



Revista iberoamericana de educación superior
ISSN: 2007-2872

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación;
Universia

Resende, André Rubião; Zilberberg-Oviedo, Lourdes-Evangelina
La “universidad participativa”: ¿una alternativa al “Modo 2”?
Revista iberoamericana de educación superior, vol. XI, núm. 31, 2020, pp. 105-117
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Universia

DOI: 10.22201/issue.20072872e.2020.31.708

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299166156006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La “universidad participativa”: ¿una alternativa al “Modo 2”?

André Rubião-Resende y Lourdes-Evangelina Zilberberg-Oviedo

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión sobre la universidad contemporánea y ofrece una crítica al modelo hegemónico, llamado “Modo 2”, que propone la contextualización de la universidad, orientada por un paradigma económico. Se presentan dos propuestas alternativas: una denominada “autonomista”, cuyos orígenes se remontan al “modelo humboldtiano” y otra que se titula “participativa”, que surgió a partir del “movimiento de Córdoba”. El presente artículo defiende el modelo “participativo”, que al contrario del “autonomista”, es capaz de aprovechar el cuadro analítico del “Modo 2”, sin caer en la trampa neo-liberal.

Palabras clave: universidades, participación social, democratización, extensión universitaria.

André Rubião-Resende

andrerrubiao@hotmail.com

Brasileño. Doctor en Ciencia Política, Universidad de París 8, Francia. Professor en la Facultad de Derecho Milton Campos (FDMC), Brasil, fue director del Centro de Estudios Sociales de América Latina (CES-AL). Temas de investigación: democracia participativa, historia de la educación.

Lourdes-Evangelina Zilberberg-Oviedo

lourdes.oviedo@hotmail.com

Uruguaya. Doctora en Política y Gestión de la Educación Superior, UNTREF, Argentina; MBA en Negocios Internacionales & E-Business, FAAP-PennState University, Brasil-EUA; Maestría en Creatividad e Innovación, Universidade Fernando Pessoa (Portugal). Directora de Internacionalización y del Instituto Confúcio para Negocios-FAAP. Temas de investigación: internacionalización de la educación superior, competencias interculturales y globales.



A “universidade participativa”: uma alternativa ao “Modo 2”?

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a universidade contemporânea e oferece uma crítica ao modelo hegemónico, clamado “Modo 2”, que propõe a contextualização da universidade, orientada por um paradigma económico. Se apresentam duas propostas alternativas: uma denominada “autonomista”, cujas origens se remontam ao “modelo humboldtiano” e outra que se intitula “participativa”, que surgiu a partir do “movimento de Córdoba”. O presente artigo defende o modelo “participativo”, que ao contrário do “autonomista” é capaz de aproveitar o quadro analítico do “Modo 2”, sem cair na armadilha neoliberal.

Palavras chave: universidades, participação social, democratização, extensão universitária.

The “participatory university”: an alternative to “Mode 2” of knowledge production

ABSTRACT

This article presents a reflection on the contemporary university and offers a critique of the hegemonic model, called “Mode 2”, which proposes the contextualization of the university directed by an economic paradigm. Two alternative proposals are presented: one called “autonomous”, whose origins date back to the “Humboldtian model”, and another called “participatory”, which emerged from the “Cordoba movement”. This article defends the “participatory” model, which, unlike the “autonomous” model, allows to take advantage of the analytical framework of “Mode 2”, without falling into the neoliberal trap.

Key words: universities, social participation, democratization, university extension.

Recepción: 17/05/18. **Aprobación:** 11/04/19.

Introducción

Universidad de Nanterre, mayo de 1968: “Señores profesores, ustedes son tan anticuados como sus culturas. Vuestra modernización no es nada más que la modernización de la policía”

Les Enragés, *Grafitis en la pared de la Universidad de Nanterre*

Universidad de Nanterre, diciembre de 2007: “Fue la primera vez que vi a la policía ser aplaudida al reprimir una manifestación estudiantil”

Yves Calvi, declaración en el programa C Dans l’air, canal Arte

La diferencia es evidente. Si la “revolución estudiantil”, en el primer caso, aún soñaba con la *Grand Soir*, luego de casi 40 años, un escenario de resignación parecía expandirse por el campus de Nanterre, ante una nueva propuesta de reforma universitaria. No sólo los pocos huelguistas eran tildados de “manifestantes de extrema izquierda”, sino que la oposición no sabía cómo reaccionar a la iniciativa del gobierno de Sarkozy. Se trataba de la “modernización de la universidad”, tema que parece no salir del orden del día. ¿De qué trata esa propuesta? ¿Cuáles son los peligros? ¿La “participación” es una alternativa?

En el periodo reciente a la conmemoración de los 100 años del movimiento de Córdoba, se propone una nueva reflexión sobre los “modelos de universidad contemporáneos”, analizados en la forma de tipos-ideales, en los que se señala su origen a lo largo de la historia de la educación superior y se indican los principales desafíos enfrentados.

En el análisis propuesto, partimos de una breve presentación del “Modo 2”, directamente relacionado con la modernización de la universidad y presentamos las principales críticas realizadas a esta propuesta. En seguida, se hace mención a un modelo muy común en Europa Occidental, denominado “autonomista”, que se contrapone al Modo 2. Esta reflexión se completa con la introducción de otro modelo, de origen sudamericano, denominado “participativo”, que se presenta como alternativa al “Modo 2” y al “autonomista” y culmina con una breve discusión al respecto de la educación superior para el siglo XXI.

¿La “universidad participativa” podría ser una alternativa contemporánea al grito de Córdoba?

La “modernización de la universidad”: el fenómeno Michael Gibbons

La universidad no está fuera, sino dentro del entretejido social de determinada era.

Abraham Flexner (1968: 3)

Al inicio del siglo XX, Flexner (1968) era uno de los principales modernizadores de la universidad norteamericana. No obstante, los tiempos cambian y, como él mismo expresaba, la universidad no podía quedarse en el pasado. La modernización, en su época, pasaba por el “modelo humboldtiano”¹ y un siglo después adquiriría otro lenguaje, siendo asociada al célebre Modo 2.

En la década de los noventa surgió el fenómeno Michael Gibbons. Sus ideas están por todas partes.² Según este autor, una nueva forma de producción del conocimiento se está generando en la sociedad. Esa

¹ Este modelo idealizado en el siglo XIX por Wilhelm von Humboldt será tratado más adelante.

² Gibbons es uno de los principales consultores del Banco Mundial para asuntos relacionados con la educación superior, siendo uno de los autores más citados en los índices de citas. Christian de Montlibert (2004) llama la atención al hecho de que ese cuadro analítico propuesto en el “Modo 2” viene dominando las discusiones sobre la universidad (Montlibert, 2004: 27-28). Gibbons lanzó la idea del Modo 2, junto con otros autores, en 1994, en un libro que se denomina: *The new production of knowledge*. Esa misma idea fue perfeccionada en la publicación: *Rethinking science*, también realizada junto con otros autores. Además, Gibbons escribió sobre sus efectos en la educación superior en el informe *Higher education relevance in the 21st century*, presentado al Banco Mundial. Por lo tanto, este autor es el principal promotor de esa idea y para facilitar nuestro análisis, nos concentraremos principalmente en él.



nueva manera (el “Modo 2”) difiere sustancialmente de la antigua (denominada “Modo 1”). En el modelo clásico (“Modo 1”), que surgió a partir de la Revolución Científica, las universidades eran los centros hegemónicos de producción del conocimiento, había un cuadro cognitivo fijo con disciplinas independientes orientadas a la “investigación básica”.

La ciencia era una actividad autónoma, regida por sus propias ideas, reglas, valores y normas, cuyos principios eran: la organización disciplinaria del conocimiento, la autonomía del ejercicio de la actividad académica, la orientación básica de la investigación científica, la libertad de elección del área de investigación y la creencia de que el presupuesto asignado para la investigación básica debía ser utilizado por las universidades.³

¿Qué es lo que cambió? Según Gibbons, a partir de la segunda mitad del siglo XX se iniciaron una serie de transformaciones cada vez más visibles, que nos llevan a evidenciar el surgimiento de una nueva forma de producción del conocimiento.⁴ El “Modo 2”, presentado por Gibbons, tiene las siguientes características: a) *El conocimiento se produce en el contexto de aplicación*. O sea, no se distingue entre “investigación pura” e “investigación aplicada”. b) *Transdisciplinariedad*. Al contrario del antiguo esquema disciplinario rígido, el Modo 2 congrega especialistas de diversas áreas. El objetivo no es establecer verdades últimas, sino que esos equipos trabajan con base en el consenso y están orientados a la resolución de problemas temporales. c) *Diversidad organizacional*. La universidad perdió autonomía en la producción del conocimiento. Ahora lo tiene

que compartir con institutos de investigación, agencias gubernamentales, laboratorios industriales, *think tanks*, etcétera. d) *Reflexividad, responsabilidad social y calidad de control*. Ante esa nueva realidad, hay un número cada vez mayor de personas que trabajan en la producción del conocimiento. El sistema de “revisión por pares” abre paso a una compleja red de actores. Las decisiones se “negocian”, siendo considerados también los intereses de orden económico, político, ético, ambiental, social, cultural, etcétera (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow, 1994; Gibbons, 1998).

La contextualización es una de las características esenciales del “Modo 2”, pues los factores externos participan en la generación del conocimiento científico. Este argumento tiene como base un núcleo epistemológico heterogéneo en el que es cada vez más difícil distinguir la ciencia de los otros elementos no epistémicos. Para Gibbons, la ciencia debe ser objeto de un nuevo contrato social (una forma de *Ágora*) en el que están representados los expertos y los profanos (personas externas) que tienen interés en las decisiones que serán tomadas. Como el conocimiento se vuelve cada vez más transdisciplinario y reflexivo, el criterio de pertinencia está constituido por el consenso y por la contextualización que lo hace confiable, por lo cual la confiabilidad pasa a ser el argumento epistemológico de la ciencia.

Gibbons va más allá en sus ideas y proclama la conformación de una verdadera “sociedad de Modo 2”, o sea, una forma de organización dinámica y heterogénea, que se aproxima a la “sociedad red” de Manuel Castells,⁵ donde las instituciones,

³ Uno de los exponentes más destacados de este pensamiento fue Augusto Comte y el último heredero del modelo clásico fue Robert Merton. Para Comte (1978), la finalidad de la ciencia no es solamente verificar los hechos, sino que es también producir teorías generales sobre las cuales es posible describir todos los fenómenos. Este modelo encontró sus bases en el positivismo. Por otro lado, Merton (1970) entendía que la ciencia tiene un ethos específico y, para que tenga impulso, hay que transformarla en un sistema autónomo. Por lo cual existen cuatro normas que rigen la práctica científica: el universalismo (dimensión no valorativa), el comunalismo (la ciencia es una actividad pública, las proposiciones emitidas por los científicos deben ser de libre circulación), el desinterés (que sirve para equilibrar las motivaciones extra científicas) y finalmente, el escepticismo organizado (los resultados deben ser sometidos a un examen crítico).

⁴ El punto de ruptura con el pensamiento clásico vino a través de Kuhn (1962), que introdujo algunos elementos novedosos, que llevaron al surgimiento de la concepción no estándar de la ciencia, pasándose a reconocer la existencia de valores epistémicos y no epistémicos en las decisiones tomadas por los científicos.

⁵ Mientras Gibbons parte de una nueva forma de producción del conocimiento y llega a la “sociedad de Modo 2”, Castells parte de la revolución tecnológica de los años setenta y llega a la “sociedad red” (Castells, 1999).

la generación de riqueza, el trabajo y las relaciones sociales están condicionadas por la revolución de la productividad tecnológica y científica, en un contexto de globalización acentuada.

En este contexto, según Gibbons, la modernización de la universidad está relacionada a su capacidad de adaptarse a la nueva realidad. Mientras Flexner consagraba la universidad del “Modo 1”, para Gibbons llegó la hora de la universidad del “Modo 2”.

¿Una teoría al servicio del neoliberalismo?

La comercialización está cambiando la naturaleza de las instituciones académicas de tal manera, que seguramente nos arrepentiremos

Derek Bok (2003: X).

El norteamericano Derek Bok (2003) tiene legitimidad para referirse al tema. Presidente de Harvard, fue autor de diversos libros sobre educación superior y tiene una visión bastante liberal (y norteamericana) de las universidades, que no difiere mucho del “Modo 2”. No obstante, este autor nos viene alertando sobre los excesos del formato del nuevo modelo y señala los riesgos de lo que él denomina *Universities in the marketplace* (Bok, 2003).

Ya Gibbons (1998: 8-9), al referirse a la educación superior y a cómo ésta debe adaptarse al “Modo 2”, viene insistiendo, cada vez más, en un *economically-oriented paradigm*.⁶ Según él:

- Las universidades deben servir a la sociedad, en primer lugar, apoyando la economía y promoviendo la calidad de vida de sus ciudadanos.

- El nuevo paradigma trae una nueva cultura de responsabilidad, que se evidencia por la expansión del gerenciamiento y del *ethos* del valor del dinero, a través de los sistemas internacionales de educación superior.
- La relevancia (de la educación superior) será juzgada, sobre todo, en términos de producción (*outputs*), o sea, según la contribución que ésta genere en la *performance* económica nacional (...).
- Los imperativos económicos van a prevalecer y si las universidades no se adaptan, van a ser dejadas de lado.

Gibbons, en lo que se refiere a la educación, entiende que la antigua cátedra disciplinaria debe dar lugar a cursos más flexibles, capaces de responder a las exigencias de las nuevas profesiones. La investigación debe contextualizar sus actividades, expandiendo la colaboración con los nuevos centros de producción del conocimiento.

Por otro lado, para integrarse en el Modo 2, las universidades deben cambiar su modelo de gestión y dotarse de un nuevo “espíritu administrativo”, susceptible de responder a las demandas de la dinámica institucional, sobre todo en lo que se refiere a la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento de la investigación, conjuntamente con la adaptación permanente de las formaciones a las realidades técnicas y económicas de la “nueva sociedad del conocimiento”, dentro del contexto de competitividad internacional (Gibbons *et al.*, 1994; Gibbons, 1998; Nowotny, Scott y Gibbons, 2003).

⁶ La incidencia de la teoría neoliberal en la educación superior ha sido tan profunda que sus defensores pasaron a tratar a la educación como inversión y comenzaron a determinar su tasa de retorno. Fue Schultz (1968) quien destacó el valor económico de la educación, lo que contribuyó a la creación de la teoría del capital humano, que parte de la premisa de que, cuanto más educación, más productividad y mayores ingresos. En este enfoque neoclásico existen dos tipos de inversión y de tasas de retorno, la privada y la social. Cuando se trata de educación superior, esta teoría muestra que la tasa de retorno social es inferior. Es decir, cuanto más se avanza en la educación, la tasa de retorno social disminuye aumentando la privada, por lo cual se justificaría la reducción de inversión en la educación terciaria. Este criterio permeó por diversas políticas del Banco Mundial que recomendaba este tipo de acción. En este concepto, evidentemente, no se consideraban las externalidades, o sea, los beneficios indirectos que produce la educación superior y que son difíciles de medir (García de Fanelli, 2013). Veremos como el modelo participativo, al contrario de lo que propone Gibbons, cree en estas externalidades, defendiendo un financiamiento eminentemente público de las universidades.



Gibbons llega a mencionar la necesidad de inclinarse hacia la derecha, en relación con la política liberal en la organización de la universidad,⁷ posición que viene generando una serie de críticas.⁸

Al final, del punto de vista epistemológico ¿no habría una gran contradicción entre la propuesta de creación de una nueva *Ágora*, como sugiere Gibbons, y el privilegio del *economically-oriented paradigm*? Dicho de otra manera, si el objetivo del “Modo 2” es contextualizar la universidad, haciendo que ésta promueva la interacción con diversos actores, en la búsqueda de consensos transdisciplinarios y reflexivos, ¿por qué definir como criterio más importante un utilitarismo basado en el bienestar económico? ¿Existen otras formas de posible consenso?

La crítica institucional: una autonomía del campo universitario

Las universidades antes de ser organizaciones son (pues me niego a decir que eran) instituciones

Michel Freitag (1995: 31)

Michel Freitag, en su famoso artículo, llamó la atención hacia los riesgos de lo que denominó “naufragio de la universidad”. Su argumento indicaba que el exceso de racionalidad económica estaba transformando la universidad, que siempre fue una institución de formación, en una organización de producción y de

control. Es decir, si antes la universidad era definida por su finalidad, relacionada al plan global o universal de la sociedad, con en el nuevo modo ella aparece de manera instrumental, tendiendo a la realización de objetivos específicos (Freitag, 1995).

Para él, esta mutación es perniciosa, no sólo para la universidad sino también para el conjunto de la sociedad, que pierde su último local institucional de síntesis y de orientación crítica. Para comprender mejor lo que defiende el autor, es importante hacer alusión a la noción bourdieusiana de “campo”, o sea, la sociedad está constituida por una sucesión de campos (económico, artístico, religioso, cultural etcétera), organizados conforme una lógica propia y estructurada en función de intereses específicos (Mounier, 2001; Bourdieu, 1997).

En la perspectiva de este concepto, la universidad sería un campo autónomo, un microcosmos aparte, regido por reglas particulares, donde diversos actores compiten, intentando establecer sus “verdades”. Para Freitag (1995), asegurar la autonomía del campo universitario, tanto en la enseñanza como en la investigación, sería una prioridad fundamental. Por otro lado, los límites de su autonomía estarían en las reglas internas del campo, sobre todo en el sistema de revisión por pares.

Es necesario aclarar que esa autonomía no se presenta de forma exclusiva, sin considerar el conjunto

⁷ Un ejemplo de esto es la agenda del Ministerio de Educación de Brasil, cuyas autoridades informaron que se dará prioridad a las áreas de medicina, veterinaria e ingenierías, en perjuicio de las ciencias humanas (sobre todo, filosofía y sociología). Entre las medidas anunciadas, se destaca la reducción del presupuesto para las humanidades, pues se entiende que no contribuyen directamente al crecimiento y desarrollo de la nación. A su vez, otros países (por ejemplo, Japón) que ya habían optado por seguir ese camino, se encuentran en un proceso de revisión de sus políticas educativas y han decidido volver a destinar una parte considerable de su presupuesto a las ciencias humanas, entendiendo que éstas sí contribuyen a la comprensión del mundo y a enfrentar los desafíos de la cuarta revolución industrial. Cf. <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/26/bolsonaro-faculdades-humanas-investimento.htm>>, para el caso brasileño, y <https://www.japantimes.co.jp/opinion/2019/04/11/commentary/japan-commentary/must-japans-humanities-goglobal/#.XMYrhy_Opo4>, para el caso japonés.

⁸ En lo que tiene que ver con el financiamiento, existe riesgo de que se cree un círculo vicioso, pues las universidades al buscar establecer acuerdos que les proporcionen financiamiento y visibilidad acaban abriendo las puertas a la injerencia de terceros, en los intereses de la misma. Privatización generalizada, que impide el acceso a la educación superior de los jóvenes menos privilegiados; competición desenfrenada entrañada en una pérdida de energía ante las campañas de *marketing* o ante las medidas, que son ineficaces y que tienen por objetivo obtener mejores posiciones en los *rankings*. Y en lo que se refiere a la investigación, disminución del interés público, con la valorización de proyectos de interés directamente económicos. Exacerbándose, desmedidamente, el secreto de la investigación, implicando en atrasos en la publicación y en el poder de veto de los asociados (instituciones privadas); disminución de la colaboración interinstitucional y desaparición del ideal de una sociedad unida, que trabaja al servicio de la humanidad (Montlibert, 2004; Freitag, 1995; Laval, 2003; Bok, 2003).

de transformaciones sociales. Existiría, en realidad, una relación transversal entre el campo universitario y los demás campos, sin que el primero pierda su independencia, su capacidad crítica, estando subordinado a los demás. La universidad aparecería como campo privilegiado, en el que se haría una especie de “síntesis racional”, o sea, el *locus* de referencia para el análisis del universo humano, en su relación con la educación, con la investigación, con el trabajo, con la cultura, etcétera, sería una forma de centro ideal para la “búsqueda de la verdad” y para la transmisión de los “valores universales” y de la “cultura general”, en fin, un marco que nortea la aventura humana, en su relación con el presente, el pasado y el futuro, lo que calificaría su condición de institución social (Freitag, 1995).⁹

Si comparásemos esa visión con el cuadro analítico de Gibbons, veríamos que las diferencias son notables. Mientras que el “Modo 2” exige una contextualización mayor, disminuyendo la hegemonía de la universidad, el modelo de Freitag prevé una institución más autónoma. A su vez, el primero valoriza la productividad de la universidad y la inserción de los estudiantes en el mercado de trabajo y el segundo se refiere a un pensamiento crítico y a la enseñanza de la cultura general.

Por otro lado, Gibbons defiende un pragmatismo, cuyo control se da de forma heterogénea y Freitag preserva la consistencia del campo, con la revisión por los pares. En el “Modo 2” incluso se defiende la diversidad de fuentes de financiación y el desarrollo de acuerdos con la iniciativa privada, mientras que

en la otra propuesta, se respalda una universidad eminentemente pública, financiada por el Estado.

Ante estos puntos de vista divergentes, surgen varias preguntas: ¿existe otro modelo, también crítico, que no pase por la autonomía de Freitag? ¿Sería posible, partiendo del cuadro analítico propuesto por Gibbons, pensar en una institución de la universidad? ¿En este contexto, en dónde se encuentra el modelo “participativo”?

La “universidad participativa”: un retorno a Córdoba

La reforma [...] fue todo lo que pudo ser. No pudo ser más de lo que fue, en drama y actores. ¡Dio de sí, todo! Dio pronto con sus límites infranqueables. Y realizó un magnífico descubrimiento. Eso solo la salvaría: al descubrir la raíz de su vaciedad y de su infecundidad notoria, dio con este hallazgo: la reforma universitaria es lo mismo que reforma social

Deodoro Roca (1978: 430-431).

En la historia de la universidad, el “Movimiento de Córdoba” ocupa un lugar especial. Al inicio del siglo XX, la discusión sobre las instituciones de educación superior se centraba esencialmente en tres modelos: a) el “Modelo *humboldtiano*”, de origen alemán, que veía a la universidad como centro hegemónico de producción del conocimiento científico, en el que existía un cuadro cognitivo fijo con disciplinas independientes, orientadas a la “investigación básica”;¹⁰ b) el “Modelo *newmaniano*”, de origen inglés, que defendía una universidad orientada hacia

⁹ En Francia, por ejemplo, esta posición es defendida por movimientos organizados como *Sauvons la Recherche* <www.sauvonslarecherche.fr> y *Sauvons l'Université* <www.sauvonsluniversite.com>.

¹⁰ El “modelo *humboldtiano*” surgió al inicio del siglo XIX, con la creación de la Universidad de Berlín. Humboldt fue convocado por el ministro de Educación para pensar en un nuevo modelo de educación superior que estuviera de acuerdo con la Modernidad. Para tal, este filósofo analizó las opiniones de la *intelligentsia* germánica de la época, en especial Fichte, Schleiermacher y Schelling y así presentó un proyecto innovador. Este tenía relación con el idealismo alemán y con la ascensión del positivismo y consideraba que cada uno de los campos del conocimiento debía tener autonomía para descubrir las reglas de la “ciencia pura” para que esos saberes fueran incluidos en un sistema de totalización del saber, que sería transmitido a la sociedad. De esta forma, la universidad funcionaría como *locus* privilegiado para la “educación moral de la nación” (Humboldt, 1979). Para obtener un análisis más detallado sobre la fundación de la universidad de Berlín y la opinión de cada uno de los intelectuales que influenciaron su creación, véase Renaut, 1995 y Ferry, Person y Renaut, 1979. Por otro lado, es importante destacar que el modelo “autonomista”, defendido por Freitag, puede ser visto como una relectura, menos idealista, de la propuesta humboldtiana.



la educación de la cultura general para una élite dirigente;¹¹ y c) “Modelo utilitario”, también de origen inglés, que pedía una abertura de la universidad hacia las nuevas profesiones que estaban surgiendo con la Revolución Industrial.¹²

La Reforma de Córdoba respondió a un proceso muy amplio e intenso de agitación social y cambios en las fuerzas político-económicas, especialmente de Argentina. Algunos factores externos influenciaron el movimiento, entre ellos se destacan: la primera Guerra mundial, la Revolución Rusa, así como los cambios internos, relacionados con la llegada del radicalismo al poder, a la expansión del capitalismo y al surgimiento de una clase media, que veía en la universidad una oportunidad de ascensión político-social (Tünnermann, 1991; Buchbinder, 2018; Bértola y Ocampo, 2013).¹³

En este escenario, el movimiento innovó con una perspectiva crítica hacia el capitalismo, con una demanda por responsabilidad social y por la democratización de la gestión de la universidad, además de exigir un diálogo abierto con la sociedad para definir los rumbos del país. Se trata, sin duda, de una innovación

institucional, lo que Portantiero (1978) defendía como la “primera universidad nueva de América”.

De hecho, Córdoba no se refería a la autonomía (de la Iglesia o del Estado) para que la universidad fuera el centro del descubrimiento y de propagación de la ciencia hacia la sociedad (como en el caso de Humboldt); tampoco visualizaba una educación general destinada a la élite dirigente del país (como en el caso de Newman); ni creía en una institución que sirviera de auxilio al capitalismo (como el Modelo utilitario). A pesar de la dificultad metodológica del movimiento, insertado en diversas disputas ideológicas,¹⁴ la constatación de Roca (1978) de que “la reforma universitaria es lo mismo que reforma social” anunciaba al mismo tiempo la conciencia crítica (necesidad de cambio); la abertura de la universidad para todas las clases (inserción social), y la necesidad de un debate con la sociedad para saber cuál era el camino de la reforma (democracia). El “grito de Córdoba”, que se expandió por el resto de América Latina,¹⁵ sufrió embates de los gobiernos militares que seguirían, pero sus ideales permanecen vivos hasta nuestros días e inspiran la idea de una “universidad participativa”.

¹¹ La propuesta de John Newman puede ser vista como un contrapunto a la de Humboldt, formando un primer capítulo de aquello que C. P. Snow (1965) definió como “dos culturas”. Del lado alemán, conforme vimos, existía la voluntad de una universidad orientada a la ciencia, mientras que en el modelo inglés se deseaba instituir una universidad con inclinación hacia las humanidades. Newman imaginaba, desde la perspectiva de “educación liberal” griega, que la universidad debía ser el local de formación del *gentleman*: un individuo capaz de “razonar en todos los asuntos”, de “alcanzar la verdad”, de ejercer el espíritu público en su futura formación (independientemente de la profesión) y de hacer del “conocimiento una filosofía” (Newman, 1996).

¹² Este modelo, al contrario del elitismo de los otros dos, pedía la abertura de la universidad a las nuevas clases trabajadoras por medio de cursos de perfeccionamiento o de formación continua. El éxito de este modelo se daría más tarde en los EUA, con la creación de las llamadas *Land-grant Universities*.

¹³ Como dice Tünnermann (1991: 111): “El Movimiento de Córdoba fue el primer cotejo importante entre la sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna y una universidad enquistada en esquemas obsoletos”. El momento culminante de una serie de protestas y huelgas de los estudiantes de la Universidad de Córdoba ante la negativa de las autoridades de atender las reivindicaciones presentadas por ellos, fue junio de 1918, en que se divulgó el Manifiesto Liminar, redactado por Deodoro Roca (1998) y publicado en el diario la *Gaceta Universitaria*, con el título, “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de América del Sur”. A partir de entonces, la universidad latinoamericana no sería más la misma. Entre los principales cambios que surgieron a partir el Movimiento de Córdoba se encuentran: a) la autonomía universitaria, en el aspecto político, docente, administrativo y económico; b) la elección de las autoridades de la universidad por la comunidad universitaria, con participación de profesores, estudiantes y graduados; c) la libre docencia y concurso para los profesores; d) la gratuidad de la educación superior, la asistencia social a los estudiantes y la democratización del ingreso a la universidad; e) el establecimiento de un vínculo con el sistema de educación nacional; f) y la valorización de la extensión universitaria, que fortalece la función social de la universidad y la preocupación con los problemas nacionales.

¹⁴ Gabriel del Mazo, uno de sus principales expositores, afirmó que Córdoba tenía un drama: el movimiento reconocía la influencia de diversos autores y de diversas corrientes, pero vivía una ansiedad disciplinaria sin respuesta categórica y acabó desarrollando una metodología autodidacta (Tünnermann, 1978: 18).

¹⁵ El primer país influenciado por el movimiento de Córdoba fue Perú, teniendo repercusión también en Chile, Colombia, Uruguay, Bolivia, Costa Rica, Puerto Rico, México y Cuba, entre otros, de tal forma que se promovió la creación de movimientos estudiantiles y reformas universitarias en todos estos países (Buchbinder, 2018: 89).

Una de las contribuciones históricas del movimiento de Córdoba (además de darle un sentido más amplio a la autonomía universitaria),¹⁶ es la idea de universidad socialmente comprometida, pues fue a partir de ese movimiento, que la responsabilidad social pasó a ser un tema altamente relevante y discutido en los ámbitos académicos latinoamericanos (Arocena, 2018: 65).

Un buen ejemplo de esa contribución es el concepto de extensión, que surgió en Inglaterra, con el Modelo utilitario, la “*extended university*” y que indicaba una institución que no estaba encerrada en su torre de marfil y que abría las puertas a las nuevas profesiones que estaban emergiendo a partir de la Revolución Industrial. A lo largo de los años, influenciado por el movimiento de Córdoba, este concepto se transformó y adquirió un nuevo sentido en América Latina.

En Brasil, por ejemplo, luego de una amplia discusión sobre el tema, se llegó a una definición de extensión como: “el proceso educativo, cultural y

científico que articula la educación y la investigación de forma indisoluble y que viabiliza la relación transformadora entre la universidad y la sociedad” (Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, 2000/2001).

Se trata de una definición bastante general, que puede dificultar su comprensión, pero es representativa de la ambición del término, que busca vincular la universidad con la sociedad, dando continuidad al sueño de Deodoro Roca. En este sentido, si pensamos en la discusión contemporánea sobre los modelos de universidad, no hay dudas de que la idea de extensión (relacionada con la responsabilidad social, los acuerdos con otras instituciones, el diálogo con la sociedad y la gestión más democrática y abierta de la universidad)¹⁷ está más cerca del “Modo 2” que de la propuesta “autonomista”. El desafío para la “universidad participativa” es imaginar un modelo que aproveche el cuadro analítico de Gibbons sin caer en la trampa neoliberal.¹⁸

¹⁶ Con relación a la autonomía universitaria, está claro que no se trata de un concepto creado por el Manifiesto Liminar de la Federación Universitaria de la Universidad de Córdoba. No obstante, el sentido de “autonomía” adquirió un alcance mayor a partir de éste, pues en él se postulan, de manera universal, los derechos de los principales actores de la educación, o sea, los estudiantes y los profesores. Uno de los ejemplos más destacados de autonomía universitaria es el de México, que también contó con un fuerte movimiento estudiantil reformista. En este país, específicamente en la ley orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de 1929 (Poder Ejecutivo Federal, México, 22 de julio de 1929) el concepto de autonomía adquiere el sentido de amplia facilidad para el trabajo, disciplinada y equilibrada libertad e injerencia de los alumnos y profesores en el manejo de la universidad (Didriksson, 2017). Según Freitas Neto (2011), la autonomía no era algo simple, porque tenía que articularse de acuerdo con demandas, tales como: la inserción social de la universidad y mecanismos de control de las instancias administrativas, considerando a los profesores y a los estudiantes (Freitas Neto, 2011: 69).

¹⁷ Un ejemplo de esta discusión, que remite a la amplitud del concepto de extensión, ha sido destacado por los autores Fernandez Lamarra y Pérez Centeno (2017: 44), que citan la necesidad de que la universidad “recupere la planificación estratégica como herramienta de construcción de acuerdos y de participación de los diferentes actores involucrados (gobiernos, docentes, estudiantes, empresarios, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, consejos de rectores, etcétera) para definir los ejes de desarrollo de la educación superior, así como los tiempos y recursos para hacerlo, es decir, como herramienta de viabilidad”.

¹⁸ El concepto de extensión también puede ser utilizado para ilustrar una postura más crítica. El sociólogo Simon Schwartzman, por ejemplo, que es uno de los idealizadores del “Modo 2” (juntamente con Gibbons), critica el concepto de extensión, expresando que es anacrónico y que las grandes universidades del mundo deben especializarse en la investigación, sin preocuparse con ese “proceso educativo, cultural y científico que articula la Educación y la Investigación de forma indisoluble y que viabiliza la relación transformadora entre la universidad y la sociedad” (Kassab, 2007). Lo que Schwartzman desea expresar es lo siguiente: imaginemos una universidad con gran *savoir-faire* en el área de biotecnología. Para el autor, esa universidad debería concentrar sus recursos en esa investigación, de preferencia estableciendo acuerdos con empresas privadas, buscando registrar patentes, desarrollar productos, etcétera. La fase de la educación, en este caso, ya estaría ultrapasada. La responsabilidad social de la universidad se daría, exclusivamente, con los resultados y la eficiencia de la investigación. Falta preguntarse lo siguiente: ¿Cuál es la relevancia de esa investigación? ¿Esos recursos no podrían ser mejor aprovechados en otra área? Schwartzman parece ignorar estas cuestiones. Imaginemos el caso de los transgénicos, ¿la población estaría de acuerdo con ese tipo de investigación? Volviendo a los modelos de universidad, en la posición “autonomista” se diría lo siguiente: cabe a los académicos, a los investigadores y a los consejos de *experts* decidir sobre el tema; solamente ellos tienen condiciones de tomar una decisión. En la posición utilitaria del “Modo 2” se solicitaría la opinión de las personas implicadas en las decisiones (los inversores, por ejemplo) y se beneficiarían los resultados económicos. En la posición “participativa” también se pediría la opinión de las personas involucradas en las decisiones (organizaciones de la sociedad civil, por ejemplo), pero tendría la mirada orientada a decisiones tomadas de forma legítima o democrática.



¿Qué tipo de educación?

¿Dónde está la vida que hemos perdimos al vivir?

¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en el conocimiento?

¿Dónde está el conocimiento que hemos perdimos en información?

Thomas Eliot (2004)

La mejor manera de diferenciar el “Modo 2” de la “universidad participativa” es a través de la reflexión sobre la educación. La educación del “Modo 2” defiende, sobre todo, la adquisición de competencias individuales para el éxito profesional, relacionado con nuevos saberes y el desarrollo económico. La discusión sobre los excesos de la educación individual es tema recurrente desde los griegos, cuando los sofistas comenzaron a ofrecer cursos específicos para la formación individual desencadenaron la reacción de Sócrates y Platón (Monroe, 1968). El concepto griego de *Paideia* indicaba, justamente, una educación que equilibra los intereses individuales y colectivos para vivir en colectividad (Jaeger, 2001).

El *modelo participativo* es favorable a este equilibrio. A partir de él, se defiende una educación orientada a la ciudadanía y a la creación de auténticas comunidades interpretativas. En este sentido, como defiende el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos

(2004), se deben desarrollar los programas de responsabilidad social en las universidades;¹⁹ incentivar la democratización de la ciencia por medio del diálogo con la sociedad;²⁰ valorizar la diversidad social y cultural en el seno de las instituciones e instituir una cultura de respeto al otro y de búsqueda de consensos para la vida en sociedad.²¹

En su famoso libro, Burton J. Bledstein (1976) mostraba como la sociedad americana fue la principal institución para formar el espíritu de competitividad, mérito, competencia, lo que llamó *culture of professionalism* de los Estados Unidos. ¿Es posible imaginar, a partir de la universidad, una “nueva cultura”, una cultura participativa?

Conclusión

Si conseguimos revertir, en la universidad, el viejo espíritu jerárquico de arriba hacia abajo y crear poderes de abajo hacia arriba, lanzaremos en la sociedad autoritaria una chispa, que tarde o temprano, inflamará el conjunto de formas de poder. Ser reformista para la universidad, es ser, a mediano y largo plazo, revolucionario para toda la sociedad.

Dreze y Debelle (1968: 20)

El cuadro analítico propuesto por Gibbons es muy atractivo. Al contrario del modelo “autonomista”, nos da un panorama general de las transformaciones

¹⁹ Como podemos apreciar en los diversos proyectos de extensión que vienen siendo realizados hace décadas en América Latina. Es curioso notar que fue solamente al inicio del siglo XX que Europa descubrió esa “responsabilidad social de la universidad” (Kantanen, 2005). El modelo “participativo” no sólo defiende el aumento de estas iniciativas, sino que las mismas pasan a contar más puntos en las evaluaciones de los *rankings* internacionales. Por medio de ellas, es posible notar las externalidades de las universidades y escapar de las críticas de Schultz (1968).

²⁰ La democratización de la ciencia es un tema de suma importancia. Desde Khun (1962) a Latour (1987), pasando por Feyerabend (1975), sabemos que el campo científico puede estar contaminado por una serie de intereses, lo que justifica no sólo su expansión, como una búsqueda por más legitimidad de sus criterios de decisión. En este sentido, podemos citar diversas iniciativas. Las *science shops*, por ejemplo, fueron creadas en las universidades públicas holandesas, con el objetivo de responder a las preocupaciones de las colectividades, de las organizaciones de interés público y de los sindicatos sobre cuestiones sociales y tecnológicas. Ellas ofrecen un acceso, de bajo costo, al conocimiento tecnológico y científico que es útil para obtener mejoras sociales y ambientales (Sclove, 1995). Los “foros híbridos”, como sugieren Callon, Lascumes y Barthes (2001), apuntando diversos ejemplos, son espacios en que los expertos científicos se reúnen con actores de la sociedad civil, miembros del poder público y de empresas, en la búsqueda por mejores resultados en cuestiones que tienen que ver con la ciencia y la tecnología. Las “conferencias de consenso” se realizan cuando ciudadanos comunes son llamados para constituir un jurado (deliberativo o consultivo), con el objetivo de opinar sobre políticas públicas o decisiones puntuales (por ejemplo, liberación de productos transgénicos) que envuelven la ciencia y la tecnología (Bourg y Boy, 2005; Sintomer, 2011).

²¹ Tal como lo proponía Dewey (1963), con la idea de una educación para la democracia y Freire (2002), con la idea de una educación orientada al diálogo.

sociales, económicas, políticas y científicas ocurridas a partir de la segunda mitad del siglo XX, además de reflexionar sobre el papel de la universidad en esa nueva realidad.

La falta de una “conciencia crítica”, no obstante, perjudica el “liberalismo” del “Modo 2”, que insiste en el *economically-oriented paradigm* como criterio privilegiado para las decisiones del *Ágora*. A lo largo de este artículo, privilegiamos una reflexión epistemológica, mostrando que es posible una alternativa participativa, con la democratización de los espacios de consenso, para determinar nuestros criterios de verdad.

Para concluir, es necesario dejar claro que la propuesta del modelo “participativo” es el de una universidad entendida como bien público estatal,²² cuyas externalidades no pueden ser subestimadas. Esto no significa exclusividad de financiamiento público, que impida los acuerdos con otros actores, pero es necesario contar con inversión estatal para garantizar que las universidades no sean rehenes de la lógica privada. Caso contrario, como advirtió el Nobel de economía James Tobin, en una reflexión que nos remite al concepto de *Paideia*, tendremos “el egoísmo de corto plazo” (Mayor y Tanguine, 2000: 103). ■

Referencias

- Albornoz, Mario, María Elina Estebanez y Claudio Alfaraz (2005), “Alcances y limitaciones de la noción de impacto social de la ciencia y la tecnología”, *Revista CTS*, vol. 2, núm. 4, pp. 73-95, <<http://www.redalyc.org/pdf/924/92420405.pdf>> [Consulta: febrero de 2018].
- Arocena, Rodrigo (2018), “De los principios de la Reforma de Córdoba a la universidad para el desarrollo de América Latina en el siglo XXI”, *Integración y Conocimiento*, vol. 7, núm. 1, pp. 55-67, <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/20105>> [Consulta: junio de 2018].
- Bértola, Luis y José Antonio Ocampo (2013), *El desarrollo económico de América Latina desde la Independencia*, México, FCE.
- Bledstein, Burton J. (1976), *The culture of professionalism. The middle class and the development of Higher Education in America*, Nueva York, W. W. Norton & Company.
- Bloom, Allan (1989), *O declínio da cultura ocidental: da crise da universidade à crise da sociedade*, São Paulo, Best Seller.
- Bok, Derek (2003), *Universities in the marketplace: the commercialization of Higher Education*, Princeton, Princeton University Press.
- Bourg, Dominique y Daniel Boy (2005), *Conférences de citoyens, mode d'emploi*, París, Ed. Charles Léopold Mayer/Descartes & Cie.
- Bourdieu, Pierre (1997), *Les usages sociaux de la science: pour une sociologie Clinique du champ scientifique*, París, INRA Éditions.
- Buchbinder, Pablo (2018), “Pensar la reforma universitaria cien años después”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. 9, núm. 25, pp. 86-95, <<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/279/1081>> [Consulta: junio de 2018].
- Callon, Michel, Pierre Lascumes y Yannick Barthe (2001), *Agir dans un monde incertain: essai sur la démocratie technique*,

²² Entender a la universidad como bien público significa que la educación no puede ser tratada como mercancía y que su legitimidad depende de su vínculo con la sociedad, con la región y con el mundo. En este concepto, la universidad no puede ser elitista ni exclusiva, al contrario, tiene que ser inclusiva. (Dias, 2016: 25). Donini (2018: 6) comenta que el propósito explícito de la CRES 2018 (Tercera Conferencia Regional de Educación Superior), que se realizó en Córdoba entre los días 11 y 15 de junio de 2018, era el de “concertar la declaración y plan de acción sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, mirando hacia sociedades más justas en las que el Estado sea responsable por garantizar la educación superior como “bien público y de derecho humano y social”.



- París, Editions du Seuil.
- Castells, Manuel (1999), *A sociedade em rede*, São Paulo, Paz e Terra.
- Comte, Auguste (1978), *Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*, São Paulo, Abril Cultural.
- Dewey, John (1963), *Experience and education*, Nueva York, Collier Books.
- Dias Rodrigues, Marco Antônio (2016), “Desafios de la educación superior a la luz de la Reforma de Córdoba”, *Integración y Conocimiento*, vol. 5, núm. 2, pp. 24-34, <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/issue/view/1338/showToc>> [Consulta: abril de 2018].
- Didriksson, Axel (2017), “100 años de autonomía universitaria: retro(pro)spectiva”, *Integración y Conocimiento*, vol. 6, núm. 2, pp. 11-28, <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18686>> [Consulta: abril de 2018].
- Donini, Ana María (2018), “Presentación del Dossier especial CRES 2018. A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba”, *Integración y Conocimiento*, vol. 7, núm. 2, pp. 4-7, <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/21928>> [Consulta: abril de 2019].
- Dreze, Jacques y Jean Debelle (1968), *Conceptions de l'université*, París, Editions universitaires.
- Eliot, Thomas Stearns (2004), *The Complete Poems and Plays*, Londres, Faber & Faber.
- Ferry, Luc, J.-P. Person y Alain Renaut (1979), *Philosophies de l'université. L'idéalisme allemand et la question de l'université, textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel*, París, Payot.
- Fernández Lamarra, Norberto y Cristian Pérez Centeno (2017), “Debates y desafíos para el desarrollo de la educación superior latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria”, *Integración y Conocimiento*, vol. 6, núm. 2, pp. 29-51, <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/19116/19042>> [Consulta: abril de 2018].
- Feyerabend, Paul (1975), *Against method: outline of an anarchistic theory of knowledge*, Londres, New Left Books.
- Flexner, Abraham (1968), *Universities: American, English, German*, Nueva York, Oxford University Press.
- Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras (2000/2001), *Plano Nacional de Extensão Universitária, edição atualizada*, Brasília, MEC/SESu.
- Freire, Paulo (2002), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freitag, Michel (1995), *Le naufrage de l'université. Et d'autres essais d'épistémologie politique*, París, Editions La Découverte.
- Freitas Neto, José Alves (2011), “A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto”, *Revista Ensino Superior Unicamp*, Unicamp, pp. 62-70, <http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf> [Consulta: abril de 2018].
- García de Fanelli, Ana (2013), “Aportes de la economía de la educación comparada”, *Congreso Internacional de Educación Comprada*, <https://www.researchgate.net/publication/272823852_Aportes_de_la_economia_a_la_educacin_comparada> [Consulta: enero de 2018].
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow (1994), *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, Londres, Sage Publications.
- Gibbons, Michael (1998), *Higher education relevance in the 21 Century*, Washington, World Bank.
- Humboldt, Wilhelm von (1979), “Sur l'organisation interne e externe des établissements scientifiques à Berlin”, en Luc Ferry, J.-P. Person y Alain Renaut, *Philosophies de l'université. L'idéalisme allemand et la question de l'université, textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel*, París, Payot, pp. 325-334.
- Jaeger, Werner (2001), *Paideia: a formação do homem grego*, São Paulo, Martins Fontes.
- Kantanen, Helena (2005), “Mission civique et responsabilité sociale: Les nouveaux enjeux des relations publiques dans l'enseignement supérieur”, *Politique et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 17, núm. 2, pp. 117-134.

- Kassab, Álvaro (2007), “A universidade segundo Schwartzman”, *Jornal da Unicamp*, 356, 23 de abril a 6 de maio, pp. 1-12.
- Kuhn, Thomas S. (1962), *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.
- Latour, Bruno (1987), *Science in action: how to follow scientists and engineers through society*, Cambridge, Harvard University Press.
- Laval, Christian (2003), *L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, París, La Découverte.
- Mayor, Federico y Sema Tanguiane (2000), *L'enseignement supérieur au XXIe siècle*, París, HERMES Science Publications.
- Merton, Robert K. (1970), *Science, technology & society in seventeenth century England*, Nueva York, Harper & Row.
- Minot, Jacques (1991), *Histoire des universités françaises*, París, PUF.
- Monroe, Paul (1968), *História da educação*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- Montlibert, Christian de (2004), *Savoir à vendre: l'enseignement supérieur et la recherche en danger*, París, Raisons d'Agir.
- Mounier, Pierre (2001), *Pierre Bourdieu, une introduction*, París, La Découverte.
- Newman, John Henry (1996), “A ideia de uma universidade”, en Frank M. Turner (org.), *Newman e a ideia de uma universidade*, Bauru, Editora da Universidade do Sagrado Coração, pp. 10-22.
- Nowotny, Helga, Peter Scott y Michael Gibbons (2003), *Repenser la science*, París, Editions Belin.
- Portantiero, Juan Carlos (1978), *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*, México, Siglo Veintiuno.
- Renaut, Alain (1995), *Les revolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, París, Calmann-Lévy.
- Roca, Deodoro (1978), “¿Qué es la ‘reforma universitaria’?”, en J. C. Portantiero, *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*, México, Siglo Veintiuno, pp. 428-434.
- Roca, Deodoro (1918), “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica”, *La Gaceta Universitaria*, año 1, núm. 10.
- Santos, Boaventura de Souza (2004), *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*, São Paulo, Cortez Editora.
- Sclove, Richard E. (1995), *Democracy and technology*, Nueva York, The Guilford Press.
- Sintomer, Yves (2011), *Petite histoire de l'expérimentation démocratique: tirage au sort et politique d'Athènes à nos jours*, París, La Découverte.
- Shultz, Theodore (1968), *El valor económico de la educación*, México, UTHEA.
- Snow, Charles P. (1965), *The two cultures: and a second look*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tünnermann, Carlos (1991), *Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la Reforma de Córdoba*, San José, Editorial Universitaria Centroamericana.
- Tünnermann, Carlos (1978), *Sesenta años de la reforma universitaria de Córdoba: 1918-1978*, San José, EDUCA.

Cómo citar este artículo:

Rubião-Resende, André y Lourdes-Evangelina Zilberberg-Oviedo (2020), “La “universidad participativa”: ¿una alternativa al “Modo 2”?”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XI, núm. 31, pp. 105-117, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.708> [Consulta: fecha de última consulta].