

# **Desafíos de la educación superior en Latinoamérica en los albores del siglo XXI. Nuevos senderos cognoscitivos a partir de los procesos de cambio vigentes.**

Dr. (hc) Bialakowsky Alberto, Lic. Lusnich Cecilia, Lic. Romero Guadalupe, Lic. Ortiz Pablo.  
Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires,  
Argentina.

## **Resumen**

En este trabajo proponemos una contribución crítica a los procesos de cambio en la educación superior y universitaria, en el contexto de mutación social, caracterizado por el fenómeno de exclusión social e intervención neoliberal instalados en décadas recientes. Abordaremos las formas de producción y distribución del conocimiento en el ámbito universitario en el contexto de las transformaciones impulsadas por las reformas neoliberales y el modelo universitario del siglo XXI. Focalizando 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 y de la producción y concentración de conocimiento, presentando una alternativa posible, entre otras, para la resignificación de la práctica y el rol social de la universidad.

## **Introducción**

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; Mollis, 2010). Durante las últimas cuatro décadas 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.

En este complejo contexto expansivo y 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, y otros acuerdos que incluyen la propuesta del Área de Libre Comercio de las Américas, ALCA - como específicamente educativos, el 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*".

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).

El control de la formación terciaria tiene una incidencia sobre la formación de la fuerza de trabajo calificada científicamente al mismo tiempo que el control sobre las fuerzas productivas y el avance científico tecnológico, en cuya base se moldea a sus intérpretes y gestores universitarios y terciarios, como así componente del *cerebro social* y la *inteligencia colectiva*.

### **Heteronomía y modulación universitaria**

La relación asimétrica entre Europa y Latinoamérica viene siendo moldeada por la estructura socioeconómica que impone el programa neoliberal, en la medida en que este mismo programa es el producto de una política eurocéntrica, se descubre el abismo que separa a ambos continentes con respecto al lugar que ocupa cada uno dentro de la geopolítica planetaria. 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 dar un enfoque dominante a 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.

Esta modalidad tradicional tiene la *virtud* metodológica de poder investir (*fetichizar*) la apariencia de las formas de producción intelectual (*in*)*individuales*, para poder utilizar realmente (*extrañar*) las formaciones *colectivas* materializadas por medio de la *cooperación* “...*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, 2011:124). Está en juego, en última instancia, la *apropiación del colectivo* y sus *potencialidades productivas*.

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 II*, 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).

Los 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, acentuados por las políticas neoliberales, se evidencian sobre matrices que colocan el énfasis en la *mercantilización universitaria*, la *productividad del aprendizaje*, la *libre competencia económica y social entre instituciones e individuos*, la *calidad educativa universitaria*, las cuales impregnan y diseñan la construcción del conocimiento científico.

### **Realidad universitaria latinoamericana y emergencia de movimientos al intelecto colectivo**

En los últimos veinte años y principalmente en la primera década del siglo XXI el promedio de la tasa bruta de matrícula<sup>1</sup> en el tercer nivel de enseñanza aumentó significativamente pasando de 16,9% en 1990 a 37,2% en el año 2009. Pero 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%.

Hay dos casos a tener en cuenta por su significado. El primero es Haití, que en 1990 tenía una bajísima tasa de 1,2% y para el cual no se registran datos posteriores. Es imposible no relacionar estos datos 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. 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). En el año 2012, irrumpió en México el movimiento estudiantil *Yo soy 132* denunciando la falta de imparcialidad informativa de los principales medios de comunicación, interpelando al sistema político exigiendo la democratización de los medios de comunicación y de las distintas instituciones<sup>2</sup>.

Una mención aparte merece el proceso de lucha llevado adelante por los estudiantes secundarios chilenos autodenominados pingüinos<sup>3</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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%.

<sup>2</sup> “*Sostengo que las causas profundas de nuestra emergencia son cinco: la desigualdad, que es la falla motriz que estructura las relaciones y disyuntivas de nuestra sociedad; la democratización de la democracia- que incluye la democratización del sistema de medios- impulsada por jóvenes y ciudadanos que quieren incidir en la vida pública; la acumulación impune de agravios e injusticias; una agenda social pendiente donde somos incluidos y un bloque en la cúspide pirámide social que pone en crisis el sistema meritario.*” (Ruiz Galicia, 2013)

<sup>3</sup> Nombre que hace referencia al atuendo típico del estudiante secundario chileno, el cual tiene una tonalidad blanco y negro en sus uniformes tradicionales.

educativo medio del que proceden los jóvenes (municipal, privado) y el rendimiento en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)<sup>4</sup> 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<sup>5</sup>. 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 Enseñanza<sup>6</sup> (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. El ámbito estudiantil secundario no distó mucho de lo referido al mundo universitario.

*“La modesta figuración pública y la casi nula posibilidad de intervenir efectivamente en la configuración de la agenda política fueron, en consecuencia, la marca que signó al movimiento estudiantil universitario, al igual que al secundario, durante la última década del siglo pasado y la primera del presente.” (Migliardi, 2012:46)*

La revolución *pingüina* fue considerada el antecedente directo de las movilizaciones del 2011<sup>7</sup>. (Castillo, 2011)

---

<sup>4</sup> Prueba estandarizada nacional implementada en el año 1985 que deben rendir los estudiantes egresados de enseñanza media que deseen continuar sus estudios universitarios.

<sup>5</sup> *“En 1981 la Ley General de Universidades consagró la atomización del sistema nacional de universidades y el inicio de políticas basadas en el autofinanciamiento de estas entidades. Asimismo, entre 1985 y 1988, la enseñanza media dejó de estar en manos del Estado, siendo traspasada a los municipios. De esta manera, se cumplía la premisa económica del modelo neoliberal, en la cual el Estado debía jugar sólo un papel “subsidiario” en el desarrollo nacional. Recuperada la democracia, los nuevos gobiernos democráticos carecieron de la voluntad política para modificar el ordenamiento neoliberal en el sistema educacional. Por el contrario, promovieron medidas que ahondaron el autofinanciamiento, como el llamado “financiamiento compartido” en las escuelas públicas. Mientras tanto, en las universidades “estatales”, alrededor del 80% de su presupuesto dependía del autofinanciamiento (...) Así, a comienzos de la primera década del siglo XXI, bajo la administración del socialista Ricardo Lagos Escobar, se creó un sistema de beca llamado “crédito con aval del Estado”. Éste abrió la posibilidad de financiar la Educación Superior a sectores pertenecientes a la “baja clase media” chilena. Consistía en un crédito otorgado por la banca privada, que cubría el total de los costes de la carrera. Sin embargo, cuando egresaron los primeros estudiantes que financiaron sus carreras con este sistema, quedó al descubierto la brutal realidad: el enorme endeudamiento generado por las altas tasas de interés, que iban directo al beneficio (lucro) para las entidades bancarias, las cuales pasaron a obtener gigantescas ganancias con este sistema supuestamente “social”. Fue la gota que rebalsó el vaso. El descontento popular y la oleada de movilización estremecieron al país durante gran parte del año 2011”.* (Rossi, 2012:24,25)

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> *“La experiencia de la “revolución pingüina” nos ha ayudado mucho a no ceder tan rápidamente, y a generar el espacio suficiente para concitar el apoyo ciudadano y la articulación de fuerzas dentro de movimiento social”.* (Ouviña, 2012:15)

Las movilizaciones y demandas en su diversidad de los movimientos estudiantiles dan cuenta principalmente de la reemergencia de este protagonista colectivo, en nuestra hipótesis aunque refieren a distintas motivaciones, coinciden en los aspectos de trasfondo, que interpretamos teóricamente, como componentes de la inteligencia colectiva. Por una parte este actor en sí se plantea una acción reivindicativa para sí, pero asimismo como en el caso mexicano y brasileño expandido a un planteo social. En el inconsciente de dicha lucha se plantea la inclusión dentro de la fuerza de trabajo como productores del intelecto colectivo, como así la orientación sobre sus directrices hegemónicas, lo cual implica una incipiente disputa del dominio sobre la inteligencia social y su modulación productiva y política.

Desde una óptica totalmente diferente, en Venezuela, luego de la llegada del presidente Hugo Chávez al gobierno, se potenciaron las políticas inclusivas de 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: 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, 2008:269). Luego de casi una década de ensayos universitarios, finalmente se promulgó una ley 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.

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, 2010:298). 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”?, la selectividad de las clases y las etnias había quedado 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.

### **Sobre la interpretación de los procesos sociales de trabajo universitario**

Las lógicas, los métodos y las distribuciones 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, d. distanciamiento entre planificadores y productores, e. separación entre producción y difusión, f. asimetría entre disciplinas del conocimiento, g. desarticulación entre el saber científico y necesidades sociales, h. predominancia positivista de modelos y metodologías de producción, i. captura o pérdida del producto a través de estructuras verticales, j. negación de los sujetos sobre los que se produce conocimiento, k. centralidad racial, l. desplazamiento del pensamiento colectivo.

Puede homologarse 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).

### **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 universal 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 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 transversalidad de las disciplinas sino también 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 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 sociales<sup>8</sup>, 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 Orlando Fals Borda acerca de la *investigación acción participativa* (1987), 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 crítica 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, 2009) más allá de las disciplinas.

---

<sup>8</sup> Antecedentes de estos lineamientos pueden reconocerse en el método biográfico (Lewis, 1969; Bertaux, 1988) y localmente en las formulaciones de Vasilachis (2003).

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 replicaciones<sup>9</sup> y con todo ello profundizar sus bases metodológicas.

### **A modo de cierre: Hipótesis**

#### 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 capital (Marx, 1972), 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.

#### 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 productivo, cuya intervención –la del capital- se produce en dos frentes el individual y el colectivo, que coinciden con el dominio de su matriz epistémica investida por 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.

#### 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,

---

<sup>9</sup> 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).



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.

### 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 relativa. De ahí estas desinencias en “naturalizar” las formas de competencia y disociación entre productores.

### 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, 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 social.

### A modo de epílogo

Reflexionamos, para distinguir lo opaco y lo traslucido, *comprender* en el sentido de Pierre Bourdieu, es necesario avanzar no sólo en los contenidos temáticos sino también en el caudal inconsciente que custodia el *marco epistémico* en la producción científica, al decir de Rolando García y Piaget, lo cual implica desmadejar la urdimbre sobre el que se apoya la trama universitaria actual, su modo de producción. Así esta “sabiduría” colonial que coopta a los propios productores del saber con la naturalidad de la selección e individuación, con el logro de la conducción norte del conocimiento, podría tal vez interrogarse. En Latinoamérica este principio de dominación no ha sido sólo ideológico sino un principio de ejercicio de fuerza autoritaria. “Otra universidad es posible” –imaginamos- si sus productores se pronuncian a partir de reconocer a la *inteligencia social* como derecho colectivo.

### 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. ; 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.

Bertaux, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica. Sus potencialidades", en *Cuadernos de Ciencias Sociales: Historia Oral e Historia de Vida*. N°18, 55-80

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

Campos Martínez, J. (2010). Las Desigualdades Educativas en Chile. En *Ensayos e Investigaciones del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*. N°1. [www.foro-latino.org](http://www.foro-latino.org)

Castillo, Mayarí (2011) “Notas sobre la educación y la desigualdad tras la primavera chilena” en <http://cuadrivio.net/2011/12/11/notas-sobre-laeducacion-y-la-desigualdad-tras-la-%C2%ABprimavera%C2%BB-chilena>.

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.

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

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

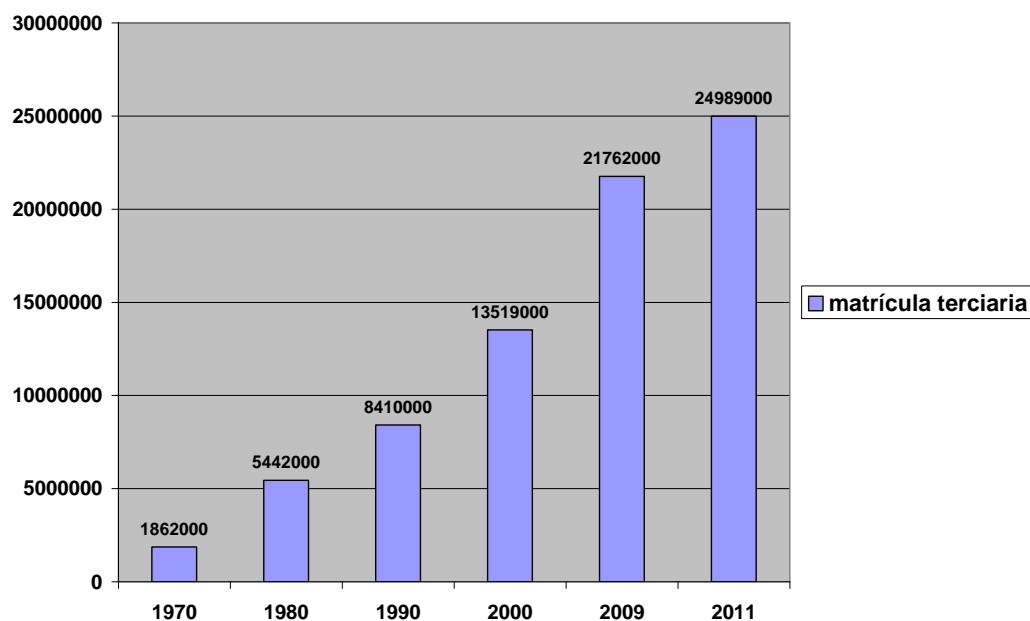
García Guadilla, C. (2006). *Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones sobre el caso de América Latina*. En Vessuri, Hebe (Comp), *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: CLACSO/ UNESCO

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.
- 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.
- Marx, K. (1972), *Elementos fundamentales para la crítica de la Economía Política (Borrador) 1857-1858*, Volumen 2. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Migliardi, Carlos Durán (2012), "El acontecimiento estudiantil y el viraje del proceso sociopolítico chileno" en OSAL, Observatorio social de América Latina (XIII no. 31) BUENOS AIRES: CLACSO
- 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°, 11-21.
- 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.
- Ouviña, Hernán (2012) "Somos la generación que perdió el miedo" en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, N° 31, mayo.
- 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.
- Rossi, Juan Urra (2012) "La movilización estudiantil chilena en 2011: una cronología" en OSAL, Observatorio social de América Latina (XIII no. 31) BUENOS AIRES: CLACSO
- Ruiz Galicia, (2013) "Yo Soy 132 a un año de la lucha" en Sin Embargo, Periodismo Digital con rigor <http://www.sinembargo.mx/opinion/11-05-2013/14284>
- Slaughter, J (1998). *La producción depurada y los buenos empleos. En Reestructuración, integración y mercado laboral*. Chile: OIT.
- 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.

## ANEXO

**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

**Cuadro 1: Tasa bruta de matrícula en el tercer nivel de enseñanza<sup>10</sup>**  
(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			33,1	35,5	37,1	

<sup>10</sup> Compendio Mundial de la Educación 2011, Instituto de Estadísticas de la UNESCO (cuadro reducido)

		13,4	24,0				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	...
<b>América Latina y el Caribe</b>		<b>16,9</b>	<b>22,7</b>	<b>35,4</b>	<b>36,9</b>	<b>a/ 37,2</b>	<b>a/ ... c/</b>

a/ Estimaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO.

b/ Estimación nacional.