

## La universidad interpelada por los discursos del presente. Hacia una crítica de las pedagogías optimizadoras

### The University

Interpellated by  
Current Discourses:  
Towards an Analysis of  
Optimizing Pedagogies

### A universidade

interpelada pelos  
discursos do presente.  
Para uma crítica  
das pedagogias  
otimizadoras



#### Para citar este artículo

Pierella, M.P. (2019). La universidad  
interpelada por los discursos del presente.  
Hacia una crítica de las pedagogías  
optimizadoras. *Folios*, 49, 3-17.  
doi: 10.17227/Folios.49-9387

**María Paula Pierella\*** Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6679-9869>

Artículo recibido  
23 • 08 • 2017

Artículo aprobado  
20 • 06 • 2018

\* Investigadora asistente en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Irice-Conicet/UNR). Docente en la Facultad de Humanidades y Artes.  
**Correo electrónico:** pierella@irice-conicet.gov.ar

## Resumen

Desde una perspectiva del discurso social basada en los desarrollos de Marc Angenot (2010), este artículo presenta un análisis de algunos de los discursos que interpelan a la universidad en el tiempo presente. Sosteniendo que en estos predominan principios optimizadores, orientados a la formación y actualización permanente y polivalente a lo largo de toda la vida, el autocontrol continuo y las acreditaciones de excelencia en corto plazo, se aborda principalmente el modelo de la formación por competencias y la pretensión de desplazar a la enseñanza por el aprendizaje. Se refiere luego a la incidencia de estas transformaciones en el plano de la profesión académica. Por último, el trabajo considera el principio de la educación universitaria como un derecho humano y social. Esta formulación instala una novedad que, a criterio propio, puede contribuir a poner en discusión la hegemonía del mercado como foco desde el cual se analiza el sentido de la educación superior, pero que también corre el riesgo de ser asimilado por el carácter optimizador del discurso empresarial.

### Palabras clave

universidad; discursos; optimización; competencias; derechos humanos

## Abstract

From a perspective of social discourse based on the work of Marc Angenot (2010), this paper analyzes some of the discourses that currently interpellate the university. Based on the belief that optimizing principles predominate in these discourses, aimed towards the permanent and polyvalent training and updating throughout life, as well as the continuous self-control and the short-term excellence accreditations, the paper mainly addresses the competency-based education model and the intent to displace teaching with learning. Later, the paper refers to the incidence of these transformations in the academic profession. Finally, the paper considers the principle of university education as a human and social right. This formulation generates a novelty that, at its own discretion, can contribute to putting into discussion the hegemony of the market as a focal point from which the meaning of higher education is analyzed, but which also is under risk of being assimilated by the optimizing nature of corporate discourse.

### Keywords

university; discourses; optimization; competences; human rights

## Resumo

Desde uma perspectiva do discurso social baseada nos desenvolvimentos de Marc Angenot (2010), este artigo apresenta uma análise de alguns dos discursos que interpelam a universidade no tempo presente. Afirmando que nestes predominam princípios otimizadores, focados na formação e atualização permanente e polivalente ao longo da vida toda, o autocontrole contínuo e os credenciamentos de excelência em curto prazo, abordamos principalmente o modelo da formação por competências e a pretensão de reemplazar o ensino pela aprendizagem. Em seguida, abordamos a incidência dessas transformações no plano da profissão acadêmica. Finalmente, consideramos que o princípio da educação universitária como um direito humano e social. Esta formulação estabelece uma novidade que, segundo critério, pode contribuir para a discussão sobre a hegemonia do mercado como foco desde o que é analisado o sentido da educação superior, mas que também corre o risco de ser assimilado pelo caráter otimizador do discurso empresarial.

### Palavras-chave

universidade; discursos; otimização; competências; direitos humanos

## Introducción

En un contexto de mutaciones profundas de las instituciones de educación superior, caracterizado, a grandes rasgos, por transformaciones en su relación con el Estado y la sociedad, procesos de masificación de la matrícula, internacionalización de la producción del conocimiento en el marco de la globalización, reconfiguraciones de la profesión académica y de las identidades estudiantiles, la pregunta acerca de cuáles son los discursos que interpelan a la universidad adquiere centralidad.

Desde hace ya varias décadas, organismos multilaterales como la Unesco, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, vienen delineando las tendencias actuales de la educación superior, dirigiéndose a la universidad desde discursos propios del mundo empresarial. Estas tendencias, que abrevan en la noción de *sociedad del conocimiento*, han impactado de modo asimétrico en los diferentes sistemas de educación superior, pero avanzan rápidamente, yendo en contra, en muchos casos, de tradiciones nacionales de educación pública ajenas a dichos principios economicistas. Desde la Declaración de Bolonia, suscripta en 1999 por treinta estados europeos, a los que luego se fueron sumando más, se promovió la realización de reformas orientadas a una regulación unificada de las universidades y al establecimiento de planes de estudios más flexibles. Si bien las universidades latinoamericanas presentan particularidades históricas y estructurales que, en cierta medida, limitaron los avances de estas reformas, pueden escucharse y leerse *ecos* de dicho proceso en nuestra región (Brunner, 2008).

En ese marco, interesa analizar críticamente algunos de los discursos sobre la universidad en el tiempo presente, sosteniendo como hipótesis la predominancia de principios optimizadores, orientados a la formación permanente y polivalente a lo largo de toda la vida, el autocontrol continuo en todos los ámbitos de la existencia y las acreditaciones de excelencia en tareas variables a corto plazo (Jódar, 2007).

El modo en que este artículo aborda la noción de discurso se fundamenta en la teoría del discurso social, de Marc Angenot (2010). Desde esta perspectiva, el propósito es observar, en aquello que se escribe y se dice sobre la universidad, hechos sociales e históricos que funcionan independientemente de las manifestaciones individuales y que, si bien se identifican por la aparición de regularidades, de previsibilidades –donde operan tendencias hegemónicas y leyes tácitas– no se reducen a lo colectivo, a lo estadísticamente difundido (Angenot, 2010).

A partir de dichas consideraciones, interesa colaborar en la reconstrucción de lo decible y lo escribible sobre la universidad en nuestra época. Cabe aquí una aclaración. Como afirma Angenot (2010), estudiar un estado del discurso social en un momento determinado implica admitir que el mapa discursivo no transpone fielmente los accidentes del terreno. Entre estos hay una relación evidente, al mismo tiempo que un abismo. Es así que el desarrollo que sigue no pretende ser un analizador de la coyuntura, sino un modo de poner en relación algunos retazos discursivos que se encontrarían dispersos.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se presenta un desarrollo conceptual en relación con el auge de las competencias en los discursos sobre la universidad; aquí se enfatiza en la pretensión de desplazar la enseñanza por el aprendizaje. Luego, se analiza la incidencia de estas transformaciones en el plano de la profesión académica. Por último, el trabajo refiere al principio de la educación universitaria como un derecho humano y social. Discurso que instala una novedad que, a criterio propio, puede contribuir a poner en discusión la hegemonía del mercado como centro desde el cual se analiza el sentido de la educación superior, pero que también corre el riesgo de ser asimilado por el carácter optimizador del discurso empresarial.

Se adopta aquí la forma de un ensayo de exploración teórica, recuperando aportes de diversas fuentes: bibliografía especializada, documentos oficiales e institucionales, y relatos de docentes de primer año de una universidad pública de la República Argentina, contruidos *ad hoc* en el

marco del proyecto de investigación “Enseñanza y afiliación institucional en los inicios de la vida universitaria. Una investigación centrada en profesores de primer año”.

## **El reinado de las competencias. De la enseñanza al aprendizaje**

Con frecuencia escuchamos y leemos que estamos asistiendo a la mutación de un tipo de sociedad a otro. *Sociedad del conocimiento* es la expresión que remite a estas nuevas formas de organización donde la productividad y la competitividad de las partes integrantes –naciones, sistemas o empresas– dependen cada vez más de su capacidad para crear, procesar y aplicar eficientemente información basada en conocimientos (Aronson, 2013; Gibbons, 1998). Desde esta perspectiva, la mayor riqueza desde el punto de vista económico, estaría generada por sistemas de producción basados en trabajo intelectual altamente calificado que genera y aplica conocimiento científico y tecnológico, más que en trabajo manual de baja y mediana calificación. Así, las empresas biotecnológicas, informáticas, nanotecnológicas, entre otras, se erigirían por sobre las industrias transformadoras de materias primas, en el sentido de que estas últimas producirían relativamente menos riqueza (Olivé, 2012).

En ese marco, el conocimiento, de ser entendido en su modalidad clásica basada en la definición de saberes disciplinares, la especialización científica y la distancia entre los contextos de descubrimiento y aplicación, se habría desplazado hacia una nueva modalidad, centrada en la investigación aplicada, las transdisciplinas y la resolución de problemas. Diversos estudios sobre estos procesos nombran estas transformaciones en el plano del saber. Gibbons (1998), por ejemplo, habla de modalidad 1 y modalidad 2; mientras que De Souza Santos (2005) refiere a conocimiento universitario y conocimiento pluriuniversitario.

Quienes abogan por el reemplazo de una modalidad del conocimiento por otra sostienen, en general, que las universidades deben adaptarse a las demandas de las sociedades actuales, en pos de

favorecer el desarrollo profesional de los estudiantes y, en consecuencia, el desarrollo económico y social de las naciones. Así, se pone en cuestión la capacidad de las instituciones de educación superior para formar sujetos *competentes*, con habilidades y capacidades flexibles que les permitan insertarse en el mercado laboral.

Desde proyectos que abrevan en el Tratado de Bolonia, como la iniciativa Tuning Educational Structures in Europe, más conocido como Proyecto Tuning, se ha apuntado específicamente a construir un modelo de educación superior centrado en competencias. En el idioma inglés, una de las acepciones de *tuning* es “afinando” (en términos instrumentales), y con esta idea se pretende transmitir que “las universidades no buscan la uniformidad en sus programas de titulación o cualquier forma prescriptiva o definitiva de la currícula europea, sino simplemente puntos de referencia, convergencia y entendimiento mutuo” (Tuning Educational Structures in Europe, 2006, p. 2). Sin embargo, afirmando el respeto por las responsabilidades de los gobiernos en sus sistemas educativos y por la autonomía universitaria, propone la elaboración de competencias y habilidades que puedan objetivarse a través de indicadores que puedan ser medidos meticulosamente, en función de objetivos que tienen que ser más dinámicos y más acordes con las necesidades de la sociedad y del empleo (Tuning Educational Structures in Europe, 2006).

Esta experiencia fue inspiradora para el desarrollo del Proyecto Alfa Tuning América Latina que, de modo similar al caso europeo, apunta a impulsar niveles de convergencia de la educación superior desarrollando perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a las diferentes áreas temáticas que fueron contempladas: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.

Así, tanto en Europa como en América Latina, la búsqueda de *afinación* promueve procesos de reforma que involucran cambios curriculares en la formación de perfiles profesionales con el fin de

responder a las necesidades actuales del mercado de trabajo. En pos de ello, en algunas áreas se prioriza consultar a futuros empleadores, además de académicos y graduados. En efecto, en el borrador del Proyecto de Ley Plan Maestr@, presentado desde el Poder Ejecutivo Nacional de Argentina, se plantea la necesidad de “una agenda conjunta que vincule a los sectores socioproductivos con las universidades en la estructuración del sistema académico y las carreras de grado y posgrado, respecto de plazos y contenido, flexibilizando trayectorias e incrementando terminalidad” (Plan Maestr@, 2017, p. 36).

De este modo, desde estos proyectos se afirma y naturaliza el planteo según el cual la educación superior es la fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesional. La idea de una agenda conjunta, que vincule a las universidades con el campo empresarial en la estructuración del sistema académico, condicionaría el perfil profesional de los futuros egresados a la adquisición de competencias que se definen desde parámetros que priorizan la adaptabilidad por sobre otras habilidades o disposiciones que caracterizaron históricamente a los universitarios, especialmente la capacidad crítica frente al orden establecido. Esto llevaría a modificar los lazos entre educación y trabajo, pasando a ocupar la noción de empleabilidad el lugar de “herramienta optimizadora de los nexos entre ambas actividades” (Aronson, 2013, p. 9).

Ahora bien, frente a este tipo de discursos que, aunque lo nieguen, impiden pensar la educación sin pasar por su mundialización, es decir, por la conformación de sistemas educativos isomórficos, cuyas similitudes y semejanzas pasan por la decisión de organizaciones internacionales encargadas de difundir una cultura educativa global (Martínez Boom, 2016), cabe señalar muchas cosas. Aquí nos vamos a limitar a tres.

En primer lugar, cabe la pregunta acerca de la pertinencia de la expresión *sociedad del conocimiento* como un concepto unívoco, universal, dador de identidad a todas las universidades del globo. ¿No vale la pena –interroga Olivé (2012)– pensar si esta reducción economicista es acertada para plantear

modelos de desarrollo económico y, sobre todo, social en América Latina? En virtud de la composición plural de la región, en la que se destaca la participación de una gran cantidad de pueblos originarios y de otros grupos rurales y urbanos que, durante siglos, han cultivado conocimientos que han mostrado ser valiosos para comprender y resolver muchos de los problemas de sus comunidades, ¿no es más acertado hablar de *sociedades de conocimientos*, en plural? Esta noción refiere a la posibilidad que tendrían los pueblos de aprovechar los saberes de valor universal producidos históricamente, incluyendo conocimientos científicos y tecnológicos, pero también otros tradicionales y locales, que les permitan generar por sí mismos los saberes necesarios para comprender mejor sus problemas (educativos, económicos, de salud, sociales, ambientales, etc.), proponer soluciones y realizar acciones para resolverlos efectivamente (Olivé, 2012).

En segundo lugar, es necesario poner en cuestión el discurso de las competencias (medibles, equiparables, universalizables), sin perder de vista la consideración de las prácticas en la formación universitaria.

Son muchas las críticas realizadas desde las ciencias sociales al imperativo de la formación centrada en competencias, entendidas estas como el empleo organizado de un conjunto de capacidades, habilidades y conocimientos aplicados en situaciones determinadas (Lasnier, 2002, citado por Del Rey y Sánchez Parga, 2011). En general, se hace hincapié en advertir sobre la pretensión normalizadora del modelo neoliberal y en el aporte que este tipo de discursos pedagógicos harían, como se señaló anteriormente, a la optimización de la educación universitaria en relación con el campo empresarial. Pero este paradigma es también cuestionado desde el punto de vista de su finalidad pedagógica.

En relación con lo anterior, Del Rey y Sánchez Parga (2011) presentan críticamente las características de este enfoque:

- Piensa a la enseñanza y al aprendizaje como actividades atomizadas, modulando los



conocimientos de acuerdo con determinadas demandas expresadas por mercados laborales y profesionales.

- Los objetivos de la enseñanza son supeditados a los de la evaluación; esta última, en clave de medición de habilidades y disposiciones.
- No se orienta al desarrollo de la inteligencia de modo integral, sino a la realización de determinados ejercicios y desempeños, usos y funciones en un marco de compartimentalización de saberes (saber/saber hacer/saber ser), como si los conocimientos, sus efectos prácticos y subjetivos pudieran ser separados y modulados tan fácilmente como son catalogados.
- Se relega al profesor a la condición de *facilitador*, recurriendo a una serie de *autismos educativos*: la *autoeducación*, el *autoaprendizaje*, la idea del estudiante como protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje y de sus propias trayectorias académicas y profesionales. Se sostiene que la sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje y que este último debe ir desplazando a la enseñanza. Punto que será desarrollado con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

Por último, cabe también la pregunta acerca de cuál es el lugar que se le da a la universidad como institución formadora de ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad, con los problemas de su comunidad, más allá de ser una organización expendedora de títulos profesionales. De modo concomitante con esto, vale la pena interrogar sobre la importancia que tendrían los saberes humanísticos desde una perspectiva centrada en la aplicabilidad directa de las competencias. Es lógico que desde los discursos economicistas que apuntan al desarrollo de pedagogías optimizadoras, las humanidades serán relegadas y desechadas. Así, se desconoce su centralidad desde la perspectiva de una formación universitaria integral.

Nussbaum (2010) realiza una sólida argumentación sobre el peligro para nuestra calidad de vida y para la salud de la democracia que implica el abandono, descuido y desprecio de las humanidades

y las artes. La autora observa una crisis mundial en materia de educación, en todos los niveles del sistema educativo. Una crisis que guarda relación con aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes. Concebidas como ornamentos útiles desde una perspectiva que apunta a la eliminación de todo aquello que no sea *competitivo* en el mercado global, las materias y carreras vinculadas con dichas áreas del conocimiento, pierden terreno a gran velocidad. Y llega a una drástica conclusión:

Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de las democracias a escala mundial pende de un hilo. (Nussbaum, 2010, p. 20).

## De la enseñanza al aprendizaje

La clase magistral, como método central en la formación universitaria, viene siendo cuestionada desde diferentes frentes. Esto no es algo nuevo. Ya Nietzsche, en la Alemania de la segunda mitad del siglo XIX, cuestionaba la pasividad de las clases universitarias en las que los estudiantes solo escuchaban y tomaban apuntes: “Una sola boca que habla y muchísimos oídos que escuchan y la mitad de manos que escriben” (citado por Carli, 2012, p. 157). Un siglo después, desde el psicoanálisis, Lacan construye la categoría *discurso universitario* para referir, precisamente, a una relación de la que se deriva un tipo de vínculo social centrado en la hegemonía del saber. En esta estructura discursiva, el saber, que ocupa el lugar que antes tenía el amo en el discurso, es denominado un todo-saber y se lo asocia a la burocracia (Savio, 2015). A lo largo de la década de 1960, este psicoanalista, como así también otros intelectuales como Kristeva, Barthes, De Certeau, eligen al Seminario como forma de transmisión *antiautoritaria*, donde se interroga, discute y resignifica la obra de *los maestros*. Asimismo, la pedagogía institucional, movimiento

autodenominado *antiautoritario*, exalta la idea de autogestión pedagógica; principio extendido en numerosas experiencias en torno al movimiento de Mayo del 68.

En América Latina, desde un registro que destaca el carácter político de la educación, durante los años setenta, las críticas freireanas a la *educación bancaria* también pusieron en cuestión la omnipresencia de las clases magistrales y del discurso profesoral. Asimismo, durante los años ochenta, los grupos autogestionarios y la dinámica de trabajo grupal se presentaban como alternativas metodológicas propicias para la definición de una nueva didáctica universitaria de carácter *minimalista*, en la que la intervención docente debía ser mínima (Menin, 1992).

Ahora bien, dichos discursos construyeron su hegemonía en tiempos históricos caracterizados por la necesidad de plantear rupturas con un pasado reciente signado por autoritarismos políticos y pedagógicos de diversos signos. Los guiaba la pretensión de derrumbar la rigidez de las jerarquías universitarias.

De modo contrario, la interpelación a poner en el centro al estudiante y al aprendizaje se inscribe hoy en un discurso social que, como señalábamos anteriormente, instala a las demandas del mercado laboral como vector de fuerzas desde el cual se piensan los problemas de la universidad. En otras palabras, la apelación al aprendizaje no solo parte del lugar común pedagógico de invalidación del discurso único proferido por la autoridad profesoral, sino que se asienta en la crítica de la enseñanza como una actividad estática y lenta, en oposición a la flexibilidad y velocidad del aprendizaje (Martínez Boom, 2016).

Así, en el marco de lo que Jódar (2007) define como una relación pragmática y conceptual entre la emergencia del estudiante emprendedor permanentemente en curso y la reestructuración neoliberal de las sociedades contemporáneas, se apunta a la producción de instituciones y subjetividades flexibles, reciclables, que autorregulen los propios proyectos vitales. Desde esta perspectiva, estaríamos ante un nuevo escenario formativo caracterizado por una *pedagogía optimizadora*, cuyas características centrales son: formación permanente y polivalente a lo

largo de toda la vida, autocontrol continuo en todos los ámbitos de la existencia, acreditaciones de excelencia en tareas variables a corto plazo (Jódar, 2007). La pedagogía centrada en la formación pasiva de alumnos *dóciles* sería, de este modo, sustituida por la pedagogía de la formación autorresponsable de estudiantes emprendedores (Jódar, 2007). Pedagogía que, inscrita en modelos sociales llamados por Deleuze (1999) *de control*, llega provista de liberaciones, pero también de nuevas servidumbres, más potentes en la medida en que los propios sujetos las aceptan como el ideal a seguir. Según Deleuze (1999), “muchos jóvenes reclaman extrañamente ser ‘motivados’, piden más cursos, más formación permanente: a ellos les corresponde descubrir para qué se los usa, como sus mayores descubrieron no sin esfuerzo la finalidad de las disciplinas” (p. 110).

La optimización, como concepto utilizado asiduamente en las ciencias empresariales (optimización de recursos) o en las informáticas (optimización de *software*), remite a la idea de mejoramiento, apuntando a que los programas y máquinas realicen de la manera más eficiente posible las tareas que tienen a su cargo. Ahora bien, el concepto, desde su formulación matemática, también hace referencia a la selección del mejor elemento (con respecto a algún criterio) de un conjunto de elementos disponibles. De lo anterior se desprende que la optimización no es solo mejora sino también selección.

Los desarrollos científicos actuales permiten aventurar, sobre la base de este tipo de principios, incluso la posibilidad de reprogramación de la vida. A partir de la posibilidad de descifrar la información genética de cada organismo, se apuntaría a efectuar ajustes en sus bases moleculares apuntando a *optimizarlos* (Sibilia, 2014).

En el plano político y pedagógico, este tipo de discurso pareciera abandonar la pretensión normalizadora y homogeneizadora que orientó a las sociedades que Foucault llamó disciplinarias, para orientarse a la búsqueda de la selección de quienes mejor se adapten u *optimicen*. No es casual que en estos años se haya producido un crecimiento llamativo de cursos de formación sobre *selección de*

*personal por competencias*, considerada esta una pieza fundamental dentro del área de recursos humanos de las organizaciones. En estos se apunta básicamente a brindar herramientas para *elegir bien*, en función de las competencias necesarias en cada momento.

Todo esto en el marco de un capitalismo flexible que fomenta el corto plazo, la incertidumbre, la apertura al cambio, el atreverse a asumir un riesgo tras otro. Recuperando los análisis de Sennett (2000), podríamos preguntarnos: ¿Cómo decidir cuáles son las competencias con valor duradero en una sociedad centrada en lo inmediato? ¿Cómo supeditar la educación universitaria al mercado laboral en una economía entregada al corto plazo?

En este sentido, es interesante el planteo de Sennett (2007), al reparar en que la mayor parte de la población mundial no trabaja en las empresas punteras de la economía moderna. Sin embargo, esa pequeña franja tiene una influencia cultural, entre otras cosas sugiriendo la nueva formulación de habilidades y capacidades personales, que trasciende en mucho a su cuantía numérica.

Sabemos que los criterios de formación profesional y de *empleabilidad* futura de los estudiantes no pueden estar ausentes de la educación universitaria. Ahora bien, el planteo debería invertir el orden de prioridades. Así, más que supeditar la formación universitaria a los requisitos de empleabilidad, los criterios de profesionalización deberían pensarse como en parte implicados y en parte consecutivos de los principios y orientaciones fundamentales de la educación (Del Rey y Sánchez Parga, 2011).

En relación con lo anterior, advertir acerca de las limitaciones de un planteo orientado hacia la adaptabilidad de la universidad a las prerrogativas del mercado no implica desconocer ni minimizar la importancia de los saberes prácticos o procedimentales en la formación universitaria. La noción bourdiana de *habitus*, como esquemas de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, es fértil para pensar este tipo de saberes, como también para considerar la necesidad de tomar conciencia de dichos esquemas y evaluar aquellos que son inadecuados (Perrenoud, 1994). Desmontar los

componentes tácitos, incorporados, de muchos de los procedimientos que se deben adquirir es también una tarea de la universidad.

Frente a esto cabe señalar que dichos procedimientos no pueden pensarse de modo aislado, por fuera de las relaciones –entre estudiantes, profesores y saberes– que se van generando en cada situación determinada. De algunas indagaciones se desprende que los estudiantes reconocen en general a aquellos profesores que, además de transmitir saberes de referencia disciplinar, trabajan sobre casos concretos, anécdotas, secretos de oficio, particularidades, ejemplos de su experiencia profesional, etc. La atención se dirige hacia las prácticas, hacia los modos a partir de los cuales se arribó a determinado estado del conocimiento, proceso, producto, obra.

En una de las entrevistas realizadas en el marco de nuestros proyectos de investigación, una estudiante de la Facultad de Derecho sostenía lo siguiente:

A mí siempre me gustó ir a clases, no soy de faltar. Hay gente que prefiere quedarse estudiando y no ir, yo no. Por ahí te agarrás un embole<sup>1</sup> y pensás: “¡Con todo lo que tengo que hacer!”, pero me gusta ir. Sobre todo, porque algunos profesores te dan la pauta de lo que te quieren transmitir, no solamente la teoría, te dicen cómo te tenés que manejar, hacen un corte y te dan un consejo, que te sirve para rendir la materia o para el futuro laboral.

En relatos como este se pone de manifiesto que para los estudiantes del presente no siempre asistir a clases tiene sentido. En ocasiones, el cursado es asociado a una pérdida de tiempo (¡con todo lo que tengo que hacer!). Las *pulgarcitas* y *pulgarcitos* –tal es el nombre que Serres (2013) les da a las nuevas generaciones que nacieron rodeados de dispositivos tecnológicos móviles– tendrían al alcance de sus manos ese saber que se les pretende transmitir. Sin embargo, muchos jóvenes todavía valoran la presencialidad. Lo que puede leerse en el relato anterior es el reconocimiento de la necesidad de contar con referentes *con oficio* que orienten el

1 La expresión “embole” remite en este caso a “aburrimiento”.



proceso formativo. Como expresan Alliaud y Antelo (2009), los estudiantes tendrían más chance de operar sobre situaciones complejas, si gente con oficio y preocupada por él los prepara para ello (Alliaud y Antelo, 2009).

Hacemos referencia al oficio concebido como la capacidad de producir algo, de conocerlo, de hacerlo reconocer (Dubet, 2006). Complejidades de la formación en términos procedimentales que no se agotan en una lista de competencias a adquirir pero que dirigen su atención hacia las prácticas. Nadie se sorprenderá –planteaba De Certeau (2004)– de ver el interés de los estudiantes por pasar de los *productos* de la investigación a los *métodos de producción*. Y en este sentido, continúa este autor, es frustrante que el profesor pase el tiempo “*exponiendo* sus resultados, y no explicando, en el curso de una praxis colectiva, *cómo los obtiene*, lo cual apasionaría a sus estudiantes” (De Certeau, 2004, p. 95).<sup>2</sup>

Ese *cómo*, ese saber hacer, esos gajes del oficio, difícilmente puedan ser construidos a partir de una pedagogía que solo haga foco en la cuestión del aprendizaje, sin recabar en la importancia del reconocimiento de otro –en este caso un docente– que confíe en que sus estudiantes pueden ser depositarios legítimos de sus saberes, incluso de sus *secretos de oficio*.

## Nuevas identidades académicas

Los profesores universitarios constituyen actores claves para lograr las transformaciones aludidas: la formación de competencias tendientes a la empleabilidad y el desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje. El éxito de esta empresa estaría supeditado, en efecto, a la generación de nuevas identidades profesoriales.

En ese sentido, desde el punto de vista de la investigación, el prototipo de la nueva cultura académica propuesta por quienes abrevan en el discurso de la sociedad del conocimiento es el *analista simbólico* que, lejos de dedicarse por entero a una disciplina u ocupación, debe estar preparado para moverse con

2 El destacado pertenece al autor.

celeridad y flexibilidad en torno a un conjunto de problemas cambiantes (Gibbons, 1998). En efecto, el orden social emergente va en contra del aprendizaje especializado para la realización de una sola cosa realmente bien hecha, rasgo este del trabajo artesanal. Más que los talentos logrados en un lapso relativamente largo de tiempo, producto de la especialización en determinado oficio o disciplina, la cultura moderna celebra la capacidad de responder autónomamente a las exigencias cambiantes del entorno y, sobre todo, las habilidades potenciales (Sennett, 2007).

Si la universidad debe formar sujetos competentes para adaptarse a las actividades económicas de los mercados globales, se impone que los docentes transformen sus modos de pensar la enseñanza. Se produciría una ruptura en la cultura académica al instituirse un nuevo sistema y exigirse una rápida adaptación por parte de quienes tendrían que materializarlos.

Naturalmente, el nuevo modelo no sería aceptado fácilmente por los docentes, excepto por aquellos que hubieran participado directamente en su implantación. En un trabajo centrado en la Universidad de Salamanca, De Mendonça Silva (2016) recupera las perspectivas de los profesores ante las profundas transformaciones desencadenadas a partir del Proceso de Bolonia, sosteniendo que la gran mayoría de estos expresan su agobio frente a las tareas burocráticas implicadas en el control del proceso de cada estudiante. La elaboración de informes y el control permanente es apuntado como uno de los grandes problemas del nuevo modelo académico, sobre todo debido al tiempo dedicado a estos procedimientos que restringirían la carga horaria del docente/investigador. En este sentido, resulta difícil la mudanza hacia la nueva posición de orientadores académicos que pareciera serles impuesta, descalificando su experiencia y especialización como fundamento de su autoridad.

En ese marco se inscriben las políticas de rendición de cuentas y evaluación de la producción, que introdujeron variables económicas en el trabajo académico, opacando –como señala Carli

(2016)– la complejidad de las historias y culturas institucionales, las particularidades de disciplinas, tradiciones y estilos intelectuales y las condiciones desiguales del trabajo docente. En el caso argentino, las dificultades de la profesión académica se han asociado a la rigidez de la organización de cátedras, la mayor ponderación de la investigación en detrimento de otras actividades –como la docencia o la extensión– y la falta de reconocimiento de tareas de gestión y gobierno (Carli, 2016; García de Fanelli y Moguillansky, 2009).

Desde una perspectiva comparada, Fernández Lamarra y Pérez Centeno (2011) señalan que, si bien los distintos sistemas universitarios latinoamericanos presentan desafíos comunes ligados a la internacionalización y al incremento de la evaluación en términos de productividad, en Argentina se cuenta con condiciones objetivas poco favorables. Sobre todo, se hace hincapié en la menor dedicación de los docentes y en la inestabilidad de sus cargos; cuestiones que impactarían tanto en las condiciones de trabajo universitarias como en los efectos subjetivos que producen (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2011). El alto porcentaje de cargos simples (superior al 60 %) podría condicionar una pertenencia institucional de baja intensidad, que atenta tanto contra las condiciones de trabajo docente como contra las necesidades de una estructura institucional masificada.

En un escenario de masificación, en el que nuevos sectores sociales ingresan a la universidad al mismo tiempo que grandes porcentajes abandonan (aproximadamente el 40 %), se reconoce que la enseñanza es un factor central en la retención de la matrícula (véase, entre otros, Ezcurra, 2011; Johnston, 2013). Si históricamente se ha tendido a pensar al conocimiento por un lado y a los estudiantes por otro, dejando a la enseñanza la tarea de articular ambas cuestiones, hoy se trata de pensar dichos componentes de un modo mucho más relacionado (Feldman, 2015). Cuando el público al que se dirigen los profesores universitarios era similar, en términos culturales y simbólicos a ellos mismos, pareciera que la sola enunciación del saber

disciplinar bastaba para formar profesionales. En 1970, Bourdieu y Passeron (2003), en cierto modo, llamaban la atención sobre los límites de lo decible y lo pensable sobre pedagogía en la academia francesa. El discurso universitario como cumbre del saber no aceptaba, sin más, ciertas pretensiones didácticas de acomodación enunciativa al objeto enseñado. En las últimas décadas, la heterogeneidad estudiantil ha condicionado desarrollos en el campo de la pedagogía universitaria, el currículum, la didáctica y demás disciplinas afines.

Sin embargo, dicho reconocimiento –evidenciado sobre todo en el crecimiento tanto de la oferta como la demanda de posgrados en formación docente universitaria, junto a decisiones políticas fundamentales en dicha área<sup>3</sup>– tiene lugar en un contexto en el que, como señalábamos, se evidencian signos de deslegitimación de la docencia en relación con otras prácticas académicas, como la investigación. En efecto, desde la formulación, en la década de 1990, del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación de la Nación), y en línea con tendencias internacionales, se han ido reconfigurando las prácticas académicas y las expectativas personales, en función de prerrogativas que no colocan en el centro a la tarea docente (Buchbinder y Marquina, 2008; Rinesi, 2012).

Esta problemática ya había sido advertida por Gibbons en la década de 1990, al señalar las dificultades y desafíos que las universidades enfrentarían en el futuro, ante el inminente proceso de internacionalización de la educación superior en el marco de la sociedad del conocimiento.

Paradójicamente, aunque la educación superior se ha desplazado hacia un sistema masivo de enseñanza para un gran número de estudiantes, su orientación fundamental la ha inclinado hacia la investigación. Se considera que el producto de las instituciones de élite es el conocimiento en

3 Cabe tener en cuenta aquí la implementación, en 2007, del Programa de Capacitación Gratuita para Docentes de Universidades Nacionales, implementado desde la Secretaría de Políticas Universitarias y en acuerdo con las asociaciones gremiales de docentes universitarios.

forma de publicaciones científicas y dispositivos tecnológicos antes que en forma de mentes jóvenes formadas. La mayoría de los docentes, incluso en las instituciones no elitistas, han remodelado correspondientemente sus ambiciones profesionales. (Gibbons, 1998, p. 17).

La pedagogía optimizadora opera aquí fuertemente, haciendo que muchas veces los resultados o el impacto de las investigaciones pierdan importancia en comparación con el tiempo que demanda la rendición de cuentas.

Por otro lado, también es posible advertir cierta divergencia en las trayectorias académicas y laborales de los docentes en función del ciclo en el que se desempeñan. En un trabajo centrado en el Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires, Perri y Ruffolo (2015) observan cómo una base cada vez más numerosas de profesores de este primer año común a un conjunto de carreras se *proletariza*, dedicándose cada vez más a la docencia de modo *full time*, mientras que una minoría de docentes se inserta en redes institucionales de actividad académica y científica de alcance global. Situación que tendería a sumar elementos en el proceso de jerarquización de la docencia universitaria. Asimismo, como expresan dichos autores, muchas de las producciones pedagógicas y didácticas que los docentes de primer año realizan, destinadas a mejorar la enseñanza en este tramo inicial, tan complejo por su carácter de transición entre la escuela media y la universidad, son subvaloradas en los concursos de oposición en relación con otras prácticas académicas como las publicaciones en revistas de alto impacto.

Cabe abrir un paréntesis para recuperar, en relación con lo anterior, un fragmento de una entrevista realizada a una profesora de primer año de la UNR:

Hay mucha gente de otros ámbitos que te pregunta: “¿Das clases en la universidad?”. Y si vos das clases en 5º año es como que tenés aprendices, o sos el gran maestro... En cambio, en primer año ¿qué tenés?: La nada (risas)... Porque todo el mundo sostiene que los estudiantes de primer año no saben...

Vemos aquí que el desprestigio que recae sobre los ingresantes a la universidad, nombrados en el

fragmento anterior como *los que no saben, la nada* (cabría aquí un análisis en profundidad sobre esta figura, que niega cualquier tipo de entidad y, en consecuencia, de derecho a los estudiantes de primer año), se trasladaría a los profesores de dicho ciclo.

Recapitulando el desarrollo realizado, interesa destacar que, en el marco de la llamada sociedad del conocimiento, la profesión del profesor universitario se encuentra hoy atravesada por fuertes tendencias transformadoras, que demandan mutaciones profundas en sus identidades, pero que al mismo tiempo presenta continuidades en relación con una especie de oficio artesanal que sobrevive y resiste como puede a las prerrogativas y mecanismos de control del presente (Tardiff y Lessard, 2008)

## Hacia la consolidación de la educación superior como un derecho humano universal

El último tópico del discurso universitario que aquí se desarrolla es la idea de que la educación superior es un derecho. Este principio fundamental tiende a conmovir el carácter elitista de la institución universitaria, nacida en el Medievo, en un mundo orientado más a la jerarquía y el privilegio que a la igualdad y la libertad (Renaut, 2008).

Esta formulación, que marca un punto de inflexión en el modo de considerar el principio de justicia que debe orientar la distribución de un bien social como es la educación superior, tuvo lugar en la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena (CRES/2008) del Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (Cartagena de Indias, 2008). La *Declaración final* sostiene que la educación superior es “un derecho humano y un bien público y social”. De este modo, es deber de los Estados garantizar este derecho y definir, junto a las sociedades nacionales y las comunidades académicas, los principios de la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando porque ella sea pertinente y de calidad (CRES, 2008).

Si bien esta declaración, por su propio carácter, contiene escasos elementos operativos, tiende a asociar la inclusión con el establecimiento de instituciones diversas, flexibles y articuladas para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas de poblaciones diversas (trabajadores, pobres, personas que viven en lugares alejados de los centros urbanos, poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad y otras poblaciones carenciadas o vulnerables) (Chiroleu, 2009).

Como señala Rinesi (2015), la realidad de nuevos sectores sociales ingresando a la universidad no es una novedad. Desde mediados del siglo xx se ve una tendencia progresiva a nivel mundial hacia la masificación de este nivel. Lo que es nuevo es la declaración de la educación superior como un derecho cuyo ejercicio se debe garantizar.

Y este nuevo discurso interpela, por supuesto, a las prácticas, en la medida en que cambia radicalmente, o debe cambiarlo, nuestro modo de estar en la Universidad, nuestra forma de plantearnos la tarea que tenemos que desarrollar en ella (Rinesi, 2015). Consecuentemente, esta formulación interpela a la enseñanza en la universidad y a los modos que tenemos de percibir, de representar a los recién llegados y, en consecuencia, a nosotros mismos como docentes.

Si la educación superior es un derecho, entonces *el heredero* ya no se reduce a un sector social, sino que es el colectivo (Frigerio, 2005). Es en este sentido, cuando podemos decir que la educación asume su carácter político, pues se trata de distribuir un fondo común de conocimientos –en cuya definición por supuesto hay conflictos y desacuerdos– a todos y todas.

Concebir que todos y todas merecen acceder, pero también permanecer y egresar en un plazo razonable de nuestras instituciones universitarias, implica pensar a los propios ingresantes como sujetos de pleno derecho. “Yo a mis alumnos les digo que tienen que considerarse ingenieros desde el primer día y entonces les propongo problemas reales para motivar en ellos este interés práctico con el que quizás llegaron”, sostenía una docente de la UNR.

Posición que, sabemos, no se sostiene desde aquellas prácticas universitarias que, aun reconociendo el derecho a la educación superior desde un plano discursivo, reivindican mecanismos de selectividad implícita vinculados, sobre todo, a la decantación producida luego de las primeras evaluaciones.

Ahora bien, no debemos dejar de señalar que el discurso optimizador al que se hacía alusión en los apartados anteriores, también remite a la educación superior como un derecho. Por supuesto que lo hace desde otra mirada, que tiende a quitarle visibilidad o a opacar la referencia a la distribución igualitaria del fondo común de conocimientos. Desde esta línea, apelando nuevamente a la necesidad de formar a los sujetos en las competencias exigidas por el mercado laboral, se va a sostener que, en tanto la educación superior es un derecho, debe priorizarse el establecimiento de políticas que disminuyan la brecha entre los perfiles profesionales requeridos y los perfiles profesionales reales. Las competencias de empleabilidad no solo harían empleables a las personas, sino que las ayudarían a circular por diferentes puestos de trabajo, facilitando evaluaciones concernientes a desempeños concretos, más que potenciales (Aronson, 2013).

El derecho a la educación superior se asocia aquí con el derecho de adquirir las competencias para obtener y mantener un empleo, por lo que el peso de la responsabilidad recae en el individuo y oculta la consideración de la dinámica general del proceso de creación de trabajo (Aronson, 2013). Así, como plantea Aronson (2013), “el acento en el plano individual, y la concomitante pérdida de importancia del aspecto colectivo, desemboca en un contrasentido, ya que el espíritu emprendedor que procura suscitarse no puede garantizar fehacientemente la obtención de una ocupación” (p. 11). Desde esta perspectiva, la distribución de la educación superior retomarí­a su carácter elitista de antaño bajo una forma encubierta, utilizando precisamente al discurso del derecho como modo de legitimación de prácticas individualistas y meritocráticas que tienden a reforzar la desigualdad.



Lo anterior nos coloca frente al riesgo de que el principio de la educación superior como un derecho, al ser interpretado en relación con el corpus discursivo disponible, según las legibilidades recibidas, no sea percibido en absoluto (Angenot, 2010). El riesgo está en que su carácter disruptivo sea debilitado o, peor aún, eliminado, al quedar subsumido al carácter optimizador de los discursos que intentan interpelar a la universidad en el presente desde discursos economicistas y tecnicistas.

## Conclusiones

El propósito de este artículo fue poner en discusión algunos elementos centrales de los discursos que interpelan a la universidad en el tiempo presente, tratando de encontrar en aquello que se escucha, se dice y se escribe, al decir de Angenot (2010), algunas regularidades epocales. Así, fuimos desandando algunos principios que se fueron naturalizando en estas últimas décadas argumentando que estos se encuentran relacionados con lo que Jódar (2007) llama *pedagogías optimizadoras*.

Fundamentalmente, hicimos hincapié en la idea de la formación basada en competencias, en el marco de la llamada sociedad del conocimiento. Formulación que creemos necesario cuestionar, para pensar la posibilidad de incluir, en la expresión sociedades de conocimientos, una pluralidad de saberes y prácticas que recuperen problemas locales y no solo demandas globales.

El desplazamiento de los saberes por las competencias, correlativo al de la enseñanza por el aprendizaje, implica mutaciones profundas en los modos de entender los procesos de producción, transmisión y apropiación del conocimiento. Sobre todo, porque las necesidades del mercado son el horizonte desde el cual esas competencias serán definidas. Así, las funciones tradicionales del profesor y del estudiante mutan en función de la definición de necesidades determinadas por una racionalidad economicista y meritocrática que enfatiza la idea del sujeto emprendedor como nuevo perfil profesional. La pedagogía optimizadora avanza en este sentido con sus demandas de formación y evaluación

permanentes, capacidad para variar de una tarea a otra en lapsos cortos de tiempo, autocontrol regido por la motivación, rendición de cuentas constantes.

En este contexto de reestructuración neoliberal, en el que la noción de empleabilidad opera como mecanismo optimizador de los vínculos entre educación superior y trabajo, las identidades de los profesores universitarios también son interpeladas. A ellos se les exige una suerte de reconversión hacia una pedagogía centrada en el estudiante que pareciera desconocer el lugar que ocupan las referencias en los procesos de formación académica y profesional. En este sentido, podemos decir que se aprende de otros, en contacto con herencias, tradiciones, saberes producidos históricamente. Es muy difícil pensar en la posibilidad de una educación sin transmisión cultural. Transmisión que no implica solo contenidos o habilidades, sino una relación entre saberes, sujetos, modos de vincularse con la historia de lo ya producido.

Por otro lado, a los profesores también se les pide que den cuenta de sus producciones y las de sus estudiantes desde criterios que incluyen cada vez más variables económicas y burocráticas, restándole tiempo tanto a las tareas de enseñanza como a las actividades implicadas en los procesos genuinos de investigación y extensión. Esto estaría provocando ciertas tensiones entre movimientos de conservación de las características de un oficio que tiene rasgos artesanales y la necesidad de mutación en función de las demandas de profesionalización académica en un campo cada vez más atravesado por tendencias internacionales.

Ahora bien, el último de los discursos a los que hicimos referencia parece transitar otros caminos que los anteriores, al menos desde un plano ideológico. Así, el horizonte señalado por la Declaración de la Conferencia de Cartagena, en el año 2008, y su principio de la educación superior como un derecho humano y social indelegable, pareciera ocupar un lugar contrahegemónico en relación con las tendencias analizadas en primer lugar. Sin embargo, cabe advertir sobre la posibilidad de que estas formulaciones sean también asimiladas por las pedagogías



optimizadoras, limitando su carácter disruptivo en relación con movimientos conservadores proclives a resistir el avance de medidas inclusivas.

Frente a esto, uno de los desafíos de las universidades, en general, y de las ciencias sociales, en particular, es contribuir a interrogar los discursos imperantes. Estamos frente a la ardua tarea de pensar modelos de formación profesional que apunten no solo a un futuro inmediato probable, caracterizado en primer lugar por la incertidumbre, el riesgo y el control permanentes, sino para un futuro deseable, más justo para las grandes mayorías y en el que la disposición al pensamiento crítico y autónomo –y ya no la mera adaptación– sea la orientación que nos guíe.

## Referencias

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Aronson, P. (2013). La profesión académica en la sociedad del conocimiento. *Trabajo y Sociedad*, 20, 7-19. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/tys/n20/n20a01.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, Universidad Nacional de Quilmes.
- Brunner, J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 119-145. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_06.pdf)
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, 45, 81-90.
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe (2008). *Declaración final*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Revista Universidades*, LIX(40), 19-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37313028003>.
- De Certeau, M. (2004). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Mendonça Silva, V. (2016). Processo de Bolonha: reforma institucional e desafio docente na Universidade de Salamanca. *Revista Universidades*, 67, 79-90. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=373&numero=44015>.
- De Souza Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM/CEIICH.
- Del Rey, A. y Sánchez Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas*, 15, 233-246. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968512.pdf>
- Deleuze, G. (1999). Postdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (comp.), *El lenguaje libertario* (pp. 105-110). Buenos Aires: Altamira.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC-UNGS.
- Feldmand, D. (2015). Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 1, 20-27. Recuperado de <http://www.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309/2254>.
- Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2011). La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada. *Educação*, 36(3), 351-363.
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio y G. Diker (comp.), *Educación: ese acto político* (pp. 11-36). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- García de Fanelli, A. y Moguillansky, M. (2009). La estructura de incentivos según la percepción de los docentes universitarios. En A. García de Fanelli (ed.), *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales* (pp. 134-149). Buenos Aires: CEDES.

- Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Contribución a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la Unesco. Washington D.C.: The World Bank. Recuperado de [www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/Lectura](http://www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/Lectura).
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Martínez Boom, A. (2016). Formación y experiencia en la universidad. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 305-317. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3775/3355>
- Menin, O. (1992). *Pedagogía y universidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Olivé, L. (2012). Sociedades del conocimiento justas, democráticas y plurales en América Latina. *Pensamiento y Cultura*, (15), 5-19.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes: una oposición discutible. Trad. de Gabriela Diker. *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de IUFM* (pp. 25-31). Grenoble, Francia.
- Perri, G. y Ruffolo, F. (2015). Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires: ¿docencia versus investigación? En S. Lago Martínez y N. Correa (coords.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI* (pp. 103-114). Buenos Aires: Teseo. Recuperado de: <https://www.teseopress.com/universidadyciencia>
- Plan Maestr@ (2017). *Borrador de Proyecto de Ley*. República Argentina: Ministerio de Educación y Deportes. Recuperado de <http://educacion.gob.ar/ministerio-de-educacion-y-deportes>
- Renaut, A. (2008). La universidad frente a los desafíos de la democracia. *Temas y Debates*, 16, 153-161.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: IEC-UNGS.
- Savio, K. (2015). Aportes de Lacan a una teoría del discurso. *Folios*, 42, 43-54.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2007). *La cultura en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Tezontle: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2014). Cuerpos reprogramables: De la normalización a la optimización. *Bordes. Revista de Estudios Culturales*, 7, 40-56.
- Tardiff, M. y Lessard, C. (2008). *O oficio de professor. História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes.
- Tuning Educational Structures in Europe (2006). *La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia. Sócrates-Tempus*. Recuperado de [http://www.uni-deusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.uni-deusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf).
- Unesco (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)