

La praxis universitaria: desafíos, tensiones y propuestas en el contexto de las transformaciones de las últimas décadas.

Bialakowsky, Alberto L., Lusnich, Cecilia,
Romero, Guadalupe y Ortiz, Pablo.

Cita:

Bialakowsky, Alberto L., Lusnich, Cecilia, Romero, Guadalupe y Ortiz, Pablo (2013). *La praxis universitaria: desafíos, tensiones y propuestas en el contexto de las transformaciones de las últimas décadas*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/132>

X Jornadas de sociología de la UBA.

20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013

Mesa 8 “Universidad: Políticas, problemas y actores universitarios”

La praxis universitaria: desafíos, tensiones y propuestas en el contexto de las transformaciones de las últimas décadas

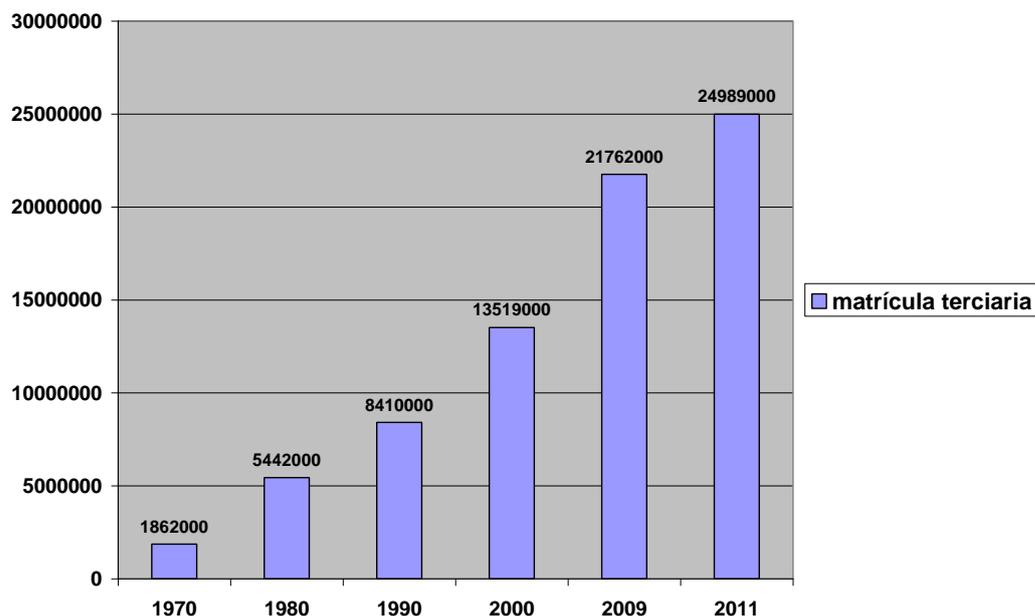
Autores: Prof. (Dr.Hc.) Bialakowsky Alberto, Lic. Lusnich Cecilia, Lic. Romero Guadalupe, Lic. Ortiz Pablo; Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

1. La Educación Superior en Latinoamérica

La Educación Superior en América Latina evidencia en nuestros días una fuerte expansión de instituciones terciarias de las más diversas características hasta alcanzar, en el año 2010, un número superior a 11.000, incluyendo dentro de ellas unas 4 .000 universidades públicas y privadas (Brunner, 2007; Aboites, 2010). Las últimas dos décadas han significado una fuerte y creciente presencia de instituciones terciarias privadas, no dependientes del financiamiento estatal, su peso relativo en la matrícula nacional llega a más de la mitad de los alumnos inscriptos en Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Paraguay y República Dominicana (Mollis, 2003, 2010; Beneitone, 2007).

Como resultado de las dos dinámicas anteriores, la región se caracteriza por una Educación Superior intensamente diferenciada, tanto en sentido horizontal como vertical, cuya estructura y cobertura se diversifican continuamente. Los sistemas nacionales de Educación Superior se encuentran sujetos en América Latina a fuertes tendencias centrífugas, de diversificación de sus formas y variación en cuanto a sus principios organizacionales, de presión competitiva y, por el contrario, baja capacidad asociativa y de cooperación (Brunner, 2008). Al mismo tiempo, y como se detallará más adelante, durante las últimas cuatro décadas (apenas un instante si se quiere en comparación con los nueve siglos de historia de las universidades a nivel mundial), la matrícula terciaria aumentó en nuestra región de manera exponencial: de apenas 1.9 millones de estudiantes en 1970 a 8.4 millones en 1990 y llegando a 25 millones en 2011.

Gráfico 1. Crecimiento de la matrícula terciaria en América Latina, período 1970-2011 (en millones de alumnos)



Fuente: bases de la Unesco, Institute for Statistics, Compendio Mundial de Educación 2009 y Compendio Mundial de Educación 2011

En este complejo contexto expansivo y en este entramado, a través de diversos canales tanto económicos - el ingreso de algunos países latinoamericanos a los acuerdos de integración económica, tales como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte o NAFTA, entre Canadá, Estados Unidos y México y otros acuerdos que incluyen la propuesta del Área de Libre Comercio de las Américas, ALCA - como específicamente educativos, el denominado Proceso Bologna y, posteriormente, los proyectos Tuning y ALFA para Latinoamérica, las tendencias de intervención neoliberal aparecen renovadas, como así también las características del modelo universitario del siglo XXI, destacando las fuertes tendencias hacia el denominado “*capitalismo académico*”, esto es, la *comercialización* y *burocratización* de la Educación Superior, con su secuela de predominio del pragmatismo, ánimo empresarial y afán de medir el trabajo académico reduciéndolo a una consistencia mecánica y estadística.

El rol económico del saber y las nuevas tendencias en lo que hace a la generación de conocimientos, vinculadas con la constitución de la ciencia y la tecnología en *fuera productiva* fundamental de la economía contemporánea inciden en las instituciones de Educación Superior a escala mundial y regional. La evolución contemporánea de América Latina y las nuevas modalidades de inserción del continente en *la economía global* del conocimiento, generan condicionantes muy poderosos respecto de las formas dominantes de producir, transmitir y utilizar los conocimientos. Es así que, en este análisis se repasan, en primer lugar, algunas tendencias que en las últimas décadas han atravesado y atraviesan a las instituciones universitarias

en el ámbito latinoamericano y argentino. En segundo lugar se indagará en torno a las repercusiones e impactos del Proceso Bologna y Alfa-Tuning en la región. En tercer lugar, profundizaremos acerca de los modelos universitarios del Siglo XXI. En cuarto lugar, se analizan los procesos de trabajo en la producción de conocimiento universitario, las formas de cooperación laboral y lógicas productivas, tanto en la producción como en la transmisión de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente se presenta la metodología de *coproducción investigativa*, describiendo la experiencia, sus componentes y las modalidades de su práctica. Por hipótesis esta metodología promueve nuevos senderos cognoscitivos frente a los interrogantes actuales; desde la focalización en los *procesos de trabajo* que modelan la *práctica universitaria* y con la propuesta de una metodología alternativa en términos epistemológicos, metodológicos y ético-pedagógicos, se problematizan los dilemas sociales de la exclusión, la unidimensionalidad y la concentración de conocimiento, presentando una alternativa posible, entre otras, como vía para la resignificación de la práctica y el rol social de la universidad.

2. Razón universitaria en Latinoamérica y tendencias recientes en la intervención neoliberal.

Las instituciones de educación universitaria en América Latina han atravesado importantes procesos de transformación, tanto en relación con el largo plazo en el marco de la consolidación de las instituciones de los Estados Nación, en la incorporación de amplios sectores sociales a la Educación Superior, como en las transformaciones impulsadas desde las reformas neoliberales de las últimas décadas, las que han reorientado la oferta universitaria de servicios, la producción y los productos de este ámbito. Las grandes tendencias históricas y sus transformaciones pueden ser interrogadas a la luz de las misiones y funciones que la universidad ha asumido históricamente y de los objetivos que pueden proyectarse desde la consideración de la educación y la producción de conocimiento como derecho universal y como herramienta de inclusión social¹.

Heredera culturalmente “*de la razón moderna, de la certidumbre de las humanidades, del espíritu de progreso en la ciencia y del optimismo de las profesiones*” (Mollis, 2006, p. 87), el espíritu de progreso estuvo presente también en el movimiento refundador de la Reforma de 1918 en Córdoba (Argentina) y que produjo significativas resonancias culturales democratizadoras. La importancia de este movimiento reside en su influencia para el imaginario político intelectual en Latinoamérica (Brunner, 1990;

¹ El debate de este derecho ha cobrado mucha vigencia, incluso ha quedado plasmado en la “Declaración de la conferencia regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe”, CRES-IESALC-UNESCO, Cartagena de Indias, Colombia, 4-6 de Junio 2008, donde se expresa en su párrafo inicial “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable en los países de la región.” En esta línea venimos expresando en la praxis universitaria y en la reciente Asamblea convocada para la Reforma de los Estatutos de la Universidad de Buenos Aires (17 de Octubre de 2008) acerca de la necesidad de profundizar en sus bases refundacionales dicho Derecho a la Educación Superior e impulsar el derecho a la educación universitaria en una unidad junto al derecho de creación e investigación científica como cultural.

Portantiero, 1978), entre las que se destacan la instalación de la participación estudiantil en el gobierno de las instituciones y la libertad de cátedra. Sus proclamas se enmarcaron en el contexto de *modernización* de las sociedades latinoamericanas, de sectores medios en ascenso y de un movimiento estudiantil que se percibió como vanguardia de una modernidad libertaria, ilustrada, científica y racionalista y es en este movimiento donde tienen origen la idea latinoamericana de extensión universitaria y una primera formulación de la solidaridad obrero-estudiantil.²

Desde la década de los ochenta el espacio de la universidad pública en Latinoamérica será atravesado por las radicales transformaciones del Estado y penetrado éste por la aplicación de programas provenientes de los organismos y agencias internacionales, los que determinarán la definición de políticas con vistas a propiciar una adecuación a criterios educativos universitarios de nuevo cuño. Como íconos de estas intervenciones se destacan la acción del Banco Mundial para incidir en la reforma argentina de su Educación Superior y el impulso de la mercantilización de la educación por vía de la Organización Mundial de Comercio. Por un lado, el Banco Mundial interviene con sus recomendaciones y financiamiento para gestar reformas en la Educación Superior en la región desde las décadas de 1980 y 1990, impulsando en el sistema de enseñanza de Argentina un modelo que enfatizará las *métricas*: en el control, en la medición y en la evaluación más que en la calidad intrínseca académica (Riveros, 2006). Por otro lado, convergentemente, la Educación Superior se pretende instalar como un *bien económico y transable*, semejante a cualquier mercancía, con el impulso de la Organización Mundial del Comercio por establecer una (des)regulación multilateral de los servicios académicos (De Sousa Santos, 2005; García Guadilla, 2006, 2010).

Con estas reformas de contenido neoliberal de la década de los noventa, la *autonomía universitaria* cobró un nuevo significado de resistencia y se vio condicionada ante la interpelación por la rendición de cuentas a nivel presupuestario y por las exigencias de evaluación basadas en el control financiero o en su alcance respecto de parámetros internacionales. Resultó afectada también por procesos globales de heterogeneización de la oferta educativa, la internacionalización, la mercantilización y la educación virtual. El concepto de *calidad educativa*³ tendió a adaptarse a las exigencias del mundo económico del mercado y de los códigos culturales de libertad y éxito individual, libre elección, lucro, eficiencia y productividad. Así también la *calidad*

² “Recuperar y resignificar la Reforma de 1918 supone, reconstruir los sentidos de una universidad que se mira a sí misma como un espacio desde donde es posible contribuir a la construcción de un futuro de justicia e igualdad, donde es necesario actualizar la herencia de las luchas heroicas por la libertad, pero también donde se trabaja cotidianamente para deconstruir una herencia colonial, repleta de brutales formas de discriminación, subalternidad y explotación; un espacio donde se construye la utopía y se desestabiliza el desencanto” (Gentili, 2012, p. 130)

³ “La estandarización, la competencia y los rendimientos relativos abren la puerta al concepto de calidad. La calidad es entendida a partir de la definición de currículums homogéneos pasibles de ser sometidos a medición y comparación a través de la competencia de rendimientos. (...) El concepto de calidad se liga al de “productividad del aprendizaje” (Imen, 2008, p. 2-3).

se tornó cuantificable y mensurable desde esta perspectiva axiomática (Dias Sobrinho, 2007).

En cuanto a la oferta de los servicios educativos, se produjeron procesos de segmentación o diferenciación, al tiempo que las universidades públicas iban perdiendo legitimación en un proceso de arrastre que se agudizó en las últimas décadas al quebrarse el “contrato social” de esta institución con el Estado e incrementarse los procesos de privatización (García Guadilla, 2005).

3. El “Proceso Bologna”, los proyectos ALFA-TUNING y sus repercusiones en América Latina

El denominado *Proceso Bologna* es el resultado de dos fuerzas directrices complementarias, por un lado la necesidad que experimentan los sistemas universitarios de adecuarse a la sociedad del conocimiento y, por el otro, la exigencia que se les plantea de insertarse en un mundo globalizado. Posiblemente sea el acontecimiento más importante que haya tenido lugar en la historia de las universidades europeas desde comienzos del siglo XIX. Uno de sus elementos centrales en el que pone énfasis es la movilidad tanto de estudiantes como profesores, implicando la promoción de la convergencia de las estructuras de títulos y cualificaciones y la ampliación de su transparencia y de su reconocimiento.

Aunque la idea se planteó por primera vez en la Declaración de la Sorbona (1998), la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior recibe un impulso decisivo con la Declaración de Bologna, firmada el 19 de junio de 1999 por Ministros con competencias en Educación Superior de 29 países europeos y que da su nombre al Proceso de Bologna. Se trata de un proyecto de carácter intergubernamental en el que participan las universidades, los estudiantes, la Comisión Europea y otras organizaciones, que se marcaron como meta el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para el año 2010.

Su principal objetivo no es homogeneizar los sistemas de Educación Superior de los países miembros, sino aumentar su compatibilidad y comparabilidad. Los nuevos principios⁴ proponen cambios profundos que intentan conseguir un espacio común y homogéneo de Educación Superior en Europa, del que formarán parte casi cincuenta países (no solamente son los países comunitarios, sino que la reforma alcanza a muchos más países europeos), que pretenden que la universidad del siglo XXI responda, de una manera

⁴ *En la Declaración de Bologna, los ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países un sistema de titulaciones basado en dos niveles, el grado y el postgrado, que sea a la vez comprensible y comparable entre todos los países acogidos al proceso, de modo que se promuevan la movilidad, las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, la introducción de un suplemento europeo al título y un sistema común de créditos. Es así como, en sintonía con la tendencia a la globalización de la sociedad, se pone de manifiesto también la necesidad de fomentar la cooperación entre universidades y la flexibilidad de los sistemas educativos, teniendo siempre como telón de fondo los procesos de garantía de calidad.*

eficaz, a las necesidades generadas por una sociedad postindustrial, globalizada y basada en las nuevas tecnologías de la información.

La Declaración de Bologna expone seis acuerdos básicos: 1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables. 2. Adopción de un sistema de titulaciones basado esencialmente en dos ciclos: grado y postgrado. 3. Establecimiento de un sistema común de créditos. 4. Promoción de la movilidad. 5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad. 6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior.

Desde sus inicios, el proceso de Bologna ha recibido críticas en toda Europa por distintos motivos que van desde el cuestionamiento a la capacidad de mejorar la enseñanza universitaria hasta considerar que dichas reformas pretenden una política de *mercantilización* del mundo universitario. La comunidad universitaria, inmersa de lleno en los últimos tiempos en el proceso de cambio y encargada de diseñar los nuevos títulos, ha tenido que manejar con soltura la clasificación de las competencias, su diversidad, su terminología, con el fin de elaborar los planes de estudio en forma coherente y de acuerdo a los principios europeos (Montero Curiel, 2010). Así, las competencias se estructuran en torno a dos grandes grupos: a) Competencias genéricas o transversales, se trata de competencias que de una u otra forma son necesarias y comunes a todos los grados, es decir, deberán desarrollarse potencialmente en todos los estudios, con el fin de dar el máximo de garantías de formación al egresado, bien para continuar su carrera universitaria o bien para incorporarse al mundo laboral⁵; b) Competencias específicas, que son diferentes entre todas las titulaciones y hacen referencia al corpus de conocimientos de diversos tipos que configuran la especificidad temática de cada grado. Siguiendo a Aboites (2010) las competencias fueron, a su vez, divididas en tres grandes bloques: disciplinares (saber), procedimentales o instrumentales (saber hacer) y actitudinales (ser). Los dos primeros tipos están íntimamente vinculados a lo específico de cada grado; las competencias actitudinales se relacionan con las sistémicas y con las personales.

En consecuencia, uno de los rasgos más destacados durante las dos últimas décadas ha sido la aparición y la expansión de nuevos organismos y estrategias nacionales de evaluación y de acreditación de las universidades⁶. La necesidad de llevar a cabo un mejor control de la calidad de la enseñanza y de las titulaciones ofrecidas por las universidades se vio reforzada por la creciente internacionalización de la Educación Superior, que provocó la entrada

⁵Se definen como habilidades necesarias para ejercer cualquier profesión de un modo eficaz y productivo. Se han dividido en tres grandes bloques: instrumentales, sistémicas y personales o interpersonales, terminología propuesta por el proyecto Tuning.

⁶ Movidos por las inquietudes generadas por estos fenómenos de privatización e internacionalización, en los últimos años de la década de los ochenta y a comienzos de la siguiente comenzaron a crearse organismos nacionales de evaluación de la Educación Superior. Por ejemplo, puede citarse que en México se creó en 1989 la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), en Colombia en 1992 el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y en Argentina en 1995 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En años posteriores les seguirían muchas otras, en un proceso que aún no ha finalizado, pues seguimos asistiendo a la creación de nuevas agencias nacionales.

en muchos países de programas transnacionales de estudio a distancia o virtuales, en no pocas ocasiones a través de instituciones extranjeras y sin contar siempre con medios adecuados de regulación de la calidad de la oferta. De ese modo, en la última década se han ido instalando en diversos países de la región sedes de universidades europeas y estadounidenses, muchas de las cuales ofrecen cursos a distancia o virtuales conducentes a títulos extranjeros. También ha aumentado la oferta de titulaciones dobles, mediante convenios de cooperación de diverso tipo y se ha multiplicado la movilidad de estudiantes y profesores con otras regiones geográficas (De Wit et al, 2005).

En virtud de los proyectos políticos regionales que conllevan la integración mercantil entre los países miembros, son estos acuerdos comerciales los que influyen directa o indirectamente, en los diversos acuerdos que se logran en el entorno de la temática educativa. Y, si bien existen diferencias en las estructuras internas de cada uno de los sistemas educativos en los distintos países (Brunner, 2008, Brunner 2009), por su tamaño (México y Paraguay, por ejemplo), sus tasas de participación (Argentina y Honduras), sus relaciones con el Estado (Chile y Cuba), sus volúmenes de financiamiento (Brasil y Bolivia), el peso relativo de la matrícula privada (Colombia y Uruguay, por ejemplo) existen antecedentes de un proceso de construcción de un espacio común latinoamericano de Educación Superior, destacándose algunos países como los precursores en la aplicación del Proceso de Bologna, entre ellos Chile y Venezuela.⁷

La intersección entre Europa y Latinoamérica viene siendo moldeada por la estructura socioeconómica que impone el programa neoliberal, sin embargo, en la medida en que este mismo programa es el producto de una política eurocéntrica, es fácil descubrir el abismo que separa a ambos continentes con respecto al lugar que ocupa cada uno dentro del mapa planetario. En este contexto, se generalizan las políticas educativas cuyos ejes están orientados hacia la descentralización física y funcional de los servicios, con el propósito de mejorar la calidad de los mismos. Así, el reforzamiento del mecanismo de evaluación junto a esta creciente descentralización del poder constituyen las principales tendencias de las reformas universitarias en Latinoamérica a partir de la década de los 80. Desde esta fecha en adelante, en la Educación

⁷ De esta manera y, a fin de lograr estos esfuerzos por la integración en la Educación Superior sudamericana, se desarrollaron un conjunto de asociaciones, organismos internacionales, redes académicas, fundaciones y programas que apoyan a las instituciones de Educación Superior y fomentan la creación de programas de intercambio de docentes e investigadores, la movilidad de estudiantes y docentes, que promueven la cooperación y la articulación interuniversitaria; generando la interregionalización del espacio común en los estudios universitarios, entre las que se pueden mencionar: la Asociación Universidades Grupo Montevideo (AUGM), el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), el Programa de Becas Mutis, la Red Universia, la Red Iberoamericana de Estudios de Posgrados (REDIBEP), el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED), la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de Educación Superior (RIACES), entre otros.

Superior de nuestro continente se hace evidente la transferencia del modelo anglosajón a través de reformas principalmente heterónomas, cuyo centro de irradiación es el mercado y la adecuación de la educación en torno a esta lógica. En efecto, la agenda externa y los informes sobre los países en desarrollo llevados a cabo por organismos internacionales (como por ejemplo el Banco Mundial, UNICEF, BID) conquistan una presencia cada vez más visible en la disposición de políticas públicas. El nuevo modelo, entonces, presupone la incapacidad de las instituciones para autorreformarse: *La época de reformas y de internacionalización y globalización de las políticas educativas marca una tendencia que parece ser una vuelta al modelo de “préstamo e importación” tan ligado al contexto del colonialismo.* (Krotsch, 2001, p. 23-24)

Durante los últimos años se ha puesto en marcha el proyecto ALFA-Tuning-América Latina, que nace de la experiencia previa del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*¹¹, situado en el corazón de los objetivos del proceso de Bologna. El proyecto latinoamericano nace durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en Octubre de 2002. Participan 186 universidades latinoamericanas y se han establecido 19 centros nacionales de Tuning-América Latina, en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Enseguida, y como un derivado del Proyecto europeo Reflex (*The Flexible Professional in the Knowledge Society*), se viene desarrollando ahora su versión latinoamericana, bajo el nombre de proyecto Proflex (El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento) Todas estas propuestas y programas generan profundas contradicciones en la región, las cuales están íntimamente ligadas a la discontinua inserción en el proceso de la economía mundial, intermitencias a la cual se suma, el hecho de que el rol de nuestras universidades en esta coyuntura es puesto en el lugar de una *crisis de función y legitimación*.

4. Modelos universitarios del siglo XXI

En los últimos veinte años y principalmente en la primera década del siglo XXI el promedio de la tasa bruta de matrícula⁸ en el tercer nivel de enseñanza aumentó significativamente pasando de 16,9% en 1990 a 37,2% en el año 2009.

Aunque, como muestra el cuadro que presentamos a continuación, no todos los países evolucionaron de la misma a manera. En la actualidad, según los últimos datos disponibles, Argentina, Cuba, Uruguay, Chile y Venezuela se ubican por encima del 50% de promedio en la matrícula en el tercer nivel de enseñanza. La mayoría del resto de los países sudamericanos poseen cifras que se ubican entre el 30% y 50%, quedando rezagados los países centroamericanos, a excepción de Panamá (44,6%), a cifras inferiores al 30%.

⁸ Tasa que mide la cantidad de cursantes en el tercer nivel de enseñanza en relación con la cantidad de jóvenes en edad ideal de cursar ese nivel (según la muestra de la UNESCO de 18 a 23 años). Debido a estos parámetros la tasa puede tener un número superior al 100%.

Cuadro 1: Tasa bruta de matrícula en el tercer nivel de enseñanza⁹
(en porcentajes)

Países y Regiones	1990	2000	2007	2008	2009	2010
Argentina	38,8	53,1 a/	66,7	68,7	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	21,3	35,5	38,6 b/	...	...	...
Brasil	11,2	16,1	30,3	34,7	36,1	...
Chile	20,7	37,3	52,3	55,0	59,2	...
Colombia	13,4	24,0	33,1	35,5	37,1	39,1
Costa Rica	26,9	...	...	...	...	...
Cuba	20,9	22,1	106,0	118,1	115,0	95,2
Ecuador	20,0	...	...	39,8	...	...
El Salvador	15,9	20,9	22,0	22,6	23,0	...
Guatemala	8,4	...	17,8	...	...	...
Haití	1,2	...	...	...	...	...
Honduras	8,9	15,0	...	18,8 b/	...	...
México	14,5	19,8	25,8	26,6	27,0	...
Nicaragua	8,2	...	...	...	...	...
Panamá	21,5	43,9	44,6	44,7	44,6	...
Paraguay	8,3	15,8	28,7	...	36,6	...
Perú	30,4	...	...	...	...	...
Uruguay	29,9	...	63,8	64,6	63,3	...
Venezuela (República Bolivariana de)	29,0	28,3	...	78,4	78,1	...
América Latina y el Caribe	16,9	22,7	35,4	36,9 a/	37,2 a/	... c/

a/ Estimaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO.

b/ Estimación nacional.

Hay dos casos a tener en cuenta por su significancia. El primero es Haití, que en el año noventa tenía una bajísima tasa de 1,2% y para el cual no se registran datos posteriores hasta la actualidad. Es imposible centrarse en esos datos y no relacionarlos con la guerra civil y los procesos de pauperización y descomposición social vividos en los últimos años por la que fue la primera colonia en independizarse de las potencias europeas en Latinoamérica en los albores del siglo XIX.

El otro caso es México, que a pesar de ser una de las mayores economías de la región posee una tasa del 27% según el último registro disponible. Cabe señalar que en México la educación ha sido incorporada al Tratado de Libre comercio de América del Norte (TLCAM), firmado en el año 1992 y puesto en vigencia en el año 1994, e integrada al sector servicios. La mercantilización del conocimiento conforme a los parámetros del libre comercio necesita incorporar procedimientos estandarizados de evaluación para acceder al mercado superior educativo. En la ciudad de México "...cada año cerca de 300 mil jóvenes que terminan la educación básica (a los 15 años de edad) deben presentar un examen de opción múltiple de tres horas de duración y 128

⁹ Compendio Mundial de la Educación 2011, Instituto de Estadísticas de la UNESCO (cuadro reducido)

reactivos, de cuyo resultado depende que sean aceptados en las mejores escuelas (universitarias) que conducen a la Educación Superior, asignados a escuelas técnicas (oficios) que tienen un incierto mercado laboral y reducidas posibilidades de acceso posterior a la Educación Superior para su egresados o, de plano, excluidos sumariamente de la educación pública” (Aboites, 2009). A mediados de los noventa, se sucedieron grandes movilizaciones para eliminar el *examen único* amparándose en el artículo N°3 de la Constitución mexicana que señalaba: “*todo individuo tiene derecho a recibir educación*”. Ante este planteo, La Comisión para la Defensa de los Derechos Humanos (CNDH), organismo encargado de expedirse en el asunto, planteó que era necesario distinguir entre el “derecho a la educación y el derecho de acceso a esos niveles educativos”, convalidando mediante esa absurda distinción los procesos tendientes a la exclusión de gran parte de la juventud mexicana del sistema educativo universitario (Aboites, 2009).

Una mención aparte merece el proceso de lucha llevado adelante por los estudiantes secundarios chilenos autodenominados pingüinos¹⁰ desde el año 2006 hasta la actualidad. Dicho proceso, sin dudas el más importante cuestionamiento estructural al sistema educativo en la región, ha logrado sumar adhesiones de diversos sectores en Chile e incluso a nivel internacional. El eje más importante del reclamo es igualdad en el acceso a la educación; plasmado en los reclamos por la modificación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, fin de la municipalización de la enseñanza, derogación del decreto que regula la actividad de los centros de estudiantes y gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria, entre otros. Según las estadísticas gubernamentales, la relación entre el establecimiento educativo medio del que proceden los jóvenes (municipal, privado) y el rendimiento en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)¹¹ muestra la desigualdad del sistema acorde al sector social de pertenencia. En promedio los sectores más humildes tienen rendimientos menores en la PSU que los sectores más acomodados, producto de una educación pública media deficiente. Esto determina desigualdades en el acceso a la Educación Superior que no están relacionadas a diferencias de capacidad sino a las posibilidades económicas de los estudiantes (Campos Martínez, 2010). Cabe señalar que la Educación Superior en Chile es una de las más costosas de la región. Hasta el momento los logros del movimiento *pingüino* son escasos desde una mirada que ponga el acento en la cuestión material: en el año 2009 la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza¹² (LOCE) fue remplazada por la Ley General de Educación sin producir cambios sustanciales; pero muy importantes en la visibilización de procesos de exclusión e inequidades presentes en todos los países latinoamericanos aunque en diversos grados.

Desde una óptica totalmente diferente, en Venezuela, luego de la llegada del presidente Hugo Chávez al gobierno, se potenciaron las políticas inclusivas de

¹⁰ Nombre que hace referencia al atuendo típico del estudiante secundario chileno

¹¹ Prueba estandarizada nacional implementada en el año 1985 que deben rendir los estudiantes egresados de enseñanza media que deseen continuar sus estudios universitarios.

¹² Ley promulgada por Pinochet en el año 1990 que fijaba los requisitos mínimos que debían cumplir los niveles de enseñanza básica y media. A partir de su puesta en vigencia, el capital privado fue ganando terreno en el ámbito educativo.

acceso al sistema educativo, logrando un incremento de la tasa de matriculación en el nivel de Educación Superior reflejado en el cuadro precedente. Una de las explicaciones posibles hay que rastrearla en la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) con sede en varios estados del país. Durante la década del noventa la principal universidad del país, la Universidad central de Venezuela (UCV) fue penetrada por el ideario neoliberal pasando de ser un ámbito tradicionalmente progresista a un núcleo intelectual desde donde se impugnan los proyectos inclusivos del gobierno. “...Este retroceso lo lograron mediante un desplazamiento social de los sectores medios y pobres de su matrícula y una capitulación en masa de sus académicos e intelectuales. La vía para contrarrestar el peso de la UCV fue la construcción de la Universidad Bolivariana y una red de centros y aldeas universitarias por fuera de la UCV. Algo similar a lo que se hizo en los sectores de salud y educación primaria” (Guerrero, 2009, p. 63). En cuanto al presupuesto educativo de 1994 al 2007 la inversión creció el 1,4% al 9,04 %.

De todas maneras, la inequidad en el acceso por motivos de género, étnico, religioso o de clase social, sigue vulnerando a potenciales estudiantes con méritos suficientes para cursar estudios universitarios. En Brasil, por ejemplo, de cinco quintiles socioeconómicos, el 74% de los alumnos que estudia en universidades pertenece al quintil social más elevado y sólo un 4% al quintil más bajo (López Segrera, 2008, p.269). Luego de casi una década de ensayos universitarios, finalmente se promulgó una ley¹³ destinada a las Universidades Federales de Brasil para que compelidas por una norma legal federal amplíen – al menos en parte estableciendo cupos- el ingreso multirracial. Por cierto se trata de una apertura a la democratización de la Educación Superior y por lo tanto a la profundización de un *derecho cognoscitivo*, un reconocimiento a la soberanía intelectual popular, pero además, desde una perspectiva más amplia, implica un descubrimiento más profundo y revolucionario “*un hecho político epistémico*” en que el desarrollo de la ciencia, de los científicos, técnicos y profesionales, quedaba fundado de hecho en una clasificación social discriminatoria.

¹³ “La ley que obliga a las universidades federales a ofrecer la mitad de sus cupos a alumnos negros, indios o procedentes de escuelas públicas entró en vigor hoy en Brasil, país en el que la mitad de la población se declara negro o mulato. La llamada ley de cuotas raciales y sociales, aprobada por el Congreso en agosto pasado y sancionada por la presidenta Dilma Rousseff ese mismo mes, comenzó a regir este lunes con la publicación en el Diario Oficial del decreto que la reglamenta. “Esa ley contribuye a saldar una deuda histórica de Brasil con nuestros jóvenes más pobres”, aseguró hoy (Dilma) Rousseff... al destacar que las universidades tendrán que aplicarla inmediatamente para la selección de los alumnos que iniciarán cursos el próximo año. La reglamentación obliga a 19 de las 59 universidades federales de Brasil a modificar las normas de admisión que ya habían divulgado este año debido a que no tienen en cuenta las cuotas. La reglamentación prevé que las universidades tendrán que reservar inicialmente en 2013 el 12,5 por ciento de sus matrículas para los beneficiarios de la ley y que ese porcentaje tendrá que ser elevado hasta el 50 por ciento en 2016. La política de discriminación positiva o de acción afirmativa reserva para los alumnos procedentes de escuelas públicas la mitad de los cupos en las universidades públicas federales, varias de las cuales superan a las privadas en las listas internacionales de mejores centros académicos de Brasil”, afirmó Rousseff.” Ley que establece cuotas raciales en universidades entra en vigor en Brasil (15 de octubre 2012, EFE/ABC.es”) <http://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=1272251>

Eduardo Grüner ha investigado un hecho histórico sin par, que resulta pertinente traer a colación, se trata de la revolución haitiana del siglo XIX, en cuya declaración constitucional, artículo 14 de la Constitución de Haití de 1805, se expedía: “*Todas las distinciones de color necesariamente desaparecerán entre los hijos de una y la misma familia, donde el Jefe de Estado es el padre, los haitianos, de aquí en adelante, serán conocidos con la denominación genérica de negros.*” (Grüner, 2010, p. 298). El autor señalará que se trata de la elevación de un singular (una fracción) a un universal (negritud), una inversión de los términos de la dominación colonial, un descubrimiento intelectual que invierte los términos de la racionalidad colonial.

Esta ley, como aquella haitiana, trata de un “hecho epistémico”, pues por un lado implica un enunciado crítico *descolonial* que incidirá en el transcurso “normal” de la cultura, sus cosmovisiones, y específicamente en este caso en la *ciencia normal*, e intervenir sobre sus bases reproductivas. ¿Por qué es necesario imponer por ley “un hecho epistémico”?, acaso la academia subjetivamente se ha extrañado adoptando para sí la lógica productiva de la “selección”, instalando sus cadenas conceptuales al mismo tiempo que opacando las bases sociales de su reproducción. Las que se comprueban por su negativo, por su negación, y por la *renegación* de su negación étnica y social realmente existente. La selectividad de las clases y las etnias había quedado según se demuestra fuera de la problematización científica, por hipótesis, en el supuesto que la cuestión que atañe al científico sólo se trata del campo de la metodología pero no así de su base epistémica, la que queda oscurecida en sus raíces y legitimada en su inconsciencia.

4. Procesos sociales de trabajo en la producción de conocimiento universitario

En este apartado nos detendremos en las complejas formas que asumen los procesos de trabajo en la producción de conocimiento universitario respecto de las prácticas investigativas y de enseñanza-aprendizaje en tanto que configuran un espacio laboral y productivo. Desde esta perspectiva, las mismas implican un *proceso social de trabajo* que posee métodos así como lógicas de distribución tanto de productores como de productos, ya sea explícita o implícitamente justificados en los supuestos de la inversión y la producción académica.

Las lógicas metódicas y distributivas que atraviesan, configuran y reproducen la elaboración de conocimiento en el ámbito de la universidad pueden, por hipótesis, ser des-cubiertas a partir de la analogía o paralelo que puede establecerse con los procesos sociales de trabajo fabriles. Históricamente, la universidad en tanto que institución y las prácticas académicas de enseñanza, aprendizaje e investigación, se han moldeado según principios bajo los cuales subyacen las lógicas de producción, acumulación y distribución homologables tanto al paradigma *taylorista* como *fordista* de producción, conceptos usualmente aplicados en los estudios de los procesos de trabajo típicamente fabriles.

La “*organización científica*” del trabajo que introdujo el taylorismo puede ser sintetizada en tres grandes ejes: la introducción de las normas de producción, la *métrica* de los tiempos y la separación entre los roles productivos de planificación y ejecución. Posteriormente, con la cadena de montaje fordista la *producción en serie y estandarizada* se convierte en norma y regla. Es así que la economía del tiempo y las tecnologías de control y medición del trabajo convergieron en la producción en masa (Slaughter, 2003; Antunes, 2005).

Tomando estos elementos como instrumentos de lectura, los procesos sociales de trabajo en la producción de conocimiento en las instituciones universitarias, no quedaron al parecer por fuera de las modalidades y transformaciones de los procesos productivos del siglo, en sentido general, ya que evidencian toda una serie de características, lógicas y métodos que se revelan como: a. acentuada división social del trabajo, b. parcelamiento y fragmentación de conocimientos, c. distanciamiento entre planificadores y productores, d. separación entre producción y difusión, e. asimetría entre disciplinas del conocimiento, f. desarticulación entre el saber científico y necesidades sociales, g. predominancia positivista de modelos y metodologías de producción, h. captura o pérdida del producto a través de estructuras verticales, i. negación de los sujetos sobre los que se produce conocimiento, j. centralidad racial, k. desplazamiento del pensamiento colectivo.

Además, si se centra el enfoque en la mercancía que surge del proceso de trabajo universitario, vemos que el proceso de valorización se bifurca en dos resultantes que apuntalan la lógica de reproducción sistémica: La mercancía-conocimiento, trabajo social pasible de ser apropiado privadamente, por ejemplo a través de convenios firmados por las universidades estatales con empresas privadas y cuyo control de calidad es garantizado por mecanismos de “acreditación” previos. Y la mercancía-alumno, enriquecida en el proceso de aprendizaje con vistas a formar parte del trabajo complejo¹⁴ necesario para valorizar otras mercancías y “normalizada” para funcionar como polea de transmisión de los valores predominantes. Así es que “...los procesos educativos y los procesos sociales más amplios de reproducción tienen una vinculación estrecha. En consecuencia, una reformulación significativa de la educación es inconcebible sin la correspondiente transformación del marco social en el cual las prácticas educativas de la sociedad deben cumplir sus vitales e históricamente importantes funciones de cambio” (Mészáros, 2008, p. 21).

La primacía de esta lógica *productiva* del conocimiento científico tiene su correlato en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. La “escolarización reproductivista” y la pedagogía tradicional descubren, en su método y en sus prácticas criterios y elementos, que evidencian en la jerarquización extrema, la relación docente-alumno como un vínculo asimétrico-vertical que niega los saberes que porta o puede producir el estudiante y su entorno social, con un *disciplinamiento* que exige pasividad y receptividad

¹⁴ “...El trabajo al que se considera calificado, más complejo con respecto al trabajo social medio, es la exteriorización de una fuerza de trabajo en la que entran costos de formación más altos, cuya producción insume más tiempo de trabajo y que tiene por lo tanto un valor más elevado que el de la fuerza de trabajo simple.” (Marx, 2008, p. 239)

acrítica de los conocimientos en los procesos de: acumulación, repetición, descontextualización y a-historicidad, entre otros. Sin duda estas revisiones tienen como antecedentes a los descubrimientos de la pedagogía crítica acerca de la “educación bancaria” de Paulo Freire (1970), que alude a la exigencia de adaptación del estudiante a un rol pasivo, supuesto como mero depósito, reproductor del conocimiento que posee el docente, exigencia que establece un vínculo anti-dialógico, asimétrico, que al mismo tiempo que niega la creatividad y reflexión del estudiante como productor de conocimiento niega el vínculo social entre sus protagonistas.

Retomando la idea de establecer un paralelo respecto de las formas de organización de la producción. Cabe señalar que en esos espacios fabriles, las nuevas modalidades de organización de los procesos de trabajo introducen la denominada “*producción depurada*” como una reinvenición intensificadora de los postulados del modelo taylorista. De acuerdo con J. Slaughter (1998), este pasaje a la producción depurada se sustenta en una serie de elementos claves en la ingeniería social del trabajo, que las reformas universitarias antedichas han intentado llevar también al ámbito de las instituciones académicas, en caracteres que pueden asemejarse a: la gestión por la tensión, el reajuste y equilibrio constante del sistema, la ficcionalización del trabajo en equipo y la polifuncionalidad. En la planta bajo la apariencia de una cierta democratización del espacio laboral, la participación, la creatividad y el saber del trabajador son tomados y captados por los niveles de planificación y gerenciamiento.¹⁵

En el núcleo de esas lógicas, las formas de *cooperación despótica* (Marx, 1867), deducimos, constituirían el instrumento social por medio del cual pueden ser expropiados y concentrados los productos del *general intellect*. Así el lenguaje, como los discursos científico-tecnológicos y su distribución *genérica* (en un *common land* social), está siendo privatizados y concentrados con efectos hegemónicos (Bialakowsky et al, 2006; Vessuri, 2006). El proceso de concentración y apropiación constituye un eje nodal en la producción de conocimiento, por ejemplo en ciencias sociales se verifica en la diferenciación que se establece entre un *sujeto* que conoce activamente y un *objeto* pasivo o pasible de ser conocido, correspondiendo la capacidad autónoma de conocer - y de apropiarse de ese conocimiento- sólo al *sujeto* investigador. La cultura positivista como forma de dominación cultural y el *objetivismo* como instrumento de control, tiene su correlato en esa visión antidialéctica y unidimensional de la realidad, especializada y fragmentaria en la educación (Giroux, 2003).

Esta forma específica en que se construye la relación sujeto-objeto en la producción de conocimiento dominada por las formas tayloristas, fordistas y las nuevas modalidades de los procesos de trabajo que hemos señalado deriva en una práctica reduccionista y unidimensional. El reduccionismo, la unidimensionalidad (Marcuse, 1968) y la unidireccionalidad (Sotolongo,

¹⁵Estos fenómenos neo-organizativos imprimen nuevas lógicas a los procesos de trabajo institucionales y académicos que se atraviesan, superponen e imbrican, muchas veces contradictoriamente, con las modalidades tayloristas y fordistas ya descritas. No obstante, consideramos constituyen una modalidad intensificadora en términos de apropiación del producto y del conocimiento.

Codina; Delgado Díaz, 2006) han fortalecido dicha práctica de producción de conocimientos que no reconoce la alteridad ni la validez científica del aporte de esa alteridad. La exclusión epistemológica que se instala con esta práctica significa una forma de “epistemicidio” (De Sousa Santos, 2005), la muerte del saber bajo una lógica productiva del otro diferente. La *métrica*, como sistema de control y disciplinamiento, por su parte, convalida la unidireccionalidad de estos procesos productivos.

Puede homologarse así una semejanza entre las formas fabriles de la *cooperación despótica* y la producción de conocimientos, reconociendo que existe una producción organizada colectivamente que puede ser succionada a través de su diagramación individualizante. Organización ésta en *línea* productiva que conduce a una producción social de excedentes que pueden ser *acumulados, concentrados y expropiados*. En consecuencia, los patrones de producción de conocimientos en el ámbito universitario connotan tres ejes básicos: *división del trabajo* extrema, posibilidad de extracción del *surplus* colectivo e instalación de la *competencia* entre productores. En esta dirección puede identificarse la relación entre sistema universitario con su entorno social a partir de la construcción de segmentación entre oficios de docencia, investigación y extensión o difusión, concebida esta última también como actividad de *transferencia*. Una revisión crítica sobre estos principios históricos de producción de conocimientos, involucra aspectos tanto metodológicos, epistemológicos y teóricos como también éticos. Se abren nuevos caminos para pensar la posibilidad de investigar conjuntamente con el *sujeto investigado*, especialmente cuando se trata de sectores sociales subordinados. Es en este sentido que la universidad debe comenzar a revisar sus propios fundamentos en función de posibilitar cambios en sus contenidos y sus *prácticas disciplinarias*. El problema de la inclusión social tampoco le es ajeno, ya sea por la fuente originaria de los recursos públicos como por su ética discursiva (Maliandi, 2000; Agamben, 2002).

5. Teoría y práctica de la coproducción investigativa, acerca de imaginar otro método

A partir de este análisis acerca de los procesos sociales de trabajo de enseñanza-aprendizaje que interpelan a la universidad en su función social, es posible imaginar *otro método*, en contraposición, para una *sociedad del conocimiento* que incorpore a la educación e investigación universitaria como derecho universal¹⁶ y que al mismo tiempo se guíe por el horizonte de la inclusión social. La articulación entre este derecho y las posibles respuestas de los actores universitarios tiene eje, en esta perspectiva, el reconocimiento del origen social del saber colectivo en la producción y utilización de los productos del conocimiento y en la necesidad de profundizar estos puentes al interior de la producción académica.

Comenzar a imaginar las condiciones de un escenario deseable para la producción de conocimiento, y en especial para la universidad pública latinoamericana, implica plantear algunos desafíos fundamentales como: a. el

¹⁶ Véase: “Declaración de Libertad Académica (Derechos científicos del Ser Humano)”, *Progress in Physics*, Volumen 1, Abril 2006, 57-60, http://www.geocities.com/ptep_online/.

compromiso con la *diversidad cultural*, b. el desarrollo de un lenguaje que promueva el *intercambio simétrico* y evite la anulación del saber del otro a partir de su anonimato y su traducción, c. el desarrollo de un *pensamiento transdisciplinario*, no solamente en el sentido de Gibbons -como transversalidad de las disciplinas- sino también en el sentido de Morin, como complejidad y solidaridad de los fenómenos, como ética de la comprensión entre los pueblos, entre las naciones, entre las culturas (Morin et al, 2002).

Frente a estos desafíos sugerimos como una de las alternativas posibles, la herramienta de la *metodología de coproducción investigativa*, no necesariamente sustitutiva a las metodologías tradicionales, sino como una opción cuya potencialidad radica en haber incorporado la dimensión ética *dialógica* en sus fundamentos y práctica metodológica.

Diferentes estrategias metodológicas enmarcadas en la perspectiva cualitativa han producido avances sobre las oportunidades de comprensión que otorga la participación de los actores en la producción de conocimiento en las ciencias sociales¹⁷, significando una ruptura epistemológica en relación con los presupuestos cognoscitivos del ideal clásico: de la objetividad, la dicotomía sujeto-objeto y el lugar del método positivista en proceso cognoscitivo. También se plasma la recuperación y recreación de los lineamientos trazados por Fals Borda acerca de la *investigación acción participativa* (1987)¹⁸, como lo ha señalado también a propósito de producir cambios en las prácticas universitarias Boaventura de Sousa Santos (2005) como así rescatar la fuente pedagógica de Paulo Freire (Freire, 1986).

La *metodología de coproducción investigativa* reconoce entre sus supuestos e hipótesis: 1. que los conocimientos son producidos socialmente; 2. que el pensamiento individual es sólo *complementario* del *pensamiento colectivo* y recíprocamente, descubriéndose así las *ficciones* institucionales que colocan un único énfasis en los productos del conocimiento individual; 3. que resulta necesario desarrollar *dispositivos de coproducción investigativa* en otros espacios institucionales y comunitarios exo-universitarios, con el fin de investigar asociadamente con actores *coproductores*, promoviendo el *encuentro discursivo*; 4. que debe avanzarse en el abordaje transdisciplinario de las problemáticas sociales a partir del marco del paradigma de la complejidad (Bialakowsky et al, 2007) más allá de las disciplinas.¹⁹

¹⁷ Antecedentes de estos lineamientos pueden reconocerse en el método biográfico (Lewis, 1969; Bertaux, 1988) y localmente en las formulaciones de Vasilachis (2003).

¹⁸ “La investigación-acción apunta a resolver problemas específicos en un contexto dado, a través de una investigación democrática en la cual los investigadores profesionales colaboren con los interesados locales para formular soluciones a problemas importantes para ellos. Llamamos a este proceso investigación cogenerativa porque se basa en la colaboración entre los profesionales y los interesados locales, y apunta a resolver en contexto problemas de la vida real.” (Greenwood, Levin, 2011, p. 137)

¹⁹ En esta propuesta, la simetría intersubjetiva y la transdisciplinariedad se postulan como instrumentos para el cambio en las prácticas productivas en la universidad y remiten, a su vez, a una revisión material de su proceso social de trabajo. Caracteriza a la coproducción investigativa el ejercicio de la distribución de los productos como del rol científico en todas sus fases: diseño de proyecto, descubrimiento, demostración e interpretación de datos y resultados, que se materializa en colectivos de cotrabajo o de “coproducción de conocimiento”, que comprenden a investigadores académicos, cursantes universitarios y actores sociales.

Operativamente la coproducción investigativa se desarrolla en campo y, al mismo tiempo, en el propio espacio universitario, promoviendo acuerdos interinstitucionales a partir del diálogo entre los actores. Le sigue una etapa de diagramación conjunta del proyecto y posteriormente la puesta en marcha de dispositivos. El concepto de *dispositivo de coproducción investigativa* remite a la institucionalización de un *colectivo interrogador*, en el cual los actores sociales aportan su saber especializado y su saber experiencial, al tiempo que los investigadores aportan sus interrogantes iniciales, su saber disciplinario, metodológico y epistemológico. En esta experiencia universitaria, se diluyen las fronteras entre la producción de conocimiento y su transferencia, tanto para los *cursantes*, como para los *coproductores*, como para los docentes investigadores. Aunque en lo inmediato su alcance puede resultar limitado, se prueba que es posible desarrollar experiencias en esta dirección y, al mismo tiempo, dar lugar a posibles replicaciones²⁰ y con todo ello profundizar sus bases metodológicas.

En términos sociales permite introducir el *co-análisis* sobre las prácticas, que implica una apertura para revisar, y quizás revertir, procesos productivos e institucionales *alienados* por la cooperación y el método despótico (Bialakowsky et al, 2006b). Las individualidades no quedan postergadas como en la masificación fragmentaria del método *fordista*, sino que adquieren la posibilidad de subjetivarse en un proceso de doble reapropiación colectiva-subjetiva. Saber y poder quedan planteados metodológicamente como puntos de partida (Bialakowsky et al, 2009).

En el plano de la enseñanza o de transmisión de conocimientos entre el profesor y el estudiante, la experiencia rescata la posibilidad de incorporación del *cursante* (“alumno”), a un proceso de doble y simultánea heurística, promoviendo la interrogación como instrumento pedagógico en una práctica investigativa continua (Freire, 1986). Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje es concebido como el ejercicio de un *triálogo*: en tanto docentes/investigadores-cursantes-coproductores se nutren mutuamente con los interrogantes, el encuentro y la revisión crítica y colectiva de la teoría y la empiria, como así en la búsqueda concertada –no sin debates- de encuentros discursivos e invención de *interlenguajes*.

6. Reflexiones finales

En la línea de estos razonamientos, estimamos que la crisis del rol de la educación coloca a la universidad en una encrucijada frente a caminos que se bifurcan. Al respecto sostenemos que resta cuestionar, en el sentido de interrogación crítica, los procesos de trabajo que *condicionan* la producción de contenidos. Los objetivos sociales no podrán plasmarse si se reproducen procesos de trabajo *tayloristas*, *fordistas* y *neotayloristas*, particularmente en lo referido a la división extrema del trabajo y a la distribución entre *pensadores* y

²⁰ Se encuentra en marcha un acuerdo para la replicación de estos dispositivos a nivel internacional con la Universidad Popular Urbana-Alianza Internacional de Habitantes (Convenio UPU-AIH/FCS/UBA, 2006) y otros desarrollos piloto con equipos de México, Brasil, Sudáfrica (2011-2014).

hacedores. Esta modalidad tradicional tiene la *virtud* metodológica de poder investir (*fetichizar*) la apariencia de las formas de producción intelectual *individuales*, para poder utilizar realmente (*extrañar*) las formas *colectivas* materializadas por medio de la *cooperación despótica*. “(...) *los científicos sociales se piensan a sí mismos como emprendedores solitarios, y dejan de lado su conocimiento profesional sobre estructuras sociales y relaciones de poder, como si estas sólo fueran máscaras que utilizan en su camino rumbo a la disciplina*”. (Greenwood, Levin, 2011, p. 124) Lo que está en juego estimamos, en última instancia, es la *apropiación del colectivo y su potencialidades productivas*.

El desarrollo llevado a cabo a lo largo de la ponencia, implicó un esfuerzo por descubrir esos contenidos sociales que subyacen en las enunciaciones del Proyecto Bologna, Tuning, Alfa como así también los impactos de los enunciados del Banco Mundial en los procesos de trabajo universitarios y en las formas de producción de conocimiento. En este sentido, la revisión giró en torno a las cosmovisiones sociales e históricas acentuadas por el pensamiento neoliberal tales como, la *mercantilización universitaria, la productividad del aprendizaje, la libre competencia económica y social entre instituciones e individuos, la calidad educativa universitaria*, los cuales impregnan y diseñan la construcción del conocimiento científico.

El develamiento de los contenidos sociales que subyacen en el marco epistémico, nos permite comprender la adecuación al orden capitalista por parte de la Universidad. “*La conformación de un mercado de educación presupone revisar el propio sentido de la Universidad, orientada ahora, pragmáticamente, en dirección a las demandas productivas. El Banco Mundial lo explica en términos de cambio en el paradigma dominante para la Educación Superior. Aunque reconocen tangencialmente que la Universidad preservaría la función de "conciencia de la sociedad", lo cierto es que ahora debe remitir a la formación de recursos humanos y a la producción de conocimiento. La intervención está orientada a la construcción cultural, civilizatoria, legitimadora del orden vigente*” (Imen, 2007, p. 2) El método no es neutral, ni objetivo, conlleva efectos de dominación, el *mandato productivista* adecúa contenidos, prácticas y titulados a los fines de la acumulación; encontrándose la producción de conocimiento científico privatizada y monopolizada.

La búsqueda de un vuelco epistémico, gira en torno a establecer un nuevo paradigma basado en la metodología gregaria, co-productiva, que produzca y se reapropie en forma colectiva del intelecto, mediante formas de aprehensión dialógicas, participativas, inclusivas de los sujetos sociales.²¹

²¹ “*No se trata de vindicar el privilegio epistémico de las minorías, sino su derecho epistémico que ejercido como tal tiene el potencial descolonial que se contrapone a la asimilación*” (Mignolo, 2010, p.32-33). Esta propuesta se vincula con una teoría crítica del cambio social, orientado a la propiciación desde abajo (no hacia el diseño verticalista desde arriba) del cambio social. Teniendo en cuenta que el conocimiento es un instrumento imperial de colonización (Mignolo, 2010) una de las tareas de las universidades debiera ser descolonizar el conocimiento y por lo tanto, descolonizar el poder. En sintonía con el planteamiento de Foucault “(...) *se trata de una insurrección de los saberes. (...) Romper el sometimiento de los saberes históricos y liberarlos, es decir, hacerlos capaces de oposición y lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico*”. (Foucault, 2000, p.23)

El *para quién* o el *para qué* de la aplicación científica se diluye por múltiples motivos, entre estos puede señalarse que su direccionamiento escapa a las razones necesarias de la *universidad como bien público* (De Sousa Santos, 2005). Las razones del *para* resultan totalmente insuficientes para responder a las demandas sociales, se constituye un *soliloquio* (Maliandi, 2000) entre académicos, investigadores, docentes. El destino de los conocimientos *para* ese *Otro* imaginado ha resultado al menos precario. Paradójicamente la universidad pública se ha transformado en masiva y aun así insuficiente para multitudinarios demandantes que quedan por fuera de su acogida, sin acceso o *desgranados* en el correr de las cursadas. La paradoja interna más llamativa aún consiste en sostener la idea modernista del avance (progreso) hacia una sociedad donde el conocimiento resulta valioso y necesario para todos. Se plasma un *juego de verdad* (Foucault, 1978) ficcional, la universidad puede legitimarse con este imaginario pero su distribución como bien público queda trunco.

La universidad ha sido despojada de este valor central en una etapa en que justamente puede realizar su mayor aporte y se requiere un *nuevo contrato con la sociedad* (Carrizo, 2006). El paradigma universitario encierra paradójicamente la exclusión en su seno epistemológico y en su práctica, investida de "*medición de la productividades micro*". El grado de inclusión social, la masividad, la ética discursiva y la evaluación participativa de sus logros sociales en este paradigma en crisis quedan aún por fuera. Nuestro razonamiento se ha basado en que no se trata tanto de contenidos relevantes, sino de colocar en cuestión los propios métodos y materialidades de interrogación. Descubrimos que los protagonistas *desaparecen* de la producción del conocimiento que supuestamente está destinado a ellos. Se consolida, pensamos, la ficcionalización que lo producido como conocimiento se *distribuye por derrame*.

En esta dinámica de transformar *objetos* de investigación en *sujetos de derecho de investigación* nos hemos dado a desarrollar la *metodología de coproducción investigativa* y a partir de esta metodología hemos re-visitado la praxis materializada de los procesos de trabajo de la institución universitaria. Podrían descomponerse, sintéticamente, los interrogantes planteados, procesos y prácticas sugeridos, en tres elementos que se atribuyen a sus *misiones, su método y sus resultados*.

Tradicionalmente dichas funciones universitarias se refieren a las prácticas de *docencia, investigación y extensión*, por una parte parecen eslabonarse en constelaciones enlazadas espontáneamente, pero en realidad operan segmentadas, departamentalizadas. La coproducción investigativa puede brindar entonces la oportunidad de establecer e interrogar las conexiones en la acción universitaria, produciendo un encuentro de praxis investigativa y docente articuladas, a la vez que la *extensión* no implica una prolongación como *transferencia* al otro social externo sino una interioridad en la práctica docente-investigativa. Aquella división quedaría potencialmente disuelta ya que producción y distribución de conocimientos forman parte, en la propuesta, de un mismo y único proceso docente-investigativo-extensivo.

Finalmente, referirnos a los *resultados* remite a varias cuestiones radicalmente críticas en la actualidad, considerando desde inicio que toda *medición* de los productos se encuentra ligada y condicionada a una determinada *cosmovisión* que el evaluador legitima acerca de la esencialidad universitaria. En este sentido la evaluación de resultados tampoco podrá escapar a los escenarios proyectados por el sistema capitalista en la etapa en la que se practican formas *tanatopolíticas* (Agamben, 2003) al par que las regulaciones *biopolíticas*. La universidad puede en este caso, como lo hace en buena medida, ya sea por determinación externa o interna, no interrumpir este proceso por medio de sus formulaciones *meritocráticas*, o bien puede postular un movimiento de resistencia no sólo para encarnar los contenidos de *autonomía, masividad, cogobierno y derecho social universitario* sino también transformando su marco epistémico y sus prácticas en la producción de conocimiento.

7. A modo de epílogo: Hipótesis

I. Sobre las fuerzas productivas

Desde una perspectiva sistémica, en el análisis del metabolismo del sistema capitalista, la ciencia desempeña un rol creciente en su integración como fuerza productiva inmediata del capital²², puede datarse este proceso de larga duración desde el siglo XVIII. El proceso desprendido del capitalismo de masas del siglo XX, con la meta de pleno empleo, y su crisis global a partir de los años 70, inaugura una etapa de desarrollo neo-capitalista bajo la hegemonía del pensamiento neoclásico neoliberal. Por una parte las fuerzas productivas son subsumidas y subordinadas en forma creciente y se acelera la transferencia de la esfera pública a la privada, como por la otra y al mismo tiempo la regulación capitalista neoliberal penetra y coincide a su vez con la matriz epistémica generativa en componentes claves de las fuerzas productivas como son la ciencia y sus productores.

II. La apropiación del general intellect

En esta fase capitalista se entabla una lucha por la apropiación del *intelecto colectivo* (público) y sus contenidos ciencia, conciencia y saber productivo²³, cuya intervención –la del capital- se produce en dos frentes el individual y el colectivo²⁴, que coinciden con el dominio de su matriz epistémica investida por

²² “La fuerza colectiva del trabajo, su condición de trabajo social, es por ende la fuerza colectiva del capital. Otro tanto ocurre con la ciencia. Otro tanto con la división de los employments y del intercambio resultante. Todos los poderes sociales de la producción son fuerzas productivas del capital, y este mismo se presenta, pues, como el sujeto de esas fuerzas.” (Marx, 1972: 86). “El desarrollo del capital fixe revela hasta que punto el conocimiento o knowledge (*saber*) social general se ha convertido en *fuerza productiva inmediata*, y, por lo tanto, hasta qué punto las condiciones del proceso de la vida social misma han entrado bajo los controles del general intellect (*intelecto colectivo*) y remodeladas conforme al mismo. Hasta qué punto las fuerzas productivas sociales son producidas no sólo en la forma del conocimiento, sino como órganos inmediatos de la práctica social, el proceso vital rea.” (Marx, 1972: 230).

²³ “Cuando Marx habla de general intellect se refiere a la ciencia, la conciencia en general, el saber del cual depende la productividad social.” (Virno, 2003: 63).

²⁴ “Lo que tiene que ser confrontado y transformado es, fundamentalmente, el sistema de internalización, en todas sus dimensiones, visibles y ocultas. Romper con la lógica del capital

el fetichismo de producción individual, que enmascaran la productividad colectiva del individuo social sobre la que se sostiene y el propio poder del capital sobre la regulación fragmentaria del colectivo.

III. La universidad como objeto de apropiación enajenación

En la sociedad de pleno empleo (socialdemócrata y socialista), la universidad con relativa autonomía del sistema productivo generaba para el sistema económico tanto fuerza de trabajo como productos científicos. En la nueva fase capitalista post 80 se producen fenómenos contradictorios por una parte se perpetúa el impulso con una expansión geométrica de la población universitaria y por la otra se amplía la penetración privada en el campo universitario y el ensanchamiento de las producciones científicas privatizables. Especialmente se verifica en los avances tecnológicos de investigaciones de vanguardia, entre las destacables: biotecnología, espacial, militar, telecomunicaciones, informática, nanotecnología, energía, genética, farmacéutica y finanzas. Al coincidir las formas de producción y la procesos de trabajo científicos modulados por el pensamiento neoliberal con la matriz epistémica que le precede y subyace, las resistencias colectivas que se encaminan a cuestionarla sólo fragilizan la restricción impuesta para reducir la población universitaria en su expansión pero no alcanzan a cuestionar aún los soportes epistémicos de su reproducción.

IV. Las masas intelectuales y el colectivo

Al reconocerse la existencia potencial y demanda de la universalización universitaria masiva, el sistema se encuentra en medio de una disyuntiva, alcanzar con su hegemonía a la comunidad universitaria y ejercer el poder que le brinda el fetiche individualista con la exacción real de la productividad colectiva o bien restringir el acceso universitario acompañado con la subutilización del “ejército de reserva” del intelecto colectivo, legitimando su dominio por medio de la opacidad del “mercado” y la producción de superpoblación relativa²⁵. De ahí estas desinencias en “naturalizar” las formas de competencia y disociación entre productores²⁶.

V. Crítica

La crítica ensayada abarca contenidos tales como privatización, hegemonía capitalista, producción científica enajenada, como así la constitución misma de sus productos, su base epistémica y sus productores disociados. Ante ello,

en el ámbito de la educación equivale, por lo tanto, a reemplazar las formas omnipresentes y profundamente arraigadas de la internalización mistificadora por una alternativa práctica integral” (Mészáros, 2009: 46).

²⁵ "... La idea de la universalización del trabajo y la educación, en su educación inseparabilidad, es mucho más antigua en nuestra historia. Por lo tanto, es muy importante que esta idea haya sobrevivido sólo como una idea bastante frustrada, porque su realización *presupone necesariamente* la igualdad sustantiva de todos los seres humanos” (Mészáros, 2008: 68)

²⁶ “Esto pone en perspectiva las reivindicaciones elitistas de los autodenominados políticos y educadores. No pueden cambiar *a su placer* la ‘concepción del mundo’ de de su época, *por más que quieran hacerlo* y por más gigantesco que pueda parecer el aparato de propaganda a su disposición. Un proceso inevitable *no* puede ser expropiado definitivamente, incluso por los políticos e intelectuales *más expertos y generosamente financiados*” (Mészáros, 2008: 50).

como pensamiento crítico, se propone interpretar para transformar. Además ya no se trata de transformar la universidad sino al mismo tiempo transformar la sociedad, dado que por su base ambas transformaciones se encuentran estrechamente imbricadas, tal como lo demostrara la Reforma del 18 argentino o el Mayo del 68 francés. La cuestión a resolver es si el envase universitario actual puede contener la universalización sin variar su praxis. El enfoque metodológico y epistémico de la coproducción apunta a rediseñar este núcleo en sus contenidos teóricos como en sus procesos de trabajo, a la vez que interpretar a la universidad y a sus productores como individuo social²⁷

8. Bibliografía

Aboites H. (2009). *Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación*. En Gentili, P; Frigotto, G; Lerher, R y Stubrin, F, Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina. Buenos Aires: Homo Sapiens ed. CLACSO.

Aboites, H (2010). *La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias*, en *Revista de IESALC del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO*. Año 15 N°1, 122-144.

Agamben, G. (2003). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Valencia: Pre-Textos.

Antunes, R. (2005). *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Buenos Aires: Ed. Herramientas y Taller de Estudios Laborales.

Bialakowsky, A; et al (2006a). *Capitalismo y método. Alternativas de la coproducción investigativa*. *Laboratorio/on Line*, año VI, N° 19. Otoño/Invierno, Instituto de Investigación Gino Germano, Facultad de Ciencias Sociales. UBA, Argentina, <http://laboratorio.fsoc.uba.ar>

Bialakowsky, A. et al. (2006b). *Uma sociologia do trabalho contrastada*. En *Tempo social*, vol. 18, nº 1. San Pablo. Brasil.

Bialakowsky, A. ; Lusnich, C. ; Patrouilleau, M. (2009). Rationalités universitaires et processus de travail en Amérique Latine pendant l'intervention néolibéral. Alternatives depuis la coproduction de la recherche, en *Revue du Mauss*. París, Vol.33.

Beneitone, P. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.

²⁷ "Como tal, la inconsciencia predominante en el proceso de trabajo capitalista, a causa de su contabilidad ciega del tiempo ciego -por más idealizada que sea- también significa incontabilidad, con todas sus implicaciones fundamentalmente destructivas. La segunda razón, igualmente importante, es que el sujeto social capaz de regular el proceso de trabajo en función del tiempo disponible sólo puede ser fuerza conscientemente combinada de la multiplicidad de sujetos sociales: los productores *libremente* asociados, como se les llama comúnmente ..." (Mészáros, 2008: 99-101)

Bertaux, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica. Sus potencialidades", en *Cuadernos de Ciencias Sociales: Historia Oral e Historia de Vida*. Nº18, 55-80

Brunner, J. (1990), *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.

Brunner, J y Uribe, D (2007). *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Diego Portales

Brunner, J (2008). *El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades*. *Revista de Educación*. Madrid: Número extraordinario, 119-145.

Brunner, J. (2009). Las universidades, sus derechos e incierto futuro. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 49, 77-102.

Campos Martínez, J. (2010). Las Desigualdades Educativas en Chile. En *Ensayos e Investigaciones del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*. Nº1. www.foro-latino.org

Carrizo, L. (2006). *Conocimiento, responsabilidad social y desarrollo. Retos y desafíos hacia la Universidad transdisciplinaria*. En *Desarrollo local y gobernanza. Enfoques transdisciplinarios*, Carrizo, L. y Gallicchio. M. Montevideo: Enrique (editores), CAF-CLAEH-MOST-UNESCO.

De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas-Miño y Dávila.

De Wit, H; Jaramillo, I; Ávila, J; Knight, J. (2005) *Higher Education in Latin American. The International Dimensions*. En The International Bank for Reconstruction and Development. Washington DC : The World Bank.

Dias Sobrinho, J (2007). *Evaluación de la educación superior en Brasil: la cuestión de la calidad*. En Krotsch, P.; Camou, A. y Prati, M. (Coords.) *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (1986), *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

Foucault, M. (1978). *La verdad y las formas jurídicas*. Mexico: Gedisa.

Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE.

García Guadilla, C. (Edit.) (2005). *El difícil equilibrio. La educación superior como bien público y comercio de servicios*. Caracas: UCV y Bid&Co. Editor.

García Guadilla, C. (2006). *Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones sobre el caso de*

América Latina. En Vessuri, Hebe (Comp), *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: CLACSO/ UNESCO

Gentili, P (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.

Grüner, E (2010). *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*. Buenos Aires: Siglo XXI Eds.

Greenwood, D ; Levin, M (2011). *La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción*. En *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Guerrero, E. (2009). *Venezuela 10 años después. Dilemas de la revolución bolivariana*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.

Imen, P (2008). *La Universidad pública en su laberinto. El proyecto neoliberal: dirección y contenidos*. En Revista del CCC. Septiembre / Diciembre 2008, n° 4. Disponible en Internet: <http://www.centrocultural.coop/revista/exportarpdf.php?id=79>. ISSN 1851-3263.

Krotsch, P (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

Lewis, O (1969). *Los hijos de Sánchez*. México: Mortiz Ed.

López Segrera, F (2008). *Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2.

Maliandi, R (2000). La racionalidad bidimensional y la ética convergente. En *El otro puede tener razón. Estudios sobre racionalidad en filosofía y ciencia*. En Fernández, G (comp.). Mar del Plata, Argentina: Ediciones Suárez.

Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral.

Marx, K. (1867). "Cooperación". En Capítulo XI *El capital. Crítica de la Economía Política*. México D.F: Fondo de Cultura Económica (1973)

Marx, K. (1867). Proceso de trabajo y proceso de valorización. En Capítulo V en *El Capital. Crítica a la economía política*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Marx, K. (1972), *Elementos fundamentales para la crítica de la Economía Política (Borrador) 1857-1858*, Volumen 2. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Marx, K. (2008). *El Capital, tomo 1, Vol. 1. Libro Primero. El proceso de producción*. Buenos Aires: Siglo XXI editores

Mészáros, I. (2008). *La Educación más allá del Capital*. Buenos Aires: Siglo XXI ed.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Mollis, M. (2003). *Presentación*. En Mollis, M (comp), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO-Asdi.

Mollis, M. (2006). *Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas*. En Vessuri, Hebe (Comp), *Universidad e investigación científica*, Buenos Aires :CLACSO/ UNESCO.

Mollis, M. (2010). Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina: Identidades en construcción, en *Revista Educación Superior y Sociedad*, Caracas: IESALC, Año 15 N^o, 11-21.

Montero Curiel, M (2010). *El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias*. En *Tejuelo*, N^o 9, 19-37

Morin E; Roger Ciurana, E. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Salamanca: UNESCO - IIPC - USAL - U. Valladolid.

Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México: Siglo XXI Eds.

Riveros, L G. (2006). *La incidencia del pensamiento neoliberal (Banco Mundial) en las universidades nacionales de la República Argentina*. En López Segrera, Francisco, *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO.

Slaughter, J (1998). *La producción depurada y los buenos empleos*. En *Reestructuración, integración y mercado laboral*. Chile: OIT.

Sotolongo Codina, P; Delgado Díaz, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.

Vasilachis de Gialdino, I (2003). *Propuesta epistemológica y metodológica para el estudio de los pobres, de la pobreza y de la identidad*. En Vasilachis de Gialdino, Irene, *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.

Vessuri, H. (2006) *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO.

Virno, P. (2003) *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Colihue.