Entendemos que encarar pedagógicamente algunos de los falsos dilemas que nos aquejan a diario y sobre los que se extienden estos escenarios nos posibilita trazar un encuentro para la construcción de una plataforma futura de la universidad. Construir calidad en la masividad; aplicar diseños de evaluación que permitan distinguir las áreas poco exploradas de nuestra vida académica señalando fortalezas y debilidades o comparando propuestas para aprender de las diferencias; adoptar propuestas tecnológicas que favorezcan y potencien comprensiones; distinguir la voz de los estudiantes para reconocer intereses y necesidades y, finalmente, reconstruir las ofertas curriculares integrando la formación general y la práctica profesional, nos permitirían evitar los riesgos de un debate, la mayoría de las veces paralizante o que insta a cambios de naturaleza regresivos, cambios que no mejoran sino que vuelven una y otra vez a posiciones de escaso valor.

Encarar estos escenarios entendiendo toda su complejidad ofrecería, a nuestro parecer, una adecuación a los tiempos venideros pero, difícilmente, encararía un modelo de nuevo tipo que instale a la universidad como parte de una construcción para la democracia, la libertad y la justicia social. Intentaremos, para ello, hacer un esfuerzo que nos permita identificar algunos rasgos distintivos, de una nueva agenda para la pedagogía contemporánea del nivel.

Una nueva agenda para la pedagogía universitaria

Hemos identificado cuatro perspectivas diferentes de análisis que se inscribirían en una plataforma política, institucional, pedagógica y didáctica. Tal como las anteriores, no agotan la agenda y solamente abren un panorama para el análisis y debate.

1. La pertinencia ruidosa, creativa, perturbadora

En el marco de la universidad como institución de estudios superiores el diálogo con el entorno implica conocer y encarar los problemas del contexto social, económico y cultural. La pertinencia de los estudios superiores, de los procesos investigativos y su impacto en el medio forman parte de los análisis que se emprenden para reconocer la calidad de la propuesta de la universidad. Virar hacia la pertinencia significa orientar los procesos referidos al conocimiento y a su producción hacia el entorno, pero el diálogo debería constituirse en un diálogo ruidoso y vocinglero en el que los universitarios se permitan la construcción de pareceres diferentes, respeten la misión de la universidad como espejo crítico de la sociedad y posibilite, tal como sostiene Naishtat, que el conocimiento sea impertinente, inacabado y pleno de sentido. La impertinencia, puede recuperar la institución universitaria para que ella esté presente en los debates públicos, brinde servicios permanentes a la sociedad civil, sea consultada y participe en la búsqueda de soluciones para los problemas del entorno.

Las relaciones con la sociedad no son estáticas, pueden ser tensas y hasta antagónicas. La pertinencia ruidosa es la transformación de la universidad en una institución referente científica, cultural, política y moral. Sólo así se podrá diferenciar de las instituciones que dan simplemente respuesta a las demandas del mercado o son exitosas en la formación de las elites. Se trata, en síntesis, de la construcción de una nueva ética académica responsable y referente de la sociedad en la que se enmarca y se vincula aun cuando se permita ser irreverente y provocativa.

2. La estructuración del pos grado como parte del sistema de educación superior y conformando un todo articulado

En la Universidad de Buenos Aires hemos logrado, en los últimos veinte años y luego de la recuperación de la democracia en nuestro país, el desarrollo del pos grado y las especialidades. La instalación de este nivel, en más de una oportunidad y vinculado al campo de las ciencias sociales y humanas, respondió a la necesidad de incorporar una visión actualizada y

crítica. En otros casos, fue la consecuencia de las especializaciones, del desarrollo científico y del tecnológico, de la acumulación de conocimientos y de su carácter inter y transdisciplinario. Nacieron así cursos de actualización y maestrías que siguen creciendo continuamente. Hoy, contamos con 219 carreras de especialización y 94 maestrías. Si analizamos las ofertas es posible reconocer por su misma característica interdisciplinaria superposiciones y difíciles articulaciones.

El crecimiento vertiginoso y espontáneo de este sistema requiere una transformación o reordenamiento de modo tal que quede integrado en la formación superior, muestre mayor articulación y rediseñe el sistema como un todo. Reconocemos las titulaciones y las ofertas académicas tradicionales e innovadoras que se concretan con 105 títulos pero hemos triplicado la oferta de pos grado y no nos hemos detenido a estudiar cómo esas impactan en el grado, en los ejercicios profesionales, en los desarrollos de la industria o la tecnología, en las ofertas de trabajo y en las nuevas maneras de ejercicio de la profesión. Una universidad de cara al nuevo siglo tendrá que encontrar el modo de re entender la oferta estudiando su significación en el nuevo modelo de estudios que instaló casi sin diseño ni ordenamiento. No se trata de incorporar modelos en los que los profesores de mayor experiencia enseñan en el pos grado o los jóvenes en este a partir de sus trabajos de investigación sino de concebir un todo articulado en el que el grado y el pos grado se alimentan recíprocamente.

3. La didáctica de autor

Los tratados de didáctica, incluso los pocos dirigidos a la enseñanza superior pretenden encontrar una suerte de regularidades para conducir al éxito en la enseñanza y, por ende, para lograr valiosos procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes. Es así como se expusieron y exponen maneras de planear la clase, estrategias de enseñanza, preocupación por incorporar ejemplos, comparaciones y analogías, plantear problemas o casos para favorecer la comprensión y diseñar los currículos mediante esos casos o problemas, construir evaluaciones válidas y confiables. Desde esta perspectiva se reconoce que la didáctica no es un tema de la edad infantil sino que el conocimiento especializado requiere de prácticas apropiadas para lograr aprendizajes relevantes.

Las investigaciones que tienen como objeto de estudio las prácticas de enseñanza, por otra parte, alimentaron el campo de la didáctica superior al reconocer recurrencias en aquellas clases que los estudiantes consideran valiosas. Ken Bain, por ejemplo, identificó que la primera clase de los buenos profesores destina una parte de su tiempo al

soborno: esto es prometer mucho a partir del conocimiento que brindará esa materia o asignatura; planifican hacia atrás, preguntándose primero los resultados que se quieren obtener, siempre esperan más de los estudiantes, saben como simplificar y clarificar conceptos complejos y son capaces de pensar sobre la manera personal y particular de razonar en la disciplina, entre tantas otras cuestiones.

En algunas oportunidades, se trata de estilos deslumbrantes para desarrollar una clase, genuinos maestros que enseñan una manera de pensar y, otras veces, más silenciosa, es una clase que provoca que los estudiantes decidan una manera de encarar y solucionar problemas de la disciplina o de las prácticas profesionales. La presencia del profesor, más humilde y menos omnipotente, en esos casos, se inscribe en acompañar y proteger el proceso de descubrimiento del estudiante.

Todas estas reflexiones nos llevan a considerar que la didáctica superior la de esa universidad del futuro que proponemos es, más que otra cosa, la didáctica de autor, una construcción original en la que cada profesor crea acorde con su campo y experticia un diseño personal que permitirá la construcción del conocimiento en la clase. Nos preguntamos si es posible planear la originalidad o si ella forma parte del desafío de la profesión docente en la enseñanza superior en la que se vuelcan experiencias profesionales, los interrogantes propios del campo y los personales, las historias de cada docente en las que el reflejo de las mejores clases recibidas alientan el desarrollo de una propuesta personal y autónoma. ¿No sería esta la forma más potente de entender la libertad de cátedra como la expresión de la libertad personal del investigador o productor de conocimientos para acercar al estudiante a una manera de conocer e interpretar el campo de estudios? Entendemos así, la didáctica de autor como la manera más original de atender a las preocupaciones por enseñar para que los estudiantes aprendan con la seguridad de que enseñar es, tal como sostiene Meirieu, construir humanidad.

Esta didáctica de autor nos permitiría entender por qué los mejores profesores son reconocidos por sus estudiantes como los que acuden a campos que le son ajenos, trabajan al límite de la impericia, conducen sus estudiantes por un camino enriquecido por metáforas en las que los grandes problemas de la humanidad, el arte en todas sus manifestaciones, las experiencias más brillantes de la mente, están presentes y transparentan su pasión por el conocimiento. Por ejemplo, en el recuerdo de la enseñanza de la medicina y de la cirugía, Finochietto creó y sembró una didáctica de autor continuada como escuela por numerosos discípulos argentinos y del exterior. Cuántas

didácticas de autor fueron así acuñadas y forman parte de un reservorio que hoy pretendemos reinstalar y acuñar para el mañana sin permitirnos el olvido?

4. De grandes cuestiones y de pequeñas acciones, o la función de educar

Ronald Barnett, profesor de educación superior en la Universidad de Londres, analiza las condiciones de trabajo de las universidades contemporáneas. Reconoce la sabiduría como características de las personas y la diferencia de la sabiduría como características de los procesos. Podemos desear, sostiene (Barnett: 2001, 211) que nuestros estudiantes desarrollen sabiduría, que nuestros profesores la demuestren pero, también, podemos desear que las universidades actúen sabiamente y, por lo tanto, que la sabiduría sea un atributo de las universidades como tales.

Se trataría de reconocer, por ejemplo, que se generan esfuerzos, políticas y formas de gestión que alientan la colaboración entre departamentos áreas o cátedras en pos de una misión institucional asumida colectivamente. La sabiduría institucional implicaría a los miembros de una institución en un espíritu irrestricto de colaboración mutua y autocrítica constructiva. Pero la sabiduría no sería la única virtud para recuperar en la universidad contemporánea. También habría que valorar la erudición en la universidad y no los indicadores de desempeño como lo pueden ser la cantidad de producciones o publicaciones. Wittgenstein, señala Barnett, produjo un trabajo importante en su vida y otro que fue publicado póstumamente. Seguramente esta obra de impacto duradero no puede ser apreciada con los indicadores de la universidad contemporánea que requieren, en el mejor de los casos, varios papers en un año académico. Es evidente que la sabiduría no se mide en centímetros y que los informes sustantivos de la investigación se perdieron en algún anaquel.

Y las otras virtudes, no tan tangibles como la coherencia entre el hacer y el decir, la fraternidad, la paciencia, la humildad, la generosidad, la perseverancia, el cuidado: ¿dónde se consideran, se estimulan y valoran? ¿Cómo replantearnos una pedagogía universitaria desde esta perspectiva?

Las cuatro perspectivas de análisis diferentes: la institucional, la organizacional y curricular, la didáctica, la filosófica o moral se distinguen por sus signos particulares. La pertinencia creativa, responsable y a veces

perturbadora es irrenunciable. La reorganización curricular en un todo es necesaria para repensar la oferta educativa y entender el desdibujamiento de algunas profesiones. La didáctica de autor es la instalación de la autonomía y la creatividad en el oficio de enseñar y también la existencia de los grupos académicos y los maestros en estos grupos. La recuperación de la función educadora es oponer a la universidad centrada en el aprendizaje la idea de un sistema de educación superior para posibilitar la conformación del ciudadano en una perspectiva política y moral.

Es posible, además reconocer un entretejido entre los cinco dilemas de la universidad contemporánea y las cuestiones que diferenciamos para pensar la universidad del nuevo siglo. En algunos casos el entretejido se vislumbra con facilidad y en otros es posible pensar en un puente simplemente que acerque unas y otras propuestas. La reestructuración del diseño curricular a partir del pos grado seguramente revisará la formación teórico generalista y práctica profesional encontrando nuevos sentidos y ahondando en una y otra perspectiva.

La evaluación para el mejoramiento, seguramente, permitirá reconocer la pérdida o la captura de los valores abandonados en la vida de las universidades.

Las clases de autor que soñamos seguramente recuperarán la calidad de la enseñanza en la universidad masiva o la inclusión genuina y de valor de las nuevas tecnologías.

La pertinencia les permitirá a los jóvenes entender el sentido de estudiar en la universidad de la manera más cabal y digna.

Finalmente, la agenda contemporánea es probable que reúna, además, los debates actuales en torno a las redes de conocimiento, el impacto de las nuevas tecnologías en los modos de pensar y producir, el reto del presente que consiste en dotar de significatividad a temas y problemas de relevancia momentánea que, al cambiar constantemente, hacen que el conocimiento pierda sentido casi al momento en que fue adquirido y, a menudo, antes de haber sido utilizado, tal como nos señala Zygmunt Bauman y, la reinstalación de una institución en busca de la sabiduría.

Pero no estuvimos exponiendo las dos caras de la misma moneda. Reconocemos el debate actual a la vez que intentamos construir una nueva plataforma para la universidad del futuro y aunque parezca otra vez paradójal nos inspira el ideario de Don Risieri Frondizi, Rector de la Universidad de Buenos Aires hace ya más de cincuenta años, quien sostuvo

para la Universidad que *“es imprescindible que se formen espíritus críticos rebeldes frente a la injusticia, sensibles al sufrimiento ajeno, con sentido y afán creador y con fe en el progreso del país”* (Frondizi: 2005,322).

En el inicio de este congreso, adopto el legado de este gran maestro y los invito a pensar y debatir, desde el marco que nos propone, la universidad que queremos construir.

Dra. Edith Litwin

Citas y Bibliografía

- Ariño Villarroya A. (dir.) (2008) El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles. Valencia. Universidad de Valencia.
- Bain K, (2007) lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Universidad de Valencia.
- Barnett R. (2001) Los límites de la competencia. Barcelona: Gedisa.
- Bauman Z. (2008) Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- Coll César “El currículo universitario del siglo XXI” en Monereo C. y Pozo J.I. (2003) La universidad ante la nueva cultura educativa. Madrid: Síntesis.
- Fronzizi R. (2005) La universidad en un mundo de tensiones. Buenos Aires: Eudeba.
- Meirieu P. (2001) La opción de educar. Barcelona: Octaedro.