



LOS EXÁMENES EN EL PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD.

¿INSTANCIAS DE FORMACIÓN O MECANISMOS DE SELECTIVIDAD SOCIAL?¹

María Paula Pierella*

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR) | Facultad de Humanidades y Artes | Universidad Nacional de Rosario.

RESUMEN

El primer año de la universidad constituye una instancia crítica que requiere ser revisada en su conjunto, siendo allí donde se producen las tasas más elevadas de abandono. Uno de los puntos que ameritaría especial atención es la evaluación, en tanto esta orienta en gran medida el rumbo a tomar por parte de los sujetos, instituciones, programas, acciones. Partiendo de la idea según la cual la evaluación puede ser una situación de aprendizaje que facilite procesos de afiliación a la institución o, de modo contrario, un mecanismo de selectividad social, se plantea la necesidad de reconocer las diferencias entre sus funciones pedagógicas y formativas y aquellas vinculadas con el control administrativo. Además de un recorrido teórico-conceptual sobre el tema se considera la perspectiva de dos actores centrales en el campo universitario: los estudiantes y los profesores.

PALABRAS CLAVE

Primer año de universidad – Evaluación
– Afiliación institucional
– Selectividad social.

El hombre, el que mide. –Tal vez pudiéramos remontar todo el origen de la moralidad de los hombres a la enorme agitación interior que se apoderó de la humanidad primitiva cuando descubrió la medida y la evaluación, la balanza y el peso. (Sabemos que la palabra “Mensch” significa “el que mide”: ¡ha querido denominarse según su descubrimiento más grande!) Estas nociones nuevas le elevarán a dominios que no podía medir ni ponderar, que primitivamente no parecían tan inaccesibles”

(Nietzsche, F. Humano, demasiado humano).

En general, hay consenso sobre el primer año de la universidad como una instancia crítica. Numerosas investigaciones constatan que es allí donde, a nivel mundial, se producen las tasas más elevadas de abandono, que afectan en mayor medida a sectores sociales en desventaja (véase entre otros Ezcurra, 2011; Gluz, 2011; Johnston, 2013).

En el caso de Argentina, la tradición del ingreso irrestricto lleva a varios autores a plantear la hipótesis de que el sistema universitario generaría mecanismos de “selectividad implícita” (véase entre otros Sigal, 1993, Chiroleu, 1998) o fenómenos de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011). En función de esta realidad, es claro que el problema ya no radica sólo en lograr una mayor democratización del sistema desde el punto de vista del acceso de sectores sociales escasamente representados en él, sino en encarar mecanismos de inclusión que apunten a mejorar también las tasas de permanencia y egreso.

En relación con lo anterior, los interrogantes acerca del modo en que las instituciones de educación superior reciben a los recién llegados adquieren centralidad. ¿Qué enseñamos? ¿Cómo lo hacemos? ¿En qué condiciones? ¿Qué priorizamos en un primer año? ¿Cómo evaluamos? Todas estas preocupaciones de índole pedagógica, pero también política, evidencian parte de las dificultades que de-

bemos enfrentar los docentes del primer ciclo si aspiramos a que el derecho a la educación superior para todos y todas pase de ser un enunciado a consolidarse como una realidad². En el marco de esas preocupaciones, en este trabajo nos centraremos en la evaluación, entendiendo que esta requiere una especial atención en primer año por el impacto de sus resultados como elemento definitorio nada menos que en la continuidad o no de las trayectorias estudiantiles. Partimos de la idea según la cual la evaluación puede ser una instancia formativa que facilite procesos de afiliación de los estudiantes a la institución o, de modo contrario, un mecanismo generador de procesos de selectividad social.

El artículo se organiza en tres apartados: en el primero de ellos se abordan aspectos teóricos de la evaluación en educación superior, focalizando en la necesidad de reflexionar sobre sus usos, problemáticas y desafíos en el primer año. En la segunda parte se consideran relatos de estudiantes próximos a finalizar su formación de grado sobre sus experiencias en relación con las prácticas evaluativas. Por último, el trabajo recupera las visiones de docentes de primer año respecto de los usos de la evaluación y su incidencia tanto en los procesos de apropiación del conocimiento e implicación por parte de los estudiantes, como en fenómenos de selectividad social.

EVALUAR EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA UNIVERSIDAD

En las últimas décadas se ha llegado a un cierto consenso respecto de la incidencia que las experiencias educativas vividas en el primer año de la universidad tienen a la hora de definir la permanencia o no de los estudiantes en la institución. Resultante de un complejo proceso de interacción entre las trayectorias y prácticas estudiantiles, la organización académica particular y sus ofertas pedagógicas (Tinto, 1993; Ambroggio, Sosa y otros, 2007), cada vez resulta más evidente la multiplicidad de factores involucrados en el logro de "trayectorias exitosas". Entre dichos factores, la evaluación ocupa un lugar central en materia de políticas educativas, institucionales y pedagógicas. En la medida en que una de sus funciones principales es la de certificar -o acreditar- los saberes logrados en un período de tiempo, es posible afirmar que esta representa el juicio último de definición del rumbo a tomar por parte de los sujetos, instituciones, programas, acciones, etc. (Sánchez Amaya, 2008). En efecto, gran parte de los programas de tipo compensatorio diseñados para primer año -como programas de tutorías, espacios de acompañamiento, experiencias de articulación entre la escuela media y la universidad- parten de diagnosticar un bajo desempeño de los estudiantes en los primeros exámenes. Ahora bien, generalmente cuando se aborda el tema de la evaluación el énfasis suele ponerse en dos elementos de cualquier modelo evaluativo: qué se evalúa (contenidos) y cómo se evalúa (métodos, técnicas e instrumentos), sin considerar otros componentes que son tanto o más importantes que los referidos. Uno de estos es qué se hace con los resultados de la evaluación; es decir, cuáles son los usos que se le da a la información obtenida (Moreno Olivos, 2009). La mayoría de las veces, como sugiere el autor citado, la

(...) qué se hace con los resultados de la evaluación; es decir, cuáles son los usos que se le da a la información obtenida.

evaluación tiene una finalidad administrativa y se dirige a otorgar calificaciones a los estudiantes. No es tan corriente que su uso apunte a retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza, aportando información a estudiantes y profesores, a fin de orientar el

desempeño futuro de los primeros y de introducir cambios en la práctica pedagógica de los segundos (Carlino, 2007). Las investigaciones de Kift y Moody (2009) postulan, en este sentido, que brindar asistencia a los alumnos para que logren una transición exitosa a la evaluación universitaria debería ser uno de los objetivos fundamentales del curriculum de primer año (Ezcurra, 2011).

Desde la perspectiva de Johnston (2013), uno de los factores que influyen en la dificultad para lograr esos usos "formativos" de la evaluación es la confidencialidad que normalmente rodea a las decisiones que se toman³. Esta suerte de "secreto" rondando en torno al tema tendería a configurar una amplia zona de implícitos. En relación con esto, son escasas las prácticas evaluativas en las que, como propone Carlino (2007), los criterios de evaluación se comparten de entrada, y más aun aquellas en la que los mismos son contruidos de modo conjunto entre docentes y estudiantes. Asimismo, gran parte de las operaciones cognitivas y técnicas del trabajo intelectual efectivamente evaluadas no son objeto de enseñanza, dándolas por supuesto como habilidades inherentes a los propios ingresantes (véase entre otros Bourdieu y Passeron, 2003; Carlino, 2007; Ezcurra, 2011).

Así, focalizando en los primeros años, todo parece indicar que, si bien en estas últimas décadas ha tenido lugar un amplio desarrollo teórico sobre la importancia de la evaluación como medio de seguimiento y apuntalamiento de los estudiantes en el proceso de iniciación a la vida académica, en la práctica esta corre el riesgo de consolidarse como un elemento clave en la interrupción de los estudios universitarios. El peso que tienen los exámenes en la experiencia universitaria condicionaría cierto desplazamiento de la evaluación en relación con el aprendizaje, exacerbando en muchos ingresantes cierta sensación de amenaza sobre sus propias posibilidades de convertirse en estudiantes legítimos.

El problema está en quedar entrampados en el significante que Nietzsche indicara como definitorio del hombre: el de la medición. Medición que trasciende la instancia en la que se lleva a cabo. Por su carácter sobredeterminado y multidimensional, la evaluación orienta la imbricación del campo educativo con otros campos: económico, político, social, profesional (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009). Esto se

agudiza aún más en un contexto, como el actual, en el que la pedagogía meritocrática adquiere legitimidad. En ese marco, en palabras de Adriana Puiggrós (2016), la evaluación –en su carácter de medición de resultados- sustituye a la enseñanza, sustituye el enseñar por la tasación de los conocimientos.

Si, como afirmábamos anteriormente, gran parte de las “habilidades” que se evalúan no fueron enseñadas, la capacidad de los estudiantes para reconocer y responder a los parámetros, en general tácitos, que los docentes usamos para evaluar, se convierte en condicionante básico del éxito o fracaso académico (Ezcurra, 2011).

“BOCHAME PERO CON RESPETO”. LA EVALUACIÓN SEGÚN LOS ESTUDIANTES

Como ya anticipamos, la respuesta de los estudiantes a las evaluaciones es un rasgo crítico del primer año en educación superior (Johnston, 2013). En algunos casos, la recurrencia de reprobaciones condicionaría una disminución del tiempo destinado al cursado. Si bien la situación de quedar en condición de “libre” no es un obstáculo en sí mismo para que los estudiantes continúen asistiendo a clases, lo cierto es que en estos casos, la asistencia tiende a disminuir. Lo anterior generaría efectos en cadena, en la medida en que una desvinculación de la vida cotidiana de la institución iría en detrimento de los procesos de afiliación a la misma (Coulon, 2008; Malinowski, 2008). Ahora bien, también es posible observar que una gran cantidad de estudiantes que reprueban los exámenes finales optan por cursar nuevamente la materia, tendiendo de este modo a alargar la carrera. Puede suceder que volver a transitar por los contenidos de las asignaturas incida en una mayor implicación del estudiante, una apropiación diferente de los temas, mayor confianza con el profesor, facilitando así la aprobación. Pero nada garantiza que esto ocurra, o que la repetición de lo mismo devenga en prácticas significativas de aprendizaje. En algunas ocasiones, de modo contrario, reiteradas experiencias de fracaso, o el temor a este, producen la pérdida de confianza en sí mismos y en sus aptitudes académicas.

En función de lo anterior, tal como refiere Ezcurra (2011), una serie de trabajos sobre el tema enfatizan el valor de la llamada *vali-*

dación académica, ingrediente vital para una transición exitosa entre la escuela media y la universidad, sobre todo en poblaciones en desventaja. “Se trata de que los alumnos reciban señales que atestigüen que son capaces de aprender y conseguir un buen desempeño en el ciclo superior, que merecen un lugar allí, y que los profesores y la institución están para ayudar” (Ezcurra, 2011: 69).

En una investigación centrada en estudiantes próximos a finalizar sus carreras de grado en la Universidad Nacional de Rosario, constatábamos como algo recurrente la percepción de cierta “falta de respeto”, o el sentimiento de “humillación” en los exámenes⁴:

“En muchos exámenes te faltan el respeto. Si no sé, no me apruebes, pero no me humilles...” “Hay que cambiar la actitud de muchos profesores, que no les gusta dar clases, ¿para qué dan clases?, maltratan al alumno (...) Lo podés bochar pero con respeto”.

Las sensaciones de pánico, temor, vergüenza, humillación ante la situación de examen no son exclusivas de esta época. Quienes pasamos por dichas instancias seguramente habremos experimentado algo de ese orden. Una gran cantidad de prácticas –cábalas, rituales- operaron históricamente entre los estudiantes con el fin de conjurarlas. No obstante, la persistencia de estas situaciones no nos exime de señalar el lugar que aun tiene el examen como instrumento de sanción, normalización, clasificación, medición, invalidación, inhibición (Foucault, 2002). Como señala Marini (2016), es necesario detener la aplicación automática de lo que opera como reglado para pensar el sentido que el funcionamiento actual de la humillación y la vergüenza tiene al interior del sistema educativo en su conjunto.

No obstante, también se puso de manifiesto la presencia de docentes cuyas intervenciones en los exámenes tendían a brindar tranquilidad. Muchos de estos profesores fueron reconocidos por los estudiantes como referentes que incidieron en su permanencia dentro de la universidad (Pierella, 2014).

Otra cuestión que apareció en las entrevistas a los estudiantes en relación con la evaluación tiene que ver con las inquietudes respecto de la efectiva relación entre la

apropiación de conocimientos y cierto tipo de exámenes, como los *multiple choice*, frecuentes en carreras masivas. Así se refería una de nuestras entrevistadas:

“El sistema de evaluación no es para mí una buena forma de evaluar conocimiento. Es “choice”, y el choice es suerte, no conocimiento. ¿Cuánto tiene de conocimiento? Porque si vos haces tatetí y justo acertaste a la pregunta, ya está, zafás. Y aparte el choice que contestaste mal, resta. Suman cinco, restan tres, y el que no contestaste es cero. Entonces si estás en duda te conviene no contestar que contestar mal. En este año había practicado otra técnica: descarte. No queda otra”.

En este ejemplo se pone de manifiesto la distancia existente entre la evaluación entendida como retroalimentación con fines de mejora de las prácticas y la evaluación como medición de resultados que tiende a generar estrategias para “zafar”, para liberarse rápidamente del tema en cuestión. En este sentido, aprender el oficio de estudiante es también aprender a especular qué se espera de uno en una situación determinada. Aprender para las pruebas estandarizadas es también aprender a gestionar el azar.

Ahora bien, lo expuesto anteriormente también puede ser una vía de entrada a las condiciones del trabajo docente, que presentan mayor complejidad en los primeros años. Es que allí encontramos, en términos generales, asignaturas con mayor número de estudiantes, clases en las que la relación docente-alumno no suele ser la adecuada y cátedras o áreas en las que las tareas docentes que complementan el dictado de clases (preparación y corrección de exámenes, elaboración de material didáctico, disponibilidad de horarios de consulta, realización de seminarios internos de intercambio y capacitación, etc.) resultarían fundamentales (IEC- CONADU, 2014). Tareas que en general se realizan con cargos de dedicación simple⁵. Como señala Carli (2012) los profesores son quienes operan a modo de receptores, acechados a su vez por los efectos de la superpoblación en las aulas y las exigencias laborales.

“EL PRIMER PARCIAL ES UN MAZAZO”. LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

En la investigación en que se enmarca este trabajo, centrada en profesores universitarios de primer año, podemos observar ciertas inquietudes en relación con los bajos resultados de los exámenes. Estas se expresaron de diversos modos. En algunos casos, escuchamos interrogantes sobre su propia idoneidad para desempeñarse como “evaluadores”:

“¿Cuántas veces nuestras evaluaciones fracasan porque hicimos mal las preguntas? (...) Entonces, eso también tiene que ver con cómo uno se maneja ante esas situaciones, ¿no? Y uno lo va aprendiendo con el paso del tiempo”.

En general, los docentes suelen contar con pocas instancias formativas en relación con la evaluación. La mayoría reconoce que este es un saber que se adquiere con la “experiencia”. En otros casos, los docentes dieron cuenta de cierta convicción respecto de las actividades evaluativas frecuentes como instancias que favorecen la apropiación de conocimiento por parte de los estudiantes, el compromiso mutuo entre estos y el docente, la posibilidad de intervenir cuando se detectan dificultades:

“Cuando se planteó el programa estaba planteado con actividades evaluativas frecuentes, por lo menos al finalizar cada unidad tenía que haber una actividad integradora. Con el tiempo todo se va aliviando, entonces el docente que quiere las hace y el que no, no. Yo sigo haciendo actividades evaluativas porque a mí me parece que les suma a los alumnos ir cerrando. Y el puntaje que sacan en esas actividades, que son grupales, yo lo computo, lo pondero en sus notas, entonces el alumno lo trabaja. Es una forma de engancharlos en el trabajo, que no esperen al último día”.

En relatos como el anterior se puso de manifiesto una preocupación por intervenir

positivamente en las trayectorias de los estudiantes, de la mano de un interés por lograr articular el principio de inclusión educativa con la calidad de los aprendizajes.

En relación con esto, especialmente en el área de las Ciencias Exactas -en las que se cuenta con mayor tradición en la carrera de investigación- notamos que una práctica recurrente es tratar de evitar la asignación de bajas calificaciones desde el primer año. Siendo conscientes del peso que tiene el promedio en la potencial adquisición de becas doctorales en el futuro, algunos docentes postergan la asignación de la nota hasta el momento en que perciben que el estudiante pudo alcanzar un buen desempeño. La estrecha relación de la evaluación con múltiples campos se puso de manifiesto con claridad en estos casos.

Por último, se manifestaron críticas respecto del modo en que pedagógicamente se pueden abonar algunas de las prácticas expulsivas presentes en las instituciones universitarias. A modo de ejemplo, se mencionaron algunos mecanismos específicos como las evaluaciones parciales:

“Ya en el primer cuatrimestre ese mecanismo de los parciales te hace filtrar tal vez un poco de estudiantes para el segundo cuatrimestre. O sea, todos aquellos que no aprobaron el primero ni el segundo en la instancia de parcial ni en la de recuperatorio es difícil que sigan cursando, más allá de las sugerencias que los docentes les hagamos de que “rendir libre la materia no es la muerte” (...). Pese a eso, se nota una disminución de estudiantes ya después del primer parcial. El primer parcial es como un mazazo y, de hecho, genera muchas discusiones al interior de la cátedra. Hay algunos -entre los que me encuentro- que pensamos que se trata de un parcial con lecturas de mucha complejidad. Entonces siempre nos damos la discusión que ¿qué hacemos con ese parcial?”

Las figuras del *filtro* y del *mazazo* destacadas en el fragmento anterior son sugerentes para entender el ejercicio de reflexividad realizado por algunos docentes sobre el papel desem-

peñado por los exámenes en el problema de la discontinuidad en los estudios. El modo

en que se evalúa a los estudiantes, las formas de organización de los mecanismos de acreditación se visibilizan, así, como instancias pedagógicas que merecerían ser discutidas al interior de cada cátedra y de cada institución.

En este sentido, cuando se les dice a los estudiantes de primer año que, inevitablemente, después del primer parcial las aulas se reducirán, o que la deserción en el pasaje de 1º año a 2º es, en todas las universidades del 50%, puede observarse una naturalización de los procesos selectivos que tienen lugar al interior de la universidad. Desde esta lógica meritocrática, las instituciones pierden todo peso y este es trasladado a los individuos, que deben ser activos para merecer aquello que se les está brindando (Dubet, 2011).

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo pretendimos realizar un breve recorrido por algunas de las problemáticas y tensiones que presenta la evaluación en los primeros años de la universidad. Teniendo en cuenta que el primer ciclo es el que presenta mayor complejidad, en tanto es allí donde se producen los índices más altos de abandono, creemos que un gran desafío es avanzar en la consideración del mismo como una instancia con identidad propia, que requiere una revisión en materia académica, curricular y pedagógica. Dicha revisión ameritaría una reflexión integral sobre el conjunto de factores estructurales y cualitativos que inciden en la enseñanza en primer año: condiciones de trabajo docente, infraestructura, tipos de cargos, diseño de programas de estudios, definición de los contenidos y formas de transmisión, modos que asume la evaluación. Afirmamos el carácter central de esta última por su directa incidencia en el devenir de las trayectorias estudiantiles, enfatizando en la necesidad de reconocer las diferencias entre sus funciones pedagógicas y formativas y las funciones de control administrativo.

Las figuras del filtro y del mazazo (...) son sugerentes para entender el ejercicio de reflexividad realizado por algunos docentes sobre el papel desempeñado por los exámenes en el problema de la discontinuidad en los estudios.

Para finalizar, quizás vale la pena preguntarse si, en el marco de una “cultura de la evaluación” que parece avanzar de modo acelerado en to-

dos los ámbitos de la vida social, desplazando al aprendizaje por la medición de resultados, queda algún lugar para lo “imponderable”.

NOTAS

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación Enseñanza y afiliación institucional en los inicios de la vida universitaria. Una investigación centrada en profesores de primer año, radicado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE- CONICET/UNR), bajo la dirección de la Dra. Sandra Carli y la co-dirección de la Dra. María Isabel Pozzo.

² Para ampliar las implicancias de la concepción de la educación superior como un derecho, ligada a la obligatoriedad de la escuela media a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006), ver Rinesi (2015).

³ Scriven (1967) fue uno de los primeros autores en establecer la distinción entre evaluación formativa –que puede utilizarse para la mejora y el desarrollo de una actividad (o programa o pro-

ducto, etcétera) que se está llevando a cabo- y la evaluación sumativa –utilizada para la rendición de cuentas, para certificar o para seleccionar” (Moreno Olivos, 2009).

⁴ Hacemos referencia a la tesis doctoral titulada Figuras de la autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario. Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Sandra Carli.

⁵ Según datos del año 2013, sobre un total de 166.810 cargos docentes en las universidades nacionales, el 65% son de dedicación simple. Fuente: Anuario 2013, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

BIBLIOGRAFÍA

Ambroggio, G.; Sosa, M.; Daher, A. & Biber, G. (2007). "Comenzar una carrera en la universidad: las perspectivas estudiantiles". Cuadernos de Educación, 5, 83-100.

Bertoni, A.; Poggi, M. & Toebaldo, M. (2009). "Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja". Informe: Hacia una cultura de la evaluación (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación). Recuperado en 23 de mayo de 2016 de file:///C:/Users/usuario/Downloads/hacia_una_cultura_evaluacion_argentina.pdf

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). "Los herederos: Los estudiantes y la cultura". Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Carli, S. (2012). "El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública". Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Carlino, P. (2005). "Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chiroleu, A. (1999). "El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil". Rosario: UNR editora.

Coulon, A. (2008). "A condição de estudante. A entrada na vida na universitária". Salvador: EDUFBA

Dubet, François (2011). "Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades". Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Ezcurra, A. (2011). "Igualdad en educación superior. Un desafío mundial". Buenos Aires: IEC-UNGS.

Foucault, M. (2002). "Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión". Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

García de Fanelli, A.M. (2014). "Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción

académica en la Argentina". Revista Argentina de Educación Superior, 6, 8, 9-38.

Gluz, N. (ed.) (2011). "Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"". Los Polvorines: UNGS.

Instituto de Educación y Capacitación-Federación Nacional de Docentes Universitarios (2014). "Programa de fortalecimiento de la docencia en los primeros años de las carreras universitarias". En Política Universitaria 1. Buenos Aires -IEC-.

Johnston, B. (2013). "El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición". Madrid: Narcea.

Malinowski, N. (2008). "Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México". Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 6, 2, 801-819.

Marini, P. (2016, mayo). "Violencia, humillación y vergüenza escolar. Nuevas miradas a un viejo tema". Conferencia presentada en la Facultad de Educación, Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.

Moreno Olivos, T. (2009). "La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos". Revista mexicana de investigación educativa, 14(41), 563-591. Recuperado en 25 de junio de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200010&lng=es&tlng=es.

Pierella, M.P. (2014). "La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes". Buenos Aires: Paidós.

Puiggrós, A. (2016, Mayo 17). "Meritocracia o democracia en la educación". Página 12. Recuperado en 18 de mayo de 2016 de <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/299501-77720-2016-05-17.html>

Rinesi, E. (2015). "Filosofía (y) política de la universidad". Los Polvorines: IEC-UNGS.

Sánchez Amaya, T. (2008). "Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX". Tesis de Doctorado. Universidad de Manizales, Colombia.

Sigal, V. (1993). El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? Desarrollo Económico, vol. 33, n° 130.

Tinto, V. (1993). "Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores". Perfiles educativos, 62, 56-63.

CV

** Doctora en Ciencias Sociales, UBA. Magíster en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora en Ciencias de la Educación, UNR. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Docente en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Integrante del Programa de Estudios Sobre la Universidad Pública (PESUP) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.*

Contacto: paupierella@gmail.com