

PUBLICACIÓN BIANUAL

RAES Revista Argentina de Educación Superior

DIRECCIÓN

Norberto FERNANDEZ LAMARRA

DIRECTOR ADJUNTO

Martín AIELLO

SECRETARIA EDITORIAL

Marisa ÁLVAREZ

ASISTENTE EDITORIAL

Paula FARINATI

revistaraes.net
raes@untref.edu.ar

VIAMONTE 525, 3ER PISO,
PABELLÓN DE LAS NACIONES.
(C1053ABK) CIUDAD AUTÓNOMA
DE BUENOS AIRES,
ARGENTINA / (54-11) 4314-0022

 **REDAPES**
RED ARGENTINA DE POSGRADOS
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

UNTREF | UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

ISSN 1852-8171

Evaluadores

Adriana Chiroleu, Universidad Nacional de Rosario

Rosane Sarturi, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Mazzola, Universidad Nacional de San Luis

Jose Pasarini, Universidad de La República, Uruguay

Soledad Oregioni, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Enrique Martinez Larrechea, Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay-

Silvana Herou, Universidad de la República / Universidad Tecnológica, Uruguay.

Elisa Lucarelli, Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Tres de Febrero

Francesc Imbernon, Universitat de Barcelona, España.

Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata

Maria Isabel da Cunha, UNISINOS, Brasil

Enrique del Percio, Universidad Nacional de Tres de Febrero / Universidad de Buenos Aires

Rosa Palau, Universidad Nacional de Jujuy

Augusto Perez Lindo, Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Rocío Robledo, Centro para el Desarrollo de la Competitividad, Paraguay

Editorial

El número 16 de la Revista Argentina de Educación Superior nos encuentra en un momento particularmente importante para la educación superior en Argentina y en Latinoamérica. Durante una semana de junio la Ciudad de Córdoba se ha visto conmovida por la reunión de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018), co-organizada por el Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). La CRES 2018 coincidió con el Centenario de la Reforma Universitaria, que tuvo su epicentro en 1918 en dicha UN de Córdoba, para luego extenderse a toda la Argentina y a América Latina.

Los meses anteriores a la reunión fueron espacio del comienzo de la discusión de la CRES alrededor de sus ejes temáticos: la visión de la Reforma cien años después, los desafíos sociales de la educación superior en la región, su integración en el resto del sistema educativo, la integración regional e internacional, el papel de la educación superior en la promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad, el papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de la región, y la investigación científica y tecnológica como motor del desarrollo humano. Tanto la CRES-UNESCO como esas otras reuniones académicas previas dieron lugar a la elaboración de un importante número de libros, trabajos, investigaciones artículos en revistas académicas especializadas que publicaron textos muy importantes sobre la histórica Reforma Universitaria de 1918 y con propuestas vinculadas con orientaciones y propuestas para una nueva Reforma Universitaria para el siglo XXI. En el próximo número de RAES trataremos de reflejar los aspectos más importantes de esta rica producción académica.

Por otro lado, en agosto de este año, la Sociedad Española de Pedagogía y la Universidad Nacional de Tres de Febrero organizan el Octavo Congreso

Iberoamericano de Pedagogía (VIII CIP), unos de los más importantes ámbitos iberoamericanos de intercambio y transferencia de investigaciones educativas.

En el contexto del VIII CIP se desarrollará, también, el IV Congreso Nacional y Latinoamericano de nuestra Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES), en el marco en el cual se edita nuestra revista, con el tema general “Innovaciones y continuidades en la Educación Superior”. Sin lugar a dudas, ambos eventos serán espacios de debates académicos que se verán reflejados en nuestros próximos números.

El primer artículo del número 16 de la RAES, en consonancia con las discusiones alrededor de la CRES 2018, plantea la necesidad de analizar la Reforma Universitaria con una visión centrada en el siglo XXI. Leticia Cerezo, becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), presenta su trabajo “El Programa Nacional de Becas Universitarias de Argentina. Características, implicancias y modificaciones. 2009 – 2017”, el Programa dando cuenta de los aspectos asociados a la construcción del perfil de sus destinatarios entre 2009 y 2017, así como también los supuestos existentes en sus criterios de ingreso y permanencia.

En el trabajo se concluye que las estrategias desarrolladas han tenido relación con la permanencia y la graduación como indicadores del crecimiento con inclusión social, a pesar de visiones homogeneizantes de la universidad o perspectivas “invisibilizadas” de la experiencia estudiantil. Para la autora la diversidad necesaria “conlleva a una implementación mediada por el territorio, o bien en otras palabras que las estructuras institucionales condicionen las formas de intervención de la política social”.

Anabella Lucardi, investigadora y docente de la Universidad Nacional de Avellaneda, también realiza un aporte a la investigación sobre la democratización de la universidad argentina. En su artículo “Políticas Públicas y democratización universitaria: a propósito del centenario de la Reforma de 1918 y la CRES 2018”, Lucardi analiza el rol del Estado y la actuación de los poderes

del Estado durante la Reforma de 1918 para poder pensar cuál fue la orientación de la intervención estatal en la cuestión universitaria y la direccionalidad de las políticas públicas para el sector en las últimas décadas. El trabajo afirma que a partir de 2003 se produjo un cambio de sentido en la formulación de las políticas públicas universitarias, que fue profundizándose con el correr de los años y decantó en algunas reformas parciales –pero importantes- de la Ley de Educación Superior de 1995.

Elizabeth Ocampo Gómez, investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana de México, analiza las reformas curriculares propuestas en una universidad mexicana desde 1999, centrándose en la tensión entre propuestas interdisciplinarias y la resistencia al cambio de perspectivas disciplinares. En “La disciplina académica frente a las políticas de formación integral: deconstruyendo el carácter político y simbólico de las resistencias”, la autora recurre a un enfoque multimétodo donde se incluyen grupos focales, entrevistas y encuestas.

El trabajo concluye que las tensiones curriculares generadas a partir de las reformas de finales de los noventa generaron resistencias en cada una de las facultades analizadas. Los cambios chocan con un hermetismo asociado principalmente al afán de conservar el dominio de la formación disciplinar de los estudiantes.

Miguel Souto López, de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, y Rocío Ferrada Hurtado de la Universidad Católica de Maule, Chile, presentan su trabajo “Coordinar el trabajo de los actores mediante los resultados de aprendizajes”. Este artículo propone un análisis del trabajo de coordinación de los actores, durante los inicios de la incorporación de la enseñanza superior belga francófona al proceso de Boloña, movilizándolo los conceptos de acción pública y objeto-frontera. El artículo señala que las autoridades académicas apoyadas por los pedagogos, aseguran la generalización de los resultados de aprendizaje en sus establecimientos y la aplicación de los instrumentos europeos importados en la Bélgica francófona. Ello tiene implicaciones

profundas sobre el modo de concebir la profesión docente ya que “son invitados a ponerse de acuerdo para definir en conjunto un programa de enseñanza, el contenido de cada curso, y sus complementariedades, para evitar redundancias entre los cursos”.

Javier Ricardo Salcedo, de la Universidad La Salle de Colombia, profundiza en el siguiente artículo sobre la subjetivación docente en dicha universidad. En “La Tercera Reforma a la Educación Superior a partir de unos Modos de Subjetivación Docente Universitarios. Una mirada desde Mauricio Lazzarato y Michel de Certeau”, que es un resultado de la tesis doctoral del autor, se plantea que las acciones instituidas construyen las regulaciones y controles institucionales para conducir, disciplinar y programar las “maneras de hacer” docencia, investigación y extensión.

Para cumplir con dichos objetivos, Salcedo aborda la problemática desde una perspectiva hermenéutica crítica, para comprender el concepto de modos de operación de Certeau. El abordaje utilizado se convierte en un aporte importante para nuevas investigaciones sobre las trayectorias de los docentes universitarios, en el cual se incorporen las voces de los estudiantes para observar cómo los perciben en sus labores de enseñanza y como ser humano.

Javier Nicoletti, de la Universidad Nacional de La Matanza, propone a la investigación de base evaluativa en centros educativos como herramienta que dará a conocer la realidad institucional a través de la implementación de procesos de reflexión interna y externa, emitiendo un diagnóstico que identifique los componentes, funciones, procesos y resultados. En su trabajo “La evaluación de la calidad educativa. Investigación de base evaluativa en centros de educación superior” se consideran las distintas instancias presentadas en términos de investigación autoevaluativa e investigación evaluativa externa, brindando una valoración integrada de lo desarrollado, de las propuestas y de las estrategias de transformación para la mejora educativa. Para Nicoletti “la importancia y relevancia de la totalidad del proceso de evaluación de la calidad institucional implicará también considerar el entorno social, las características

geográficas y el recorrido histórico del centro, para permitir la convergencia de una pluralidad de conocimiento con distintas perspectivas”.

Finalmente, Homero R. Saltalamacchia y Carlos Mundt de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, abordan la problemática de la formación en investigación y desarrollo en la universidad. Su artículo pretende contribuir al mejoramiento y a una mayor pertinencia y calidad de la educación superior argentina y de otros países, sobre todo en un momento tan peculiar, que ya consensualmente se puede afirmar que es propio de un cambio de época, que requiere de una serie muy grande de reorganizaciones institucionales en las instituciones de Educación Superior, para que estén a la altura de las nuevas exigencias que dicho cambio impone.

En el trabajo “La formación, una deuda en la fórmula I+D+I”, los autores plantean primero un diagnóstico sobre la necesidad de una formación continua al respecto, y posteriormente, se realiza su vinculación con las necesidades de formación de mano de obra altamente calificada en el sector productivo argentino. Para los autores el conocimiento es una construcción humana y, por lo tanto, el problema de fondo no es sólo qué se conoce sino que cómo y qué consecuencias tiene dicha producción de conocimiento.

Entrevista a Claudine Blanchard-Laville y Philippe Chaussecourte

En este número incorporamos un nuevo tipo de aporte académico, ya que Viviana Mancosvsky -de la Universidad Nacional de San Martín- entrevista a Claudine Blanchard-Laville y Philippe Chaussercourte. Claudine Blanchard-Laville es profesora emérita del Centro de Investigación, Educación y Formación de la Université Paris Nanterre, cofundadora del equipo de Investigación “Saber y relación con el saber” hacia fines de los años '80 en dicha casa de estudios y profesora invitada de la Universidad Paris Descartes. Philippe Chaussecourte ha sido profesor de matemáticas en escuelas secundarias, es psicólogo clínico y profesor de la Université Paris Descartes, del equipo de investigación “Education, Discours, Apprentissages” (EDA). La

entrevista permite recuperar y presentar algunas de las reflexiones que los especialistas han compartido en las diferentes actividades realizadas acerca del acompañamiento de los sujetos que realizan una formación doctoral.

Reseña de Publicaciones.

Maria Eugenia Grandoli, del NIFEDE – UNTREF, presenta el tercer número de la colección Estudios de Política y Administración, que viene organizando Norberto Fernández Lamarra en el ámbito del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), desde 2013 a la fecha. En cada edición, la colección de Estudios se propone compilar los resultados de investigaciones afines al campo educativo que se hayan desarrollado por distintos grupos de investigación, en el marco de la programación científica de la Universidad, con el objetivo de difundir el conocimiento producido a la vez que ponerlos en común dentro de la comunidad académica. La primera publicación compiló los resultados de las investigaciones del bienio 2010-2011, mientras que la segunda los del 2012-2013. En esta tercera publicación, que se reseña, se incluyen los resultados de las investigaciones del bienio 2014-2015.

Julietta Claverie, también del NIFEDE – UNTREF, reseña el libro “La educación Superior Argentina (1983-2015). Diagnóstico y Prospectiva” que integra la “Colección Historia y Memoria de la Universidad de Buenos Aires”, que dirige Pablo Buchbinder y edita EUDEBA. Esta colección surge en el marco del ya próximo Bicentenario de la creación de la UBA -que se cumplirá en el año 2021- y tiene por objetivo contribuir a la difusión, la reflexión y el estudio del papel jugado por la Universidad -ya sea la UBA como el sistema universitario argentino- en la evolución política, social y económica de la sociedad en la Argentina.

Esperamos que este nuevo número de nuestra Revista continúe brindando aportes y reflexiones en torno a la educación superior, sus diagnósticos, desafíos y tendencias, tanto en Argentina como en el resto de América Latina y

en otros países fuera de la región. Como siempre esperamos recibir artículos y otras contribuciones académicas que nos permitan continuar enriqueciendo nuestras propuestas académicas, como Revista Argentina de Educación Superior de la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior

Norberto Fernández Lamarra, Director

Martin Aiello, Director Adjunto

Marisa Álvarez, Secretaria de Redacción

El Programa Nacional de Becas Universitarias de Argentina. Características, implicancias y modificaciones. 2009 – 2017

Leticia Cerezo

Centro de Innovación de los Trabajadores (CITRA)- CONICET

cerezoleticia@gmail.com

Resumen:

Diversos han sido los factores que contribuyeron a la masificación del nivel de educación superior universitario en Argentina, tanto por el lado de la oferta como por el lado de la demanda. Entre ellos cabe mencionar la gratuidad del nivel, el ingreso mayormente irrestricto, la ampliación de la oferta institucional, la masificación de la secundaria y la idiosincrasia argentina que define la educación como una vía de ascenso social.

En este contexto de ampliación y masificación del sistema de educación superior universitario se implementan becas a algunos de sus estudiantes. Estas políticas socioeducativas focalizadas provienen tanto del nivel central, como de los estados provinciales y de las mismas universidades.

En el presente trabajo analizaremos las distintas líneas de becas que integraban el Programa Nacional de Becas Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Para ello a partir de un análisis documental, caracterizaremos al Programa, daremos cuenta de los aspectos que se tuvieron en cuenta para la construcción del perfil de sus destinatarios entre 2009 y 2017, así como también los supuestos existentes en sus criterios de ingreso y permanencia.

Palabras clave: educación superior, becas universitarias, políticas sociales, desigualdades sociales.

The National University Scholarship Program of Argentina. Characteristics, implications and modifications. 2009 - 2017

Abstract:

Diverse factors have contributed to the massification of the higher education in Argentina, both on the offer and the demand side. Among them, it is worth mentioning the gratuity of the level, the lack of a selection process and selection exams, the expansion of the institutional offer, the massification of the secondary and the Argentine idiosyncrasy where education is the central way of socio-ascendant mobility

In this context of expansion and massification of the university higher education system scholarships are implemented to some of its students. These targeted socio-educational policies come from the national level state, as well as from the provincial states and the universities themselves.

In the present work we analyze, using documentary research, the characteristics of the different scholarship programs that integrated the National University Scholarship Program of the Department of University Policies under the National Education Ministry. Also will describe these socio-educational policies from the target-pupils perspective and the assumptions that exist in its selection criteria between 2009 and 2017.

Key words: higher education, university scholarships, social policies, social inequalities.

1. Introducción

Un miércoles de noviembre de 2017, luego de aplicar una encuesta¹ a una comisión de estudiantes de primer año de una universidad nacional ubicada en el Gran Buenos Aires, observo la siguiente situación entre un grupo de estudiantes varones:

Estudiante 1: - ¿Vos tenés la Beca Bicentenario?

Estudiante 2: Sí.

Estudiante 1: ¿Cuánta plata te dan por la beca?

Estudiante 2: \$15.000 porque es mi primer año, pero después es \$17.000 en segundo año.

¹ La implementación de esta técnica de investigación se dio en el marco de mi trabajo de campo de una beca doctoral de CONICET, cuyo objetivo general es analizar las estrategias de inclusión educativa puestas en práctica por universidades argentinas que reciben a estudiantes que tradicionalmente no accedían a instituciones de educación superior universitaria.

Estudiante 1: Yo estoy por tomar un laburo en el que me van a pagar también \$15.000 y a éste – refiriéndose al Estudiante 2 - por estudiar le pagan lo mismo – dice dirigiéndose al resto del grupo y con cierto enojo.

Estudiante 2: Mientras tenga la beca ni en pedo laburo.

Estudiante 1: Cuando salgas de acá (la universidad) vas a ser un mulo más, nadie se va a acordar de la beca. (Nota de Campo 8).

Si bien esta fue una charla particular, es plausible pensar que también es un constructo compartido, en tanto forma parte de la “percepción de la realidad” (Giddens, 1987), situación que nos habilita a pensar que la narrativa particular de ese grupo es a la vez colectiva, en tanto expresa el cúmulo de relaciones que los atraviesan.

A partir de anterior situación observada nos proponemos estudiar en profundidad las becas del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, dentro de las que se incluyen las Bicentenario a la que hacen referencia estos jóvenes. Estas becas de ayuda económica mensual buscan “*promover la equidad en el ámbito de la educación superior*” son destinadas a estudiantes universitarios con determinadas características que fueron modificadas a lo largo del tiempo.

Entendiendo a las becas universitarias como políticas sociales (Adelantado, Noguera, Rambla, & Sáez, 1998, p. 2) en el presente trabajo contextualizaremos al sistema universitario argentino, tanto por el lado de la oferta, para luego analizar a partir de una revisión documental, el modo en que el PNBU ha construido los requisitos generales, socioeconómicos y académicos para el ingreso y la permanencia de las personas al mismo y sus modificaciones en el tiempo. Por último, reflexionaremos en torno a las posibles implicancias de estas becas en las distintas universidades.

2. El sistema de educación superior en Argentina

La educación superior argentina se rige por la Ley de Educación Superior (LES) - Ley N° 24.521 sancionada en 1995 – y comprende tanto a las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados, como a institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

En 2014 el total de estudiantes de la educación superior universitaria, nivel al que refiere el presente trabajo, era de 1.871.445, distribuidos en un total de 122 instituciones, 101 universidades y 21 institutos universitarios (Anuario 2014, SPU).

Argentina transitó en muy poco tiempo, según la clasificación establecida por Trow (1973), desde el modelo de acceso de *elites* hacia un modelo de acceso universal. Este pasaje tuvo implicancias en la composición social del estudiantado de las universidades pasando de estar inicialmente reservadas a solo un sector social (Buchbinder, 2005; Carli, 2012), incorporando sectores medios de origen migratorio a principios del siglo 20 (Buchbinder, 2012); y luego, desde mediados del siglo 20, con el ingreso de “nuevos sectores” a las universidades: jóvenes pertenecientes sectores sociales más desfavorecidos (Carli, 2012; Pochulu, 2004; Toribio, 2010). Nos preguntamos a continuación sobre los factores que contribuyeron a esta masificación de las universidades argentinas, diferenciando entre los aspectos referidos a la oferta y a la demanda.

2.1. Expansión del nivel universitario por el lado de la oferta

Uno de los factores que contribuyeron a la expansión de la matrícula del nivel es el **ingreso predominantemente irrestricto** a las instituciones. Decimos predominantemente irrestricto en tanto si bien se combinan diversas modalidades de acceso a la universidad (pre-ingreso, cursos de nivelación y apoyo sin examen, entre otros), la mayor proporción de estudiantes ingresa por “admisión libre”. Es decir que toda aquella persona que haya terminado el nivel de enseñanza medio² reúne las condiciones necesarias para ser considerada estudiante universitario (Duarte, 2009). Esta modalidad de ingreso fue ratificada en 2015 a partir de la sanción de la Ley 27.204 que modifica la LES, promulgando el ingreso libre e irrestricto a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior a todas aquellas personas que hayan completado la secundaria.

Otro de los aspectos que alentaron la masificación del nivel de enseñanza refiere a la **gratuidad** de la educación universitaria. Este atributo se inicia en 1949, año en el que se

² A modo de excepción de este criterio, según se establece en el Artículo 7 de la LES y se mantuvo con la Ley 27.204, aquellas personas mayores de 25 años que no hayan aprobado el nivel secundario podrán ingresar a las universidades siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

eliminaron los aranceles (Hernández & Garbarini, 2010). En 2015 la Ley 27.204 ratificó la gratuidad universitaria estableciendo que *“los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos”* (Congreso de la Nación, 2015).

El **incremento en la cantidad** de universidades ha sido otro de los fenómenos que alentaron la masificación de la educación superior universitaria. En relación a la cantidad de instituciones de gestión pública, Chiroleu y Marquina (2012) describen su expansión a partir de tres “olas de fundación” de las instituciones que tuvieron lugar en la década de 1970, en la de 1990 y durante los gobiernos de Kirchner y Fernández. Respecto del período 2003-2014 en particular, Marquina y Chiroleu (2015) lo caracterizan como uno donde la política de gobierno estuvo centrada en la idea de crecimiento con inclusión social y distinguen dos ciclos de creaciones: el primero sucede entre 2007 y 2012, con la fundación de nueve universidades nacionales; el segundo ciclo lo localizan en 2014, con la creación de otras seis universidades nacionales.

En términos de Mokate (2001), el incremento en la cantidad de instituciones y su expansión a nivel geográfico puede ser comprendida como una estrategia por asegurar igualdad de acceso a la universidad, que no se limita a una visión de igualdad basada en la oferta, sino también se asocia con ciertos aspectos de la demanda, en tanto se reconoce que las personas demandantes se encuentran en condiciones diversas y, en consecuencia, es necesario hacer ajustes para igualar las condiciones en que los demandantes puedan acudir a la oportunidad que se ofrece. Una de esas condiciones diversas son las distintas ubicaciones en el territorio. Al respecto, Pérez Rasetti (2012) refiere a la ampliación de la cobertura geográfica de las universidades como “vecinalización” en tanto las universidades se hacen vecinas de los jóvenes, convirtiéndose en “ofertas de proximidad”, proximidad que hemos complejizado, deteniéndonos ya no solo en lo geográfico, sino también en lo vincular (Cerezo, 2015).

2.2. Aspectos que inciden en la expansión del nivel universitario por el lado de la demanda

Se corrobora también la existencia y convivencia de aspectos que funcionan por el lado de la demanda, apuntalándola. Uno de ellos tiene que ver con la **ampliación de las**

bases sociales en condiciones de ingresar a la universidad, es decir la mayor cobertura del nivel de educación media. Esta ampliación se vio incentivada en gran medida por su obligatoriedad y universalización (Dussel, 2010) propiciada por la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 que extendió la obligatoriedad escolar a 13 años de estudio. En este sentido, si bien la educación superior no es obligatoria, la obligatoriedad de la secundaria incrementó la cantidad de personas que se encuentran en condiciones de ingresar a una universidad, en tanto cuentan con un título secundario.

Mencionamos aquí que contar con un título de la escuela secundaria, no garantiza que las personas hayan transitado experiencias equivalentes en vistas de los procesos de fragmentación escolar que atraviesa el sistema educativo en Argentina, que implican múltiples experiencias escolares y diversas culturas institucionales en las que se socializan los jóvenes (Tiramonti, 2004) y una estratificación en términos de calidad y prestigio de la oferta educativa (Tenti Fanfani, 1993). Fruto de esa diversidad los estudiantes poseen distintas experiencias, aprendizajes y conocimientos, conllevando distintos puntos de partida para su trayectoria universitaria.

Asimismo, las **expectativas y pretensiones de ascenso y movilidad social ascendente** estructuradas en torno a la adquisición de capital educativo (Carli, 2012; Tiramonti, Ziegler & Gessaghi, 2008) que ubicaron tradicionalmente en Argentina a la educación como un lugar central de ascenso social, son aspectos que han traccionado la matrícula universitaria y continúan haciéndolo .

Otro aspecto que incide son las **becas** para la asistencia al nivel. Las mismas pueden corresponder tanto a programas nacionales, provinciales o bien ser financiadas por las mismas universidades. Tal como indicáramos en la introducción del trabajo, nos detendremos aquí a analizar las becas universitarias en tanto financiamiento a la demanda de la educación superior, particularmente abordaremos las becas del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU).

3. Desigualdades en el nivel de educación superior universitario

La expansión y masificación a la que hacíamos referencia en los párrafos anteriores no ha alcanzado las mismas implicancias en todos los sectores sociales. Al respecto, los jóvenes pertenecientes a sectores sociales más altos continúan teniendo una mayor presencia en el nivel de enseñanza superior, proporción que es aún mayor entre quienes

egresan del mismo (García de Fanelli, 2005; Suasnábar & Rovelli, 2016). Ilustrando lo anterior, Suasnábar y Rovelli (2016) ponen en números las desigualdades según el sector social de procedencia al analizar las diferencias respecto a la graduación: dentro de los graduados de 2004 el 5,02% pertenecían al primer quintil de ingresos y 44,18% al quinto; y de los de 2012 el 6,31% al primero y 37,74% al quinto. De modo que las universidades siguen siendo espacios educativos más propicios a los sectores más favorecidos socioeconómicamente (Suasnábar y Rovelli, 2016).

A partir de lo anterior, es posible afirmar que si bien el sistema universitario consiguió reclutar mayores cantidades de estudiantes, la estrategia de ampliar sus bases no alcanzó para evitar la interrupción de trayectorias universitarias, conllevando una masificación que entraña brechas según clase social en tanto las oportunidades educativas se encuentran sesgadas por las oportunidades económicas y sociales de los sujetos (Ezcurra, 2009).

Se corrobora entonces un desigual acceso, permanencia y egreso a las universidades según proveniencia social de los estudiantes, expresando “brechas de bienestar” (Arcidiácono, Gamallo, Pautassi, & Straschnoy, 2015), en tanto las condiciones creadas en el sistema superior universitario (oferta) supondría una igualdad de oportunidades para todos, cuando se corroboran reproducciones en las condiciones de marginación social dada la sub-representación de los sectores más vulnerables en las universidades y en sus graduados. Puede que a partir de este diagnóstico se diseñen políticas sociales con el objetivo de abordar y corregir esa brecha. La pregunta es si estas estrategias logran acortarlas o bien si las diversifican y/o amplían, teniendo en cuenta que la intención de estas políticas es promover la equidad entre quienes estudian una carrera universitaria.

En esta clave es que nos aproximaremos al análisis de las becas provistas por el Programa Nacional de Becas Universitarias, indagando acerca de las características de sus destinatarios, las modificaciones en los criterios de inclusión al Programa, los criterios de legitimidad construidos que se expresan en los requisitos solicitados para el ingreso y la permanencia en el Programa.

4. Diseño y metodología

A los fines de lograr los objetivos propuestos la metodología seleccionada es el análisis documental. Entendemos que este es un proceso que busca organizar y representar el

conocimiento registrado en los documentos siendo su finalidad facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información (Peña Vera, et al., 2007). De este modo los documentos y el material recabado constituyen un corpus que se utilizará para reconstruir las características, la construcción del perfil de becarios y las modificaciones a lo largo del tiempo teorizando las prácticas y discursos a través de los cuales se imparte el PNBU.

Específicamente los documentos consultados fueron los reglamentos 2010, 2013, 2014, 2016 y 2017 del Programa. Entendemos que cada uno de los reglamentos elaborados en los distintos momentos del tiempo cristaliza las representaciones dominantes de la SPU en el momento de su elaboración, y por lo tanto el modo en se concibe y legitima la figura de los becarios. Asimismo se utilizó la página web del PNBU y se consultaron los Anuarios Estadísticos y el Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias de la SPU.

5. El Programa Nacional de Becas Universitarias

En el año 1996³ se creó el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU)⁴. Vigente hasta hoy, funciona en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación.

Esta política social surge en un contexto de reforma del Estado y en sintonía con las recomendaciones del Banco Mundial (Marquina & Chiroleu, 2015).

Desde su fundación esta prestación no contributiva⁵ ha experimentado cambios a lo largo del tiempo (Marquina, 2012). En 2010⁶ se le asignó a la SPU la facultad de dictar los actos administrativos y suscribir los convenios que demande la gestión del Programa, de modo que desde la Secretaría se han establecido las reglas respecto de la distribución de los recursos, a quiénes destinarlos y de qué forma otorgarlos. En este sentido en 2010, 2013, 2014, 2016 y 2017 se modificaron los reglamentos de las distintas líneas de becas,

³ Mediante la Resolución Ministerial N° 464/96.

⁴ Entre los antecedentes del Programa de Becas Universitarias se encuentran: 1. Programa CREED que funcionaba dentro de la Dirección Nacional de Relaciones Interjurisdiccionales de la Secretaría Técnica y de Coordinación Operativa del Ministerio de Cultura y Educación y 2. el Programa Nacional de Crédito Educativo para la Educación Superior, cuya última convocatoria se hizo en 1999 y se extinguió finalmente un año después (Crovetto, 1999: 217 en Marquina y Chiroleau, 2015).

⁵ Optamos por esta denominación en tanto, siguiendo a Arcidiacono, et. al (2015, p. 204) y tal como se podrá leer en los siguientes apartados, el acceso a la prestación no se fundamenta en las contribuciones realizadas en el marco de una relación laboral, aunque quienes acceden a la prestación indirectamente participan de su financiamiento vía gravámenes al consumo.

⁶ Mediante la Resolución Ministerial N° 413/10.

implicando diversificaciones en su normativa, forma de trabajo, la redefinición de los criterios de inclusión (carreras, edad, focalización), entre otros.

El objetivo principal del Programa de la SPU es *“promover la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior, a través de la implementación de un sistema de becas para cursar estudios universitarios que facilite el acceso, permanencia y egreso de alumnos de escasos recursos económicos.”* (Ministerio de Educación y Deportes, 2017b). Actualmente cuenta con tres líneas de *“becas de ayuda económica a estudiantes con necesidades puntuales”* (Secretaría de Políticas Universitarias, 2018). La primera, en orden cronológico de aparición, son las que otorga el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) (homónima al Programa), que data de 1996, la segunda línea es el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) creado en 2009 y la tercera de las estrategias es el Programa Nacional de Formación de Enfermería (PRONAFE) que inició sus actividades en 2017.

Las diversas líneas no se diferencian solamente en función de su año de creación, sino también en las carreras que estudian sus destinatarios. Hasta 2008 el PNBU era el único programa de otorgamiento de becas universitarias del Ministerio e incluía carreras de grado de las diferentes ramas de estudio y las tecnicaturas en informática dictadas en Institutos Universitarios y Universidades Nacionales, es decir que existía una sola línea de becas para todas las carreras, sin distinción por disciplina. Luego con la implementación de las PNBB en 2009, esto cambió estableciendo por primera vez la distinción de programas en función de la rama disciplinar que se estudie. Las becas que asigna este Programa son destinadas a carreras científico-técnicas (licenciaturas, ingenierías, profesorado y tecnicaturas) consideradas prioritarias por la SPU (Chiroleu, 2012; García de Fanelli, 2015). Por su parte el PRONAFE está dirigido a estudiantes que estén cursando la carrera de enfermería profesional. Esta segmentación de las líneas de becas según disciplinas, conllevó a que en la actualidad el PNBU comprenda las carreras de grado no incluidas en las otras líneas, es decir estudiantes que ingresen o estén cursando una carrera de grado y pre-grado en el área de las ciencias de la salud, humanas y sociales, por fuera de las otras dos líneas.

5.1. Distribución, cobertura y presupuesto del Programa Nacional de Becas Universitarias⁷

A partir de la información disponible en los Anuarios de la SPU observamos que la cantidad de becas del Programa entre 2002 y 2013⁸ se ha incrementado. Así, si comparamos la cantidad de becas que había en 2002 y con las de 2013, estas últimas son 17 veces mayor (Tabla 1). Luego, al analizar el incremento interanual observamos que el mayor salto se ubica entre la cantidad de becas que había en 2009 y 2010, incrementándose la cantidad en un 351%. Este gran aumento coincide con la implementación de las Becas Bicentenario, que representan desde entonces cerca del 65% de las becas universitarias nacionales que se otorgan.

Tabla 1: Cantidad de becas de los Programas de Becas Universitarias y Becas Bicentenario por año de convocatoria. Período 2002-2013.

Convocatoria	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total Abs.	2.453	2.726	3.485	4.799	6.259	10.077	11.498	10.960	49.391	47.936	44.855	45.313
% Becas Universitarias	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	30%	39%	35%	37%
% Becas Bicentenario	-	-	-	-	-	-	-	-	70%	61%	65%	63%

Fuente: Elaboración propia en base a Anuarios de SPU.

A partir de datos del Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias de la SPU, observamos que en 2011 el 59% de las becas otorgadas en el marco del PNBB fueron destinadas a ingresantes, dentro de los cuales el 90% tenía menos de 25 años y el 10% restante entre 26 y 29. Esta distribución etaria se mantuvo muy similar entre las becas a estudiantes avanzados (87% para menores de 25, 11% para quienes tenían entre 26 y 29 y 2% para quienes contaban con 30 años o más) que representaba en 41% de las becas. Del total de BB de 2011 el 49% correspondieron a mujeres y el 51% a varones.

Respecto de la distribución de las becas del PNBU en 2011 el 32% correspondió a ingresantes, el 35% a avanzados y el 32% a renovantes. La distribución por edad de los becarios correspondió a 74% con menos de 25 años de edad, un 13% de 26 a 29 años y un 7% a estudiantes de 30 años o más.

⁷ En esta sección hubiera sido deseable también incluir información de distribución por carreras de las becas, información presupuestaria con mayor detalle y de resultados de la política social (tales como terminalidad, abandono, entre otros) información con la que no he podido dar aún.

⁸ Tomamos este periodo en tanto los últimos anuarios de la SPU publicados llegan hasta 2013.

La cobertura de esta política social, recuperando un análisis de García de Fanelli (2015), el total de becas otorgadas no llega a cubrir a los estudiantes universitarios de 18 a 24 años pertenecientes a los hogares correspondientes al 20% de menores ingresos, que constituían alrededor de 170 mil en el año 2014. Es decir, la cobertura del programa de becas universitarias es de aproximadamente el 29% de este segmento de la población estudiantil. Cabe referir que este análisis de la cobertura solamente contempla los aspectos económicos de la población destinataria, dejando de lado los aspectos académicos, a los que nos referiremos más adelante, que también son tenidos en cuenta para construir el perfil del becario.

En lo que refiere al presupuesto, la inversión total del PNBB para el período 2002 – 2011 fue de \$ 158.919.663 y para el PNBU durante el mismo periodo alcanzó los \$56.136.000 (SPU Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias).

5.2. Monto del estipendio recibido

Tal como se establece en los distintos reglamentos, el monto que perciben los destinatarios es determinado por el Programa para cada convocatoria y queda sujeto a los recursos disponibles anualmente para esa finalidad.

La prestación económica que reciben aquellos estudiantes que resultan adjudicados por el PNBU es mensual y se percibe en 10 cuotas durante el año. El monto anual de la beca varía en función de las distintas líneas de becas, del año de ingreso a la carrera y desde 2017, del nivel de enseñanza donde cursen. A continuación presentamos los montos vigentes para la Convocatoria 2017.

Tabla 2: Monto anual recibido por becarios de la Convocatoria 2017 por línea de beca, tipo de carrera y año de cursada.

Programa	PNBU			PNBB				PRONAFE				
	Ingresantes	Avanzados		Ingresantes	Avanzados			Ingresantes y Avanzados				
Nivel	Indistinto		% aumento	Indistinto	Grado	% aumento	Pregrado	% aumento	Grado	% aumento	Pregrado	% aumento
1º año	\$ 15.000,00	-	-	\$ 15.000,00	-	-	-	-	\$ 18.500,00	-	\$ 18.500,00	-
2º año	-	\$ 17.000,00	13%	-	\$ 18.500,00	23%	\$17.000,00	12%	\$ 18.500,00	0%	\$ 30.000,00	62%
3º año	-	\$ 17.000,00	0%	-	\$ 27.000,00	46%	\$18.000,00	6%	\$ 30.000,00	62%	\$ 45.000,00	50%
4º año	-	\$ 17.000,00	0%	-	\$ 27.000,00	0%	\$18.000,00	0%	\$ 30.000,00	0%	-	-
5º año	-	\$ 17.000,00	0%	-	\$ 40.500,00	50%	-	-	\$ 45.000,00	50%	-	-

Fuente: Elaboración propia en base a Pagina Web de SPU (Secretaría de Políticas Universitarias, 2018).

Observamos en la Tabla 2 que en el ingreso el monto de la prestación es igual en el PNBU y PNBB, luego a medida que se avanza en la carrera los montos del PNBB se incrementan sobre todo en el pasaje de segundo a tercer año (46%) y de cuarto a quinto

año de las carreras de grado (50%). Luego el monto de PRONAFE es comparativamente mayor que el de los otros dos programas, con independencia del año de cursada (exceptuando por el segundo año donde es similar al de PNBB). Dentro de PRONAFE los mayores saltos en el monto anual percibido se dan, para grado, entre el segundo y tercer año (62% de incremento), y entre cuarto y quinto (50% de incremento); y para pregrado al pasar de primero a segundo año (62%) y de segundo a tercero (50%), último año de esta formación.

A partir del análisis anterior pareciera existir cierta jerarquización de las carreras, en tanto las contempladas por el PNBU son las que reciben montos menores, seguidas por el PNBB y luego por el PRONAFE. Asimismo, dentro de cada uno de esos programas se jerarquizan estudios otorgando un mayor monto para las carreras de grado en el PNBB y para las de pregrado en PRONAFE. Luego, comparando por instancia de la trayectoria educativa, en el PNBU no se modifica la magnitud de la beca según se incrementa el avance en la carrera, mientras que para el PNBB grado y PRONAFE grado y pregrado los mayores montos pueden ser encontrados en los últimos años de cada una de esas formaciones. Al respecto cabe mencionar entonces que en estas becas se prioriza a quienes se encuentran más avanzados en sus carreras otorgándoles un monto mayor a aquellos que se encuentran más próximos a graduarse en detrimento de los que ingresan. Respecto de la cantidad de dinero que perciben los estudiantes, Marquina y Chiroleau (2015) sostienen que si bien el monto de ingresos que suponen, no cubren los costos de oportunidad, alcanzan para la manutención del estudiante en el sistema universitario. Al respecto, en un trabajo (eliminado para garantizar el anonimato) nos referíamos a los usos e implicancias que recibir una beca de estudio tiene sobre el tránsito de una carrera universitaria en el marco de un programa de inclusión universitaria destinado a jóvenes de sectores vulnerables. Estos efectos referían tanto a su vida material (elementos necesarios para el estudio, hábitat, alimentación), así como también en su subjetividad y socialización. Si bien se trataba de un programa gestionado por organizaciones de la sociedad civil y por lo tanto con implicancias bien diversas, podría considerarse un indicio de los usos e implicancias de la beca en sectores sociales de bajos ingresos.

5.3. La construcción del perfil de los becarios en las distintas convocatorias

La selección de los becarios y, por lo tanto, los criterios de inclusión y exclusión se han visto modificados a lo largo de la implementación del PNBU conllevando cambios en

los distintos reglamentos que estuvieron vigentes. Entendemos que cada uno de los reglamentos elaborados en los distintos momentos del tiempo podría cristalizar las representaciones dominantes de la SPU, y por lo tanto el modo en se concibe y legitima la figura de los becarios.

Nos referiremos a continuación a las distintas formas en que se construyó el perfil de persona becada en los reglamentos del programa que estuvieron vigentes desde 2009 en adelante, distinguiendo entre requisitos generales, socioeconómicos y académicos, suscribiendo a la diferenciación que se realiza desde el Programa.

5.3.1. Requisitos generales

Desde los comienzos del Programa, uno de los requisitos para que una persona resultara seleccionada por alguna de las becas era que el **tipo de institución** a la que asistiera fuera de gestión estatal. Esta exigencia no se cambió en los distintos reglamentos y continua vigente con la excepción de aquellas personas que pretenden acceder a la beca PRONAFE, quienes pueden estudiar en una *“Universidad Nacional, Provincial o Privada, un Instituto/Centro Universitario, o un Instituto de Educación Técnica Superior de Gestión Estatal o Privada inscripto en el PRONAFE”*(Art. 35 Ministerio de Educación y Deportes, 2017a).

Al respecto de la inclusión de instituciones de gestión privada para la formación en enfermería cabe pensar que estaría vinculada a que hay una mayor participación de instituciones privadas en la oferta de esta carrera y a la falta de políticas de promoción y estímulo con el objetivo de revertir el déficit de personal de enfermería⁹ (Abramzón, 2006).

Por otra parte, desde el Reglamento 2017 se diversificaron las **titulaciones** plausibles de ser financiadas incorporando a las carreras de grado (las únicas financiadas desde 2009) las carreras de pregrado¹⁰ en tanto se incluyeron como posibles destinatarios personas que estudien en institutos nucleados por el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) y/o el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). De allí que a partir de la Convocatoria 2017 se incorporaran estudiantes de pregrado dentro de las líneas del PRONAFE y PNBB.

⁹ En Argentina la relación médico/enfermero universitario (título de grado) para el total del país era de casi 10 (Abramzón, 2006, p. 58).

¹⁰ Las carreras a las que se las denomina de pregrado universitario son las carreras técnicas universitarias (Marquina, 2004).

En relación a los requisitos vinculados a las **trayectorias educativas en el nivel secundario**, a lo largo de las distintas convocatorias siempre se exigió que fueran egresados del nivel secundario y que no adeudaran materias. Sí se fue ajustando el requisito respecto del tipo de gestión de las escuelas secundarias de las que egresaron. Así, mientras que en 2010 se establecía que debían ser egresados de establecimientos públicos o privados con subvención estatal, sin especificar el porcentaje correspondiente a la subvención, para los reglamentos de 2013, 2014 y 2016 se especificó que la subvención estatal de los colegios privados debía ser de al menos 75%. Al mismo tiempo que se mencionaba en esos tres reglamentos que el tipo de gestión de la escuela de nivel secundario, según sea de gestión estatal o privada, era una de las variables utilizadas para construir el orden de mérito de la selección. Luego, en el reglamento 2017 no se diferencia por tipo de gestión de la escuela de la que egresaron los postulantes.

Cabe aquí mencionar que la asistencia a las escuelas secundarias públicas de gestión privada en la Argentina se ha incrementado, alcanzando en 2015 un 29% del total de la matrícula de educación secundaria común (Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, 2017). Gamallo (2011) analiza las estadísticas entre 1997 y 2009 describiendo el aumento de la matrícula de educación privada en ese período, incremento que se verifica inclusive entre los hogares correspondientes al quintil 2 de ingresos que optan por escuelas de ese tipo de gestión. A partir de este contexto, cabe preguntarse si la modificación introducida en 2017 se realizó a partir de reconocer el incremento al que nos referíamos antes, o bien si se refiere a una decisión política de tratar indistintamente a los egresados del nivel, independientemente del tipo de gestión de la escuela de donde egresaron, en vistas de una mercantilización creciente del sector educativo, o en términos de Ball y Youdell (2007), una privatización exógena de la educación pública.

Otra de las condiciones que se ha visto modificada refiere a los requisitos en la **edad** de los postulantes. Mientras que en los reglamentos de 2010 y 2013 se establecía como requisito no superar los 35 años de edad a la fecha del lanzamiento de la Convocatoria, en 2014 y 2016 se establece una distinción según instancia en la que se encontraban de su trayectoria universitaria: se mantuvo los 35 años como edad límite superior para aquellos ingresantes a las carreras; mientras que se explicitó que en el caso de los estudiantes avanzados no había límite de edad. Por último, en el reglamento 2017 se

establece por primera vez un límite inferior de edad cumplidos al momento de recibir la beca, fijado en 18 años, y se reduce el límite superior de edad para las personas ingresantes a 30 y para avanzados a 35 años, con algunas distinciones según línea de becas.

Estas modificaciones en el requisito de edad realizadas en 2017, son plausibles de interpretarse como una pretensión del programa de que sus becados se aproximen en mayor medida a personas con “trayectoria educativa teórica”, en detrimento de quienes tengan “trayectorias reales”. Según esta distinción, esbozada por Terigi (2007), las primeras expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar; las segundas en cambio reconocen tanto itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; como recorridos que no siguen ese cauce, transitando su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

La excepción en términos de las modificaciones respecto de los requisitos y condiciones para ingresar al PNBU exigencias por parte del PNBU ha sido la **nacionalidad** de los postulantes: en todos los reglamentos se expresa que los postulantes deben ser argentino, nativo o por opción.

5.3.2. Requisitos socioeconómicos

Tal como mencionáramos anteriormente, el objetivo del PNBU ha sido “*promover la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior, a través de la implementación de un sistema de becas que facilite el acceso, permanencia y egreso de alumnos de escasos recursos económicos para cursar estudios de grado...*” (Ministerio de Educación, 2010, 2013, 2014, Ministerio de Educación y Deportes, 2016, 2017b). De modo que siempre se ha buscado enfocar en estudiantes de **escasos recursos económicos**, siendo este uno de los aspectos a evaluar. Si bien esta pretensión ha permanecido inalterable en los distintos documentos analizados, lo que sí cambió fue el modo en que se concibió a los “escasos recursos”. En este sentido en el primer reglamento analizado (2010) refieren haber construido un orden de mérito conforme a un sistema de puntaje diferencial, teniendo en cuenta variables socioeconómicas y académicas integrado en distintos indicadores. A partir del Reglamento 2013 y para todos los posteriores inclusive el vigente, pasó evaluarse la situación socioeconómica de los potenciales beneficiarios a partir de fijar montos máximos de ingresos por grupo

familiar. Estas cantidades máximas son definidas para cada una de las convocatorias por el Programa (Ministerio de Educación y Deportes, 2017b)¹¹. El hecho de fijar solamente un piso mínimo de ingresos familiares, posibilita diversos roles de la beca dentro de la trayectoria universitaria. Al respecto en un trabajo anterior (*eliminado para garantizar el anonimato*) distinguíamos entre estudiantes que perciben a la beca como un hito, es decir que por no ser por la beca no podrían estudiar en la universidad; o como alivio en tanto la beca no funciona como variable que define la posibilidad de estudiar, sino que significa una ayuda a la economía familiar, para evitar complicaciones que, si no estuviera recibiendo la beca, sería mucho más ajustada. El modo en que se percibe la beca y el rol que la misma juega en las trayectorias tiene mucho que ver con la distancia de los ingresos familiares respecto del límite inferior de ingresos fijado por el Programa. Cabe referir que a los fines de la selección de los becarios no se establecen distinciones respecto de si los ingresos son percibidos a partir de trabajos formales o informales. Esto adquiere gran importancia en tanto una u otra vinculación con el mundo del trabajo tienen implicancias muy diferentes en términos de previsión del ingreso y seguridad social. En palabras de Bertranou y Casanova (2013) la informalidad tiene serias consecuencias para los trabajadores y sus familias, las empresas y también para la sociedad en general; dificultando el reconocimiento de derechos laborales y asociándose con la pobreza en sus diversas dimensiones. Nos preguntamos si esta indiferenciación ha sido una decisión consciente o bien si forma parte de una creencia, cuando no ceguera, donde las vías de obtención de ingresos para las familias argentinas se realiza mediante empleos registrados.

En la Tabla 3 se especifican los límites de ingreso familiar elaborados para la Convocatoria 2017:

¹¹ En los reglamentos analizados, no se encontró la descripción de los criterios a partir de los cuales se construyen esos topes máximos de ingreso familiar, es decir si se construye por ejemplo a partir de algún tipo de dato secundario que releve el INDEC; o bien si se elaboran en base a la información que releve el propio PNB a partir de sus destinatarios.

Tabla 3: Requisito máximo de ingresos por grupo familiar y región. Año 2017

Integrantes	Total país	Región Patagónica	Diferencia entre Total País y Region Patagónica	Total país - Incremento por integrante	Región Patagónica - Incremento por integrante
1	10100	12600	25%	-	-
2	15150	18900	25%	50%	50%
3	20200	25200	25%	33%	33%
4	25250	31500	25%	25%	25%
5	30300	37800	25%	20%	20%
+1 integrante	5050	6300	25%	17%	17%

Fuente: Elaboración propia en base a Pagina Web de SPU (Secretaría de Políticas Universitarias, 2018).

Tal como se puede observar en la anterior tabla, se diferencian los montos máximos de ingresos familiares por región, estableciendo un límite para el total del país y otro para la Región Patagónica, siendo estos últimos un 25% mayor para todos los rangos de ingreso. El proceso de selección de los becarios que se realiza a partir de la definición de un tope de ingresos, práctica que se podría asimilar a la definición pobreza por ingresos, si bien constituye un indicador relevante es insuficiente para medir las condiciones de vida, el bienestar de la población, así como también su vulnerabilidad. En este sentido se destaca la importancia de las mediciones multidimensionales de la pobreza a los fines de lograr una percepción más integral de las condiciones de vida de una persona determinada (Born, 2017).

5.3.3. Requisitos académicos

Las personas destinatarias de estas becas, tal como enuncia Chiroleu, no son solamente personas con dificultades económicas, sino también personas con un alto rendimiento académico (2012).

En 2010 y 2013 se le exigía a los postulantes que cursaran el primer año de sus carreras universitarias que acreditaran estar cursando como mínimo el 50% de las asignaturas según el Plan de estudios (Art. 10 Ministerio de Educación, 2010). A partir de segundo año de la carrera y hasta completarla, se les solicitaba haber aprobado como mínimo 2 materias correspondientes al año anterior según el plan de estudios. En los reglamentos 2014 y 2016 se establece que los requisitos académicos exigidos variarán según la cantidad de años en la carrera, de materias previstas en el plan de estudio correspondiente y del año de cursada en función al año de ingreso asignado por el

Programa, estableciendo para los tres primeros años una cantidad fija de materias a aprobar para renovar la beca y porcentajes mínimos de avance a partir del tercer año de cursada, en caso de tenerlo. Luego, en 2017, se establece que la evaluación académica se realizará conforme al año de ingreso a la carrera, la duración de la carrera y la cantidad de materias según plan de estudios.

En cada uno de los cruces de esas variables se establece un porcentaje mínimo de aprobación, siendo de 50% para los dos primeros años, retomando el porcentaje fijado para el primer año en los reglamentos de 2010 y 2013, agregando un requisito para los segundos años y manteniendo los porcentajes de avance establecidos en los reglamentos 2014 y 2016. Se refuerza luego que en todos los casos es requisito, además de cumplir con el porcentaje de materias requeridas, haber aprobado dos materias en el año lectivo anterior a cada convocatoria, dentro de las cuales no se incluye las tesis y trabajos finales.

En la Convocatoria 2017, “a los fines de optimizar los recursos del Programa”(Ministerio de Educación y Deportes, 2017a) se establecen los requisitos que se presentan en la Tabla 4 como requisito de avance académico mínimo. Estos porcentajes deben ser cumplidos además de aprobar dos materias en el año lectivo anterior a cada convocatoria, en este caso 2016.

Tabla 4: Requisito mínimo de avance académico según año de ingreso. Año 2017

Año de ingreso	Duración en años del plan de estudios				
	3	4	5	6	7
2017	Certificado de inscripción la institución				
2016	50% de las materias de 1° año según el plan de estudios				
2015	50% de las materias de 1° y 2° año según el plan de estudios				
2014	50%	30%	25%	20%	15%
2013	70%	50%	40%	30%	20%
2012		75%	50%	40%	30%
2011			75%	50%	40%
2010		(*)		75%	50%
2009					75%
2008					

*: Estos estudiantes se encuentran excedidos en más de 2 años en la duración de la carrera.

Fuente: Página Web de ArBec (ArBec, 2018).

Cabe observar que en ninguno de los casos de los reglamentos analizados se establece como requisito obtener una determinada calificación promedio.

La simultaneidad planteada entre la evaluación socioeconómica y la académica referida en 2017 respecto de la evaluación socioeconómica y la académica vendría a dotar de una

mayor legitimidad del beneficio no contributivo, esto en tanto la focalización en sectores de escasos recursos se estaría garantizando, con las salvedades antes esgrimidas anteriormente, a partir de la selección económica fijando topes de ingresos familiares; y la evaluación académica y los requisitos de renovación dotarían de mayor legitimidad a la selección de los destinatarios y a la política social en sí. Esto asociando la percepción de la prestación a una lógica meritocrática donde se concibe al mérito como la suma de la inteligencia y el esfuerzo y seleccionando a los “más aptos” (Young, 1964), enfatizando en la ideología de los “dones naturales” (Bourdieu & Passeron, 2009).

6. Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo hemos contextualizado y dado a conocer las estrategias puestas en práctica en pos de asegurar una igualdad de acceso (Mokate, 2001), de permanencia y graduación a la universidad que se desplegaron entre 2003 y 2014 en particular, período donde la política social en materia de universidad estuvo centrada en la idea de crecimiento con inclusión social (Marquina & Chiroleu, 2015). Luego analizamos una de esas estrategias en particular: el Programa Nacional de Becas Universitarias, y lo hicimos a partir de un análisis documental de los Reglamentos que estuvieron vigentes desde 2010 hasta 2017. Observamos cómo los requisitos fijados desde el nivel central para ingresar al mismo fueron variando a lo largo del tiempo, dando cuenta de la existencia de transformaciones, heterogeneidad y diferencias en las áreas del estado, que se plasman en modificaciones en los aspectos generales, socioeconómicos y académicos que se contemplan para que un aspirante se convierta en becario.

En esta instancia cabe introducir algunos interrogantes. Los primeros refieren a la implementación del programa de becas en las distintas universidades, entendida cada una de ellas como un “territorio”, es decir un entramado de las dimensiones espacial, político institucional, simbólica, como escala y como escenario de las relaciones sociales (Paura & Zibecchi, 2014, p. 351). Cada universidad posee sus particularidades, desde una historia institucional, oferta académica, procedencia social de sus estudiantes, hasta una cantidad de becas del Programa que reciben, entre muchas otras variables que las distinguen. De allí que afirmamos junto con Carli (2014) que no existe “la” universidad, sino universidades con rasgos particulares, que invalidan una lectura demasiado

homogeneizante y simplificadora y desconocen la complejidad institucional y la multiplicidad de tareas formativas y de otro tipo que desarrollan, muchas veces invisibilizadas. Esta diversidad, conlleva a una implementación mediada por el territorio, o bien en otras palabras que las estructuras institucionales condicionan las formas de intervención de la política social (Arcidiácono et al., 2015). En este sentido cabe preguntarse por las particularidades que la implementación del PNBU toma en las distintas universidades.

Luego, pero en relación al punto anterior, cabe reflexionar en torno a la producción de efectos no inicialmente planificados por parte de las políticas sociales, en este sentido si bien las aspiraciones ético normativas del Programa refieren a promover la educación superior universitaria, puede que en lo concreto y mediado por la implementación del Programa se generen nuevas desigualdades, tales como la diferenciación de estudiantes. Ilustraremos esta situación dando a conocer que sucede en la universidad nacional en la que me encuentro realizando mi trabajo de campo. Dentro de esta universidad – entendida en clave de territorio – en 2016 el 32% de sus estudiantes recibe alguna beca de estudio, de los cuales el 13% corresponden a alguna del PNBU (7% al PNBB y 6% al PNBU) y un 18% el Progresar¹². De modo que en una misma institución conviven quienes perciben distintas líneas de becas, con distintos montos y condicionalidades para su renovación. De allí que una pretendida generación de iguales oportunidades por parte de esos programas, puede implicar desigualdades dentro de los territorios. Incluso, algunos de los requisitos más recientes de las becas que se aproximan a una idea más meritocrática de las trayectorias educativas, pueden generar situaciones de reproducción de las condiciones de marginación social, en tanto es probable que quienes tengan un mayor volumen de “capital cultural esperado” (Ezcurra, 2011) puedan cumplir con los requisitos académicos que se plantean en el PNBU que otros, aun cuando el ingreso familiar sea similar, reforzando una brecha de bienestar (Arcidiácono et al., 2015, p. 203).

Asimismo cabe preguntarnos por las implicancias de los programas en las trayectorias de los estudiantes: ¿éstas se resignifican cuando comienzan a recibir la beca? ¿qué efectos tiene sobre las trayectorias? ¿en todas las trayectorias la beca adquiere el mismo rol? ¿las elecciones de carreras en sectores de “escasos recursos económicos”, tal como los denomina el Programa, se encuentran mediadas por la posibilidad de recibir alguna

¹² Se excluye de esta información a quienes perciben el PRONAFE, en tanto su implementación se inició en 2017.

beca? En este sentido, sería plausible adentrarnos en esta temática al incorporar al análisis la perspectiva de los actores.

Referencias bibliográficas

Abramzón, M. C. (2006). Recursos humanos en salud en Argentina. Desafío pendiente.

Revista de Salud Pública, 10(1), 52-62.

Adelantado, J., Noguera, J. A., Rambla, X., & Sáez, L. (1998). Las relaciones entre estructura y política sociales: una propuesta teórica. *Revista Mexicana de Sociología*, 60(3), 123–156.

ArBec. (2018). ArBec | Argentina Beca. Recuperado 8 de enero de 2018, de

<http://argentinabeca.educacion.gob.ar/index.php?e=r>

Arcidiácono, P., Gamallo, G., Pautassi, L., & Straschnoy, M. (2015). Brechas de bienestar en el acceso a las prestaciones sociales. Acerca de las asignaciones familiares y la asignación universal por hijo en Argentina. En *Universidad y Sociedad. Desafíos de la Investigación Interdisciplinaria* (1a ed., pp. 201-232). CABA, Argentina: Eudeba.

Ball, S., & Youdell, D. (2007). *La privatización encubierta en la educación pública* (p.

145). Instituto de Educación, Universidad de Londres. Recuperado de

http://www.observatorioeducacion.org/sitio/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf

Bertranou, F., & Casanova, L. (2013). *Informalidad laboral en Argentina: segmentos críticos y políticas para la formalización*. Organización Internacional del Trabajo.

Born, D. (2017). Índice de contexto social de la Educación (ICSE). Documento Metodológico. OEI, Ministerio de Educación.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura.*

(2da.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas.* Sudamericana.

Buchbinder, P. (2012). *Historia de las universidades argentinas.* Sudamericana.

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

Carli, S. (2014). Introducción. En S. Carli, *Historia, política y vida cotidiana.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. Recuperado de

<http://www.minoydavila.com/media/descargables/978-84-15295-52-5.pdf>

Cerezo, L. (2015). *Universidad: tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad.* FLACSO Argentina, CABA, Argentina. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10469/10539>

Chiroleu, A. (2012). Políticas de Educación Superior en América Latina en el Siglo XXI: ¿Inclusión o Calidad? *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=275022797013>

Chiroleu, A., & Marquina, M. (2012). Tiempos interesantes: complejidades, contradicciones e incertidumbres de la política universitaria actual. *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades.* Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. comp., *Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento*, 9-26.

Congreso de la Nación. (2015, noviembre 9). Ley 27204. LEY DE IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Ley N° 24.521. Modificación. Recuperado 9 de enero de 2018, de

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000->

[254999/254825/norma.htm](http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm)

- Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. (2017). *Sistema educativo nacional. Informe estadístico 2017* (p. 84). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2017/04/2016-Informe-Nacional-final.pdf>
- Duarte, B. (2009). De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina. En S. Gvirtz & A. Camou, *La Universidad Argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado* (pp. 27–58). Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines-Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gamallo, G. (2011). Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, 55, 189–233.
- García de Fanelli. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario*, 4(7), 7–24.
- García De Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta educativa*, (43), 17–31.
- García de Fanelli, Ana María. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. *Sistema de información de tendencias educativas en América Latina*. Recuperado de http://sitial.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf

Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu Buenos Aires.

Hernández, G., & Garbarini, L. (2010). El estado benefactor y la expansión del sistema educativo en Argentina. En TORIBIO, D.(comp.) *La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús, Departamento de Planificación y Política Pública.

Marquina, M. (2004). Panorama de las titulaciones en el sistema de educación superior argentino: aportes para un estudio comparado. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Recuperado de https://www.sistemamid.com/panel/uploads/biblioteca/2014-07-14_03-49-11107005.pdf

Marquina, M. (2012). ¿Hay una política universitaria K? Posibles respuestas a partir del análisis del financiamiento. En *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 75–92). UNGS.

Marquina, M., & Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta educativa*, (43), 7–16.

Ministerio de Educación. (2010, septiembre 4). Resolución 413/2010. Apruébase el Reglamento General del Programa Nacional de Becas Universitarias. Recuperado 5 de enero de 2018, de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/166447/norma.htm>

Ministerio de Educación. (2013, febrero 22). Resolución 642/2013. Recuperado 4 de enero de 2018, de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/205000-209999/209117/norma.htm>

Ministerio de Educación. (2014, julio 10). Resolución 2416/2014. Resolución N°

2751/2013. Modificación. Recuperado 5 de enero de 2018, de

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/230000->

[234999/232300/norma.htm](http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/230000-234999/232300/norma.htm)

Ministerio de Educación y Deportes. (2016, mayo 18). Resolución 153/2016.

Recuperado 4 de enero de 2018, de

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/260000->

[264999/261746/norma.htm](http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/260000-264999/261746/norma.htm)

Ministerio de Educación y Deportes. (2017a, marzo 14). Resolución 1242-E/2017.

Recuperado 8 de enero de 2018, de

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/270000->

[274999/272924/norma.htm](http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/270000-274999/272924/norma.htm)

Ministerio de Educación y Deportes. (2017b, octubre 2). Resolución 485-E/2017.

Recuperado de

<https://www.boletinoficial.gob.ar/pdf/linkQR/Mm9CVVNCaEFvNTQrdTVReEh>

[2ZkU0dz09](https://www.boletinoficial.gob.ar/pdf/linkQR/Mm9CVVNCaEFvNTQrdTVReEh)

Mokate, K. M. (2001). *Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir?* Inter-American Development Bank.

Paura, V., & Zibecchi, C. (2014). Dinámicas institucionales, lógicas de los actores y territorio en el estudio de la política social. Veinte años de investigación en la Argentina. En L. Pautassi, *Marginaciones sociales en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Acceso a la Justicia, capacidades estatales y movilización legal*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Pochulu, M. D. (2004). La educación superior argentina hoy, entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Secretaría de Políticas Universitarias, educ ar. (2018, enero 4). Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado 2 de enero de 2018, de <http://www.educacion.gob.ar/secretaria-de-politicas-universitarias>

SPU Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias. (s. f.). Recuperado 17 de abril de 2018, de <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/4>

Suasnábar, C., & Rovelli, L. I. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, 27(3), 81–104.

Tenti Fanfani, E. (1993). *La Escuela vacía: deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Losada.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Presentado en III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy. Recuperado de <http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>

Tiramonti, G. (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo argentino. *Cuadernos de Pedagogía*, 12, 33–46.

Tiramonti, G., Ziegler, S., & Gessaghi, V. (2008). *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Editorial Paidós.

Toribio, D. (2010). *La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas*. Universidad Nacional de Lanús, Departamento de Planificación y Política Pública.

Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education.

Carnegie Commission on Higher Education Berkeley. Recuperado de

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>

Políticas Públicas y democratización universitaria: a propósito del centenario de la Reforma de 1918 y la CRES 2018

Anabella Celeste Lucardi. Universidad Nacional de Avellaneda, Buenos Aires, Argentina.

alucardi@undav.edu.ar

Resumen

Este artículo pretende aportar al debate sobre las políticas públicas para la educación superior, en particular aquéllas relacionadas con la democratización de la Universidad con la perspectiva que posibilita la conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria de 1918 en Córdoba y de sus ecos en toda Latinoamérica.

En este sentido, en primer lugar, nos proponemos analizar el rol del Estado y la actuación de los poderes del Estado durante la Reforma de 1918, y, luego, pensar cuál fue la orientación de la intervención estatal en la cuestión universitaria y la direccionalidad de las políticas públicas para el sector en las últimas décadas.

En segundo lugar, buscamos problematizar acerca de los alcances que tuvo el concepto de “democratización universitaria” durante la Reforma, y el renovado sentido que para nosotros adquiere en la contemporaneidad, en un escenario de ensanchamiento de los márgenes de la universidad que fue posibilitado, entre otras medidas, por la expansión geográfica del sistema universitario que tuvo lugar a partir de 2003.

Por último, y a propósito de la celebración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018 y desde una perspectiva que contempla la integración regional universitaria, nos referimos a la consagración del derecho a la universidad como un derecho humano y universal y un deber de los Estados. En particular, abordamos el reflejo que en el capítulo local representa la reforma parcial en 2015 de la Ley de Educación Superior en nuestro país.

Palabras clave: Universidad. Políticas públicas. Democratización. Reforma universitaria. Cres 2018.

Public Policies and university democratization: on the occasion of the celebration of the Centennial of the University Reform and the Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean 2018

Abstract

This paper addresses public policies for higher education, specially the policies for the democratization of the University with the perspective that makes possible the Centennial of the University Reform of Córdoba and its replication throughout Latin America.

With regard to this issue, we propose to analyze the role of the State and his performance during the University Reform, and, then, to think which is the direction of the university policies in the last decades.

Secondly, we want to problematize about the sense of the concept “university democratization” during the University Reform, and today, in the context of the geographical expansion of the university system that took place since 2003.

Finally, on the occasion of the CRES 2018 and from a perspective that contemplates the university regional integration, we talk about the consecration of Higher Education as a human and universal right, a public and social good. Specially, we analyze the impact in our country of the Higher Education Law partial reform that took place in 2015.

Keywords: University. Policies. Democratization. University reform. The Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean 2018.

Introducción

La conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria de 1918 en Córdoba y de sus reverberaciones en toda Latinoamérica nos brindan la oportunidad de formular renovados análisis: la extraordinaria actualidad de algunos de sus postulados y la necesidad de observar en perspectiva otros, nos motiva a proponer algunas reflexiones sobre este acontecimiento, que significó un parte aguas en la historia de la universidad en nuestro país y en la región. Por ello, además de celebrar acaso la más notable de las “efemérides universitarias”, este artículo pretende reflexionar sobre las Políticas Públicas y la Universidad. Esperamos aportar al debate en torno a uno de los múltiples aspectos que presenta un hecho tan rico en implicancias históricas, sociales, políticas y filosóficas como la Reforma Universitaria, y que, cien años después, y transcurridas ya un sinfín de celebraciones década tras década, sigue dándonos que hablar.

En primer lugar, nos proponemos analizar el rol del Estado y la actuación de los poderes del Estado durante la Reforma de 1918, y, luego, pensar cuál fue la orientación de la intervención estatal en la cuestión universitaria y la direccionalidad de las políticas públicas para el sector en las últimas décadas, en particular, durante la década de los noventa y, luego, a partir de 2003.

Asimismo, buscamos problematizar acerca de los alcances que tuvo el concepto de “democratización universitaria” durante la Reforma, y el renovado sentido que para nosotros adquiere, como proceso de democratización universitaria, en un escenario de ensanchamiento de los márgenes de la universidad, que fue posibilitado, entre otras medidas, por la expansión geográfica del sistema universitario que tuvo lugar a partir de 2003.

Por último, desde una perspectiva que contempla la integración regional universitaria, nos referimos a la consagración del derecho a la universidad como un derecho humano y universal y un deber de los Estados, a propósito también de cumplirse diez años de la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2008 de Cartagena. En particular, abordamos el reflejo que en el capítulo local representa la reforma parcial en 2015 de la Ley de Educación Superior (LES) en nuestro país.

El rol del Estado durante la Reforma y la direccionalidad de las políticas públicas durante las últimas décadas

Abordaremos a continuación el primero de los puntos señalados, es decir, nos referiremos a la actuación de los poderes y al rol del Estado durante la Reforma y luego, analizaremos, desde una perspectiva actual, la direccionalidad de las políticas públicas para la educación universitaria en las últimas décadas.

La regulación universitaria de alcance general en nuestro país se inauguró formalmente con la sanción de la Ley Avellaneda en 1885. La Ley Avellaneda (Ley N° 1597) era una norma de carácter general que ordenaba las pautas a las que debían ajustarse los estatutos universitarios de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad de Buenos Aires (UBA), y tenía como objetivo regular la relación entre las universidades y los poderes públicos (Buchbinder, 2014: 10). Su sucinto articulado incluía, principalmente, disposiciones acerca de cómo debía organizarse el gobierno de la institución. Asimismo, la Ley Avellaneda establecía que los estatutos de las universidades, estarían sujetos a la aprobación del Poder Ejecutivo y que éste también designaría a los profesores, a propuesta de las distintas Facultades.

Ahora bien, para cuando la Reforma Universitaria tuvo lugar, el incipiente sistema universitario argentino estaba integrado, además de la UNC y la UBA, por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, fundada en 1889 y nacionalizada en 1905) y dos universidades provinciales, Santa Fe (1889) y Tucumán (1921), que fueron nacionalizadas poco tiempo después (en 1919 y 1921, respectivamente). La UNLP fue proyectada como una institución moderna, inspirada en las instituciones educativas superiores de Estados Unidos y de Europa, y se diferenciaba de la UNC y la UBA principalmente en relación con la orientación de la enseñanza, que procuraba conjugar saber científico y ejercicio profesional, y que, en lo relativo a la organización y al sistema de gobierno, reflejaba las demandas del nuevo tiempo. El diseño administrativo que ideó Joaquín V. González incluía un órgano representativo de los profesores, asimismo, la asamblea universitaria que elegía al Presidente de la Universidad estaba integrada por la totalidad de los profesores de las distintas categorías. Por su parte, luego de las protestas estudiantiles que se precipitaron en Buenos Aires en los primeros años del siglo, en 1906 la UBA había reformado sus estatutos y modificado sustancialmente las estructuras administrativas de la universidad y sus órganos de gobierno,

reemplazando los consejos vitalicios por consejos directivos electivos a propuesta de los profesores, lo que, a su vez, posibilitó el avance de otros debates acerca del modelo de enseñanza y el perfil de los futuros graduados (Buchbinder, 2008, 2010).

No obstante, en Córdoba subsistían los antiguos estatutos cuya actualización demandaba el movimiento estudiantil. Las protestas estudiantiles que se iniciaron a finales de 1917, crecieron en intensidad hacia 1918, involucrando manifestaciones y huelgas. En esta instancia se produjo la primera de las tres intervenciones dispuestas por el presidente Hipólito Yrigoyen en la UNC. José N. Matienzo, para entonces procurador general, dispuso la adecuación de los estatutos universitarios a la Ley Avellaneda. En segunda instancia, Matienzo dio inicio a un proceso normalizador que culminaría, el 15 de junio de 1918, con la elección de un nuevo Rector, circunstancia que, a la postre, provocó el recrudecimiento de las protestas estudiantiles al resultar electo un candidato que representaba a los sectores que hasta ese momento mantenían el gobierno de la universidad y a las corporaciones que combatían los estudiantes. El siguiente hecho fundamental, en un contexto de creciente movilización estudiantil, fue la publicación del manifiesto de la Juventud argentina de Córdoba dirigido a los Hombres Libres de Latinoamérica, cuya redacción se le atribuye a Deodoro Roca y que fue firmado por los integrantes de la mesa directiva de la Federación Universitaria de Córdoba el 21 de junio. Así, entre ambos hechos es posible fechar la “partida de nacimiento” de la Reforma Universitaria. Un análisis del contenido del Manifiesto Liminar, que alude al juvenilismo (Biagini, 1998) y exalta el destino heroico de los jóvenes, excede ampliamente los márgenes de este trabajo, pero cabe señalar que de su lectura se desprende la crítica de los estudiantes a la intervención de Matienzo, que caracterizan como liberal, y que denuncian “no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores”.

En ese contexto, en el mes de agosto, Yrigoyen designó a un segundo interventor, Telémaco Susini, quien, atento las presiones de los sectores cordobeses más conservadores no asumió la tarea, dando lugar, finalmente a la intervención de la UNC directamente por parte del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, José S. Salinas (Portantiero, 1978). La gestión de Salinas sancionó nuevos estatutos para la Universidad que consagraron por primera vez en nuestro país el cogobierno universitario con participación estudiantil e hicieron lugar a las principales demandas del claustro como la asistencia y docencia libre y la renovación periódica de las cátedras (Buchbinder, 2008).

Como corolario del proceso electoral impulsado por la intervención, el 5 de octubre asumió el rector Eliseo Soaje y las primeras autoridades reformistas de la UNC.

En esta instancia, nos interesa aportar algunas consideraciones sobre el rol del Poder Ejecutivo durante los hechos que desencadenaron las protestas estudiantiles en Córdoba y analizar si existió algún reflejo de la Reforma Universitaria a nivel legislativo, pues, cabe anticipadamente puntualizar que los reclamos estudiantiles no se tradujeron en lo inmediato en una reforma legislativa, pese a que en el Manifiesto Liminar los reformistas habían exigido expresamente la reforma de la Ley Avellaneda (Aranciaga, 2009).

La conducta que adoptó el gobierno de Yrigoyen fue decisivamente activa, y si bien en un principio el partido del Gobierno no alentó la Reforma Universitaria, una vez que las demandas de los reformistas alcanzaron cierta dimensión, el Poder Ejecutivo acompañó los reclamos (Chiroleu, 2009). Las tres intervenciones decretadas, en particular la última de ellas, recogieron las demandas estudiantiles y las plasmó en las reformas estatutarias, en la medida que estas coincidían con las previsiones de la legislación general que, en los hechos, no fue modificada sino hasta 1947.

Creemos que, en lo principal, las intervenciones del Poder Ejecutivo inclinaron positivamente la balanza hacia los reclamos estudiantiles y permitieron modificar los estatutos de la UNC. Y, fundamentalmente, configuraron durante la intervención de Salinas el cogobierno universitario, que es, acaso, uno de los principales legados de la Reforma. La reivindicación de la participación estudiantil en los órganos de gobierno de las universidades, tal como señala Juan Carlos Portantiero, no había sido planteada en las primeras manifestaciones de marzo de 1918 que dieron lugar a la intervención Matienzo, sino que integró las demandas de los estudiantes una vez que las bases ideológicas de la Reforma fueron adquiriendo mayor envergadura y madurez y, producto también, del fracaso del proceso electoral con el que culminó la primera de las intervenciones en la UNC. En este sentido, la radicalización de las demandas estudiantiles, la ampliación de las bases sociales de la protesta y la expansión de las ideas reformistas fuera de la provincia, señala Portantiero, inauguraron las etapas decisivas de la Reforma, en las cuales, el Poder Ejecutivo –exigido por la presión de los reformistas– cumplió un rol fundamental (Portantiero, 1978).

En esta instancia, cabe señalar que otro de los principales legados de la Reforma, la autonomía universitaria en un sentido estricto –como la capacidad de autogobernarse–

ya formaba parte de la justificación del proyecto de Avellaneda tal como se advierte en la presentación del autor ante la Cámara de Senadores: “este proyecto tiende a constituir bajo cierta autonomía el régimen de nuestras universidades”, y se desprende de la interpretación global de los debates parlamentarios que precedieron su sanción. Y, si bien, como se ha dicho algunas páginas antes, la ley reflejaba la intención del Estado de intervenir activamente sobre la cuestión universitaria, al reservarse no sólo la aprobación de los estatutos sino también la designación de los profesores titulares, lo cierto es que estas restricciones a la autonomía no recaían sobre uno de los principales temas debatidos durante el proceso de la Reforma: la integración y elección de los órganos de gobierno universitarios.

Producto de la Reforma Universitaria, entonces, no se introdujeron modificaciones en la Ley Avellaneda, que cobijó la resignificación de la autonomía; sí naturalmente se modificaron las condiciones que imponían los estatutos de la UNC y se instauró el cogobierno universitario y, en tal caso, además, el movimiento de la Reforma posibilitó una lectura actualizada de la Ley N° 1597, cuya técnica legislativa, en ese aspecto, era imprecisa.

Por último, y ya desde una perspectiva actual, los diversos sentidos que posee la palabra “autonomía” y que la transforman en un término polisémico han sido estudiados profusamente y no pretendemos aquí insistir en ello, pues abundan ya numerosas perspectivas por demás ricas y exhaustivas. Si nos interesa, a los fines de este trabajo, considerar exclusivamente un puñado de planteos cuya reseña contribuye a analizar –en el contexto de las últimas décadas– la relación entre las Políticas Públicas y la Universidad, y las distintas configuraciones que supone la dualidad planificación estatal *versus* autonomía universitaria. Dualidad que, por otra parte, también se encuentra ampliamente debatida. Ello, con el objetivo de decir, luego, algunas palabras sobre la direccionalidad de las políticas públicas en la actualidad, tal como nos propusimos al principio de esta sección.

En el primer texto escogido, Eduardo Rinesi y Germán Soprano postulan la posible injerencia de otros actores –distintos al Estado– sobre la actividad universitaria y en definitiva, la afectación de distintos factores y actores externos (entre los que señalan corporaciones, empresas, lógicas sociales, laborales, profesionales) pueden producir sobre la autonomía universitaria. En ese contexto, puntualizan, “*una intervención activa de ese mismo Estado*, producida en cierta dirección y con ciertos propósitos, puede, lejos

de atentar contra la autonomía y la independencia de la Universidad, servir para *controlar o limitar* esas influencias, y en esa misma medida constituir un reaseguro o una garantía [...] de esa autonomía y esa independencia” (2007: 16). Por dicho motivo, combaten la idea que “*a priori* [...] toda intervención del Estado en la Universidad *es necesariamente* heteronomizante” y añaden que es preciso estudiar de qué tipo de intervención y que tipo de Estado se trata.

En este sentido, la sanción en 1995 de la Ley de Educación Superior (N° 24521) que aunque con reformas se encuentra actualmente vigente, inauguró una etapa marcada, casualmente, por estas tensiones. Como señala Laura Rovelli, la sanción de la LES coincide con el inicio de un ciclo de políticas públicas para la educación superior orientado por los lineamientos económicos de los organismos multilaterales de crédito y los organismos financieros internacionales para la región, y que tuvieron su capítulo para las políticas educativas en nuestro país (2012). Adriana Chiroleu y Osvaldo Iazzetta señalan que los principales ejes de la reforma de la educación superior en nuestro país, en consonancia con la reforma del Estado, fueron la descentralización, la desregulación y la privatización (con el incremento de la autorización para el funcionamiento de la oferta educativa superior del sector privado). Y, como ejes específicos de la reforma de la educación superior, la diversificación de las fuentes de financiamiento, la diferenciación de las instituciones de educación superior, la diversificación de la oferta académica y una redefinición del rol del gobierno en relación con la educación superior marcada por la adopción de “formas de disciplinamiento y control inéditas, que facilitaran la adaptación de la institución a las orientaciones establecidas por los organismos multilaterales de crédito” (2005: 19-34).

Resulta claro, entonces, que el tono de la intervención estatal que tuvo lugar en el contexto de la Reforma Universitaria de 1918, posibilitada por la laxitud de la Ley Avellaneda, en donde primó la articulación política entre el partido de Gobierno y los sectores reformistas, en virtud de intereses comunes (Portantiero, 1978) observa matices muy distintos al modelo de regulación estatal que configuró la Ley de Educación Superior en la década de los noventa.

A modo de resumen, puede observarse en las distintas reflexiones comentadas que todas ellas encuentran un punto en común: la forma que adopta la articulación entre la sociedad, el Estado y la universidad es un hecho ineludible a la hora de practicar un análisis sobre las políticas universitarias que comprenda una mirada abarcadora de las

políticas públicas y del sistema universitario. Dicho de otro modo, es necesario considerar, en el análisis de las políticas públicas de educación superior, las distintas configuraciones que presenta la relación entre la sociedad, el Estado y las instituciones educativas universitarias. Pues, en primer lugar, esta relación no es siempre uniforme dentro del sistema universitario. En segundo lugar, intervienen en ella un conjunto de actores: el Estado Nacional a través del Poder Legislativo, del Poder Ejecutivo y distintos órganos de la Administración Pública, otros actores institucionales no gubernamentales, no institucionales (corporaciones, grupos, organizaciones, y el propio mercado) y la sociedad en su conjunto. Y, por último, se encuentra atravesada por la tensión entre la planificación y la regulación estatal y la autonomía universitaria.

En particular, durante las últimas décadas, la actividad del Estado, concretamente la de los poderes Legislativo y Ejecutivo fue particularmente activa en lo relativo a la regulación del sistema universitario, a partir de 2003, el rol dominante del mercado como organizador de la agenda pública durante la etapa anterior, es desplazado (Ezcurra, 2012). En efecto, la Ley de Educación Nacional (Ley 26296) sancionada en 2006 señala expresamente la prohibición de suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o la mercantilizan. En su lugar, se recupera la posición principal del Estado como planificador de las políticas educativas, desde una perspectiva que considera la educación un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado.

Sobre este punto volveremos hacia el final del artículo y nos permite, asimismo, presentar la sección siguiente. En la que nos interesa, como adelantamos en la introducción, debatir los alcances del concepto de “democratización universitaria” durante la Reforma, y el sentido que adopta la misma idea cien años después, en nuestros días.

La noción de democratización universitaria: su origen reformista y su vigencia en la actualidad.

Sin duda alguna, entre los reclamos de los estudiantes reformistas de 1918 se hallaba la demanda por la democratización de la universidad. En ese momento puede reconocerse entonces, en el plano universitario, el origen del término. En el contexto de la Reforma, la democratización se asoció al gobierno universitario y, concretamente, a la

representación –o a la ampliación de la representación– de los claustros en los órganos de gobierno de las universidades.

La consagración del voto universal, obligatorio y secreto en 1912, la llegada al gobierno de la Unión Cívica Radical en 1916 y la disputa por la reconfiguración de la elite dirigente, que enfrentaba a una clase media en ascenso y a los sectores populares, con los grupos dominantes tradicionales, formaban parte del mismo clima de época. Como señala Buchbinder, la Reforma Universitaria se inscribe en este registro, por ello, sus orígenes no se hallan ligados tanto a la crítica sobre el espíritu clerical conservador y la tradición católica de la UNC sobre el que puntualizara Juan B. Justo en su célebre discurso ante la Cámara de Diputados, cuyo contenido, no obstante, hegemonizó frecuentemente las lecturas sobre los sucesos de Córdoba (Buchbinder, 2014).

En este sentido, el origen de la Reforma Universitaria en Córdoba da cuenta de la emergencia de nuevos actores políticos que pugnan por renovar la elite política dirigente. Como señala Buchbinder, “La universidad era el ámbito por excelencia en Córdoba de socialización y selección de las elites. [...] La educación formal universitaria cumplía así un rol central en el proceso de constitución de la elite y era el mecanismo consagrado por excelencia para el ascenso social” (2010: 99).

Esta caracterización coincide con la postura de Rinesi, que considera que la Reforma Universitaria de 1918, aun constituyendo uno de los grandes movimientos de renovación universitaria, no cuestionó la misión histórica que la universidad mantuvo durante siglos, desde su fundación en Europa, como formadora de elites (Rinesi, 2017). El autor, además, recupera el planteo de Terán (1998), para quien efectivamente, las grandes ideas de los reformistas, en este aspecto, giraban en torno a la renovación de dichas elites.

En este sentido, es posible sostener que la Reforma no promovió una apertura de la universidad en el sentido de ampliación de sus horizontes y que sus impulsores e ideólogos no proponían la democratización de la institución en el sentido de favorecer el acceso de las clases populares a la educación universitaria. La lectura de Terán, quien señala que el proyecto de construcción de una nueva clase dirigente formaba parte del conjunto de temas diversos que integran el imaginario de la Reforma, permite interpretar también que el movimiento reformista de 1918 no cuestionó, en lo esencial, el rol que cumplía la universidad, clave en la constitución y reproducción de las elites (Terán, 1998).

De este modo, la Reforma no se propuso alterar el rol histórico que desde la antigüedad se le asignó a la universidad como formadora de las clases dominantes. A su vez, la universidad como privilegio formativo de una elite, tampoco fue cuestionada por los reformistas (Rinesi, 2015b, 166).

En esta línea, Chiroleu señala que el reclamo por la democratización, presente en la Reforma, puede observarse en dos aspectos: la democratización interna, que contemplaba la demanda de autonomía y la constitución del cogobierno con participación de graduados y estudiantes, y la democratización externa, que incluía la docencia y asistencia libre, la publicidad de los actos universitarios, una mejor inserción en el medio local y el desarrollo de la extensión universitaria, planteos que, para la autora tendían a ampliar las bases sociales de la universidad pero en manera muy restringida a los sectores medios en ascenso, grupo social al que pertenecían los actores reformistas. Por dicho motivo, concluye Chiroleu, el reclamo de democratización externa plasmado en la noción de “ampliación de las bases sociales de la institución; se dio, pues, dentro de los marcos acotados que referenciaban a los propios sectores medios, motor de la Reforma“ y no incluyó una demanda por mayor acceso o gratuidad de la universidad (Chiroleu, 2009: 108).

Ahora bien, con el objeto de reflexionar acerca de los nuevos sentidos que la democratización universitaria, como proceso, presenta para nosotros en el contexto actual, resulta necesario explorar los matices del concepto desde la óptica de un conjunto de posturas que contribuirán a observarlo en perspectiva, desde los sentidos originales que tuvo en el contexto de la Reforma de 1918, y que ya señalamos, hasta nuestros días.

Concretamente, Chiroleu concibe a la democratización de la universidad como la representación plural de todos los sectores sociales en la universidad (2012: 88). Ello se asocia con la democratización externa y excluye la democratización interna, que se relaciona con la participación de los diversos claustros en el gobierno de la universidad. En este sentido, para Chiroleu, la democratización alude a una participación efectiva de todos los sectores sociales en la universidad y en la totalidad de las instancias de trayectoria universitaria: ingreso, permanencia y egreso. Por otra parte, distingue democratización de expansión de oportunidades. Así pues, considera que si bien nuevos grupos sociales acceden a la educación superior, ello no se traduce en una reducción de las desigualdades sociales (2013: 56). Adicionalmente, introduce la idea de inclusión en el reconocimiento de una sociedad heterogénea cuyas diferencias deben ser

revalorizadas. En términos de educación superior, la noción implica contener en el nivel la diversidad cultural, racial, de género, etc., semejante a la que existe en el seno de la sociedad, remediando discriminaciones históricas (2013: 56).

Por otro lado, Unzué reconoce tres sentidos de la idea de democratización, asociados ya no exclusivamente a un proceso de expansión de oportunidades que efectivamente redundaría en la disminución de desigualdades sociales, sino desde una perspectiva histórica que se remonta a los orígenes reformistas del término (Unzué, 2016). Así, la democratización se asocia, en ese primer núcleo de sentidos, al gobierno universitario y a los sistemas de representación de los claustros en este. En segundo lugar, el sentido de democratización como “densificación de las relaciones con la sociedad” (2016: 65) se encuentra relacionado con la apertura de la universidad a la sociedad y particularmente a los trabajadores. Este último sentido, deriva en la apertura de la universidad a sectores tradicionalmente excluidos, a través de las políticas de expansión del sistema y de diversas acciones tendientes a facilitar y promover el acceso y la permanencia de nuevos estudiantes en las Universidades. Unzué reconoce la creación de universidades en el conurbano bonaerense –en la década de los noventa y en la última década– como una política parte del “proceso de democratización que supone abrir las aulas a los estudiantes de sectores que tradicionalmente no acceden a la universidad [...] En estos casos nos encontramos ante la reemergencia del sentido de la democratización universitaria entendida como apertura y particularmente de las aulas frente al modelo de universidad elitista” (2016: 63). Finalmente, identifica un tercer aspecto: la idea de democratización entendida como la vinculación de las tareas de investigación de las universidades con las necesidades sociales y de los sectores productivos (2016: 63).

Finalmente, nos interesa particularmente resaltar el planteo de Rinesi, para quién la democratización supera la idea de democracia como punto de llegada –como utopía futura– y la concibe como un proceso de expansión de un conjunto de derechos. Esta superación genera un doble pasaje, o un desplazamiento, de la libertad a los derechos y de la idea de democracia a la democratización. En ese marco, si se pudiera hacer un recorte, aunque arbitrario, de la idea de democratización y ubicar el énfasis en qué significa, en el ámbito de la educación superior, la mentada democratización, la respuesta del autor es contundente: concebir a la Universidad como un derecho humano universal, entre aquellos que en el proceso de democratización se expandieron y que se

encuentra asociado a una serie de condiciones que permiten representarlo en una existencia más que declarativa. (Rinesi, 2015).

A modo de recapitulación, hasta aquí hemos reseñado diversos aportes que contribuyen a describir el contenido del concepto de “democratización universitaria”, adicionalmente nos interesa plantear que concebir a la educación superior como un derecho humano y universal resulta inherente a la idea de democratización. Dicho de otro modo, un concepto es presupuesto del otro. La democratización universitaria supone la existencia de un derecho a la universidad. Ahora bien, ¿qué contornos adopta ese derecho? Rinesi considera que se trata de un derecho humano universal, *individual* y a la vez *colectivo*, en dos sentidos. Derecho colectivo del pueblo a contar con profesionales formados en las universidades que permitan garantizar otros derechos reconocidos, y a poder percibir los beneficios del conocimiento que se construye en el interior de las universidades, a través de la atención de las necesidades de las organizaciones que componen complejo entramado social (2016). Retomando la idea anterior, para Rinesi la democratización da cuenta de un proceso “de ampliación, profundización, universalización, de *derechos*. Es decir: de *realización* de derechos” que pudo vislumbrarse en las sociedades latinoamericanas durante los primeros quince años de este siglo, acompasado “por la entonación democratizante de muchas de las políticas públicas impulsadas desde la cima de los aparatos de nuestros Estados” que hicieron posible “la tesis de que la Universidad podía ser pensada, también, como un derecho humano universal” (2016: 8).

Este último señalamiento nos permite introducir la última sección de este artículo en la que buscamos abordar, desde una perspectiva que contempla la integración regional universitaria, la consagración del derecho a la universidad como un derecho humano y universal y un deber de los Estados en la Declaración Final de la Conferencia Regional de la Educación Superior de 2008 celebrada en Cartagena, y la reforma parcial en 2015 de la LES en nuestro país, que atribuye al Estado la responsabilidad sobre la Educación Superior.

El derecho a la universidad: desde la CRES 2008 a la reforma de la LES

En el apartado anterior sostuvimos que la democratización de la universidad, en el sentido que es posible reconocer en las últimas décadas, no formó parte del ideario reformista de principios del siglo pasado. Incluso, una interpretación semejante tampoco

se verificó durante la década de los noventa, al menos en el aspecto legislativo, pues, como hemos visto, la LES sancionada en 1995 obedece a un registro diferente: Ana María Ezcurra lo relaciona con la concepción según la cual el ciclo superior es un bien privado que reduce la participación de los segmentos sociales populares y “condiciona una reproducción ampliada de las desigualdades” (2011a: 69). En la misma línea argumentativa, introduce el debate sobre bien público versus bien privado y puntualiza que la noción de bien público global que utiliza la retórica mercantil cristalizada en las estrategias para la educación que encabeza Banco Mundial encubre la noción de bien privado (2011b).

Aun así, durante la década de los noventa en nuestro país asistimos a lo que la bibliografía especializada caracterizó como la segunda oleada expansiva de sistema universitario: entre 1989 y 1995 se crearon nueve instituciones educativas universitarias¹. Por su parte, a partir del año 2003, se produjo un tercer momento expansivo del sistema universitario de gestión pública que se manifestó con la creación, hasta el 2015, de veintitrés universidades nacionales e institutos universitarios nacionales a lo largo y a lo ancho del país.

Uno de los rasgos principales de la expansión, que coincide con el tercer momento señalado, es que se llevó adelante de la mano de un discurso sobre la “democratización” de la universidad presente fundamentalmente en las razones declaradas por los actores políticos que impulsaron la creación de las nuevas universidades en todo el país, y que se plasmó también en los diversos documentos fundacionales de estas instituciones. Este discurso motivó también la formulación de otras políticas en el contexto universitario, y por dicho motivo creemos que caracterizó en general a las políticas públicas relacionadas con la educación universitaria durante la década pasada y parte de ésta.

Ahora bien, volviendo a un tema que fue introducido en la sección anterior, la conceptualización de la educación superior como un derecho humano universal que postula Rinesi viene acompañada de una caracterización que, en el mismo sentido, se produjo en la región con la Declaración Final de la CRES 2008. El mencionado documento definió a la educación superior como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”. Puntualizando en el deber fundamental de los Estados de garantizar este derecho.

¹ Entre 1971 y 1973 se produjo la primera oleada expansiva del sistema de educación superior universitario asociada al Plan Taquini, con la creación de más de una decena de nuevas universidades.

Este hecho, creemos, no debe ser soslayado y representa, como señala Rinesi, un hecho decisivo y novedoso porque posibilita pensar a las universidades y la función que éstas cumplen, en una perspectiva muy distinta de cómo fueron pensadas y cómo efectivamente actuaron durante los siglos que acreditan de existencia. Recordemos una vez más que, históricamente las universidades han servido en la constitución y reproducción de las elites. Esta circunstancia, como ya hemos señalado no se vio alterada ni siquiera por el movimiento reformista de 1918 –aun cuando la Reforma Universitaria haya sido un hecho absolutamente disruptivo en el *statu quo* universitario– y se puso en crisis recién en 2008, como señala Rinesi, a partir de la Declaración de la CRES de 2008 que, al postular que la educación es un derecho, obliga a las universidades a repensar su propia comprensión y a ubicarse en el rol de garantes del derecho a la educación universitaria (Rinesi, 2016b). Nosotros creemos, además, que el proceso de expansión del sistema universitario en nuestro país que se inicia en el 2003 y del que ya hemos dado cuenta, forma parte de una política pública que comprende un conjunto de medidas adicionales con impacto en el sistema educativo, orientadas a favorecer la democratización universitaria, y que, en los hechos, posibilitó el efectivo ejercicio del derecho a la educación superior universitaria por parte de un conjunto de personas que hasta ese momento se encontraban excluidas del ejercicio de ese derecho.

Ahora bien, en nuestro país, el conjunto de políticas que hemos estado refiriendo para el sector universitario no tuvieron reflejo legislativo, lo que sí ocurrió en el resto del sistema educativo con la sanción de leyes fundamentales como la Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075) y la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26206). No fue sino recién en 2015 que se produjo una reforma parcial de la LES que nos permite reconocer los ecos de la Declaración de la CRES de 2008 de Cartagena.

Pese a que la LES ya había sufrido anteriormente cuatro modificaciones, la reforma introducida por medio de la ley 27204 en 2015 provoca un cambio en la legislación que resulta insoslayable al momento de analizar la direccionalidad de las políticas de educación superior de las últimas décadas. Asimismo, consideramos que las modificaciones al texto legal que se produjeron en el 2015 reflejan el cambio de época en las políticas para la educación superior en relación a los años noventa.

En esta línea, la denominada “Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior” sustituyó enteramente algunos artículos de la LES e incorporó otros. En primer lugar, el antiguo artículo dos,

que delimitaba el ámbito de aplicación de la ley, reconocía la responsabilidad del Estado “en la prestación del servicio de educación superior de carácter público”. En su nueva redacción, el cambio de sentido es elocuente, pues reemplaza la conceptualización acerca de la educación superior como “servicio” por el reconocimiento que la educación y el conocimiento son “un bien público y un derecho humano personal y social”, en consonancia con lo establecido por la Ley de Educación Nacional. En segundo lugar, la ley practica una enumeración exhaustiva del contenido de la responsabilidad principal e indelegable del Estado Nacional, las provincias y la CABA sobre la educación superior. Destacaremos, en ese contexto, que la ley garantiza la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso; ordena proveer equitativamente, en la educación superior de gestión estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables y asimismo, dispone promover políticas de inclusión educativa.

Reflexiones finales

Como corolario, sostenemos que la última reforma de la LES que reseñamos brevemente se inserta en el camino de sentar bases para la política pública universitaria en consonancia con aquellas que fueron trazadas para la política educativa en general, a partir, principalmente, del reconocimiento de la educación superior como un *bien público* y un *derecho humano personal y social*. En este sentido, creemos que la reforma de la LES vino a cristalizar normativamente la direccionalidad de las políticas públicas que venían siendo desarrolladas por los poderes del Estado en forma previa, entre ellas, la creación de universidades nacionales que consolidó una expansión del sistema universitario, como ya se señaló. Es decir, en nuestro entendimiento, a partir de 2003 se produjo un cambio de sentido en la formulación de las políticas públicas universitarias, que fue profundizándose con el correr de los años y decantó en la reforma de la LES.

Por otra parte, compartimos el supuesto que la educación superior en nuestro país es considerada normativamente como un bien público y, en las últimas décadas, también en el capítulo latinoamericano, es caracterizada conceptualmente como un derecho humano universal. Esta novedosa circunstancia, se inserta en el referido proceso de democratización universitaria al que asistió la Argentina entre 2003 y 2015.

Por último, creemos que la Reforma Universitaria inauguró, en diferentes claves, la democratización de la Universidad, aun cuando los reformistas hayan circunscripto casi exclusivamente los alcances de esta a la representación democrática de los diversos actores en los órganos de decisión, o a la participación de los estudiantes en la vida universitaria. Por ello, con la perspectiva que habilita el siglo trascendido, una lectura desde el presente exige otorgarle al movimiento reformista un renovado y justo reconocimiento.

Referencias bibliográficas

- ARANCIAGA, I. (2009). La universidad como reforma en A. Chiroleu y M. Marquina (comps.) *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- BIAGINI, H. (1998). Juvenilismo y reformismo en *80 años de la Reforma Universitaria 1918–1998*. Revista Espacios de crítica y producción Nro. 24, diciembre 1998–marzo 1999.
- BUCHBINDER, P. (2008) *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*. Buenos Aires: Sudamericana
- (2010). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (2014) *La universidad en los debates parlamentarios*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CHIROLEU, A. (2009). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión en A. Chiroleu y M. Marquina (comps.) *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2012). Expansión de las oportunidades, inclusión y democratización universitaria en A. Chiroleu, C. Suasnábar y L. Rovelli, *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2013) Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil en M. Unzué y S. Emiliozzi (compiladores) *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Imago Mundi.

- CHIROLEU, A. Y IAZZETTA, O. (2005). La reforma de la Educación Superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes en E. Rinesi, G. Soprano y C. Suasnábar (compiladores) *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires: Prometeo Libros. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- EZCURRA, A. M. (2011a). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave en N. Fernández Lamarra y M. de F. Costa de Paula (compiladores) *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Saénz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- (2011b). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC– CONADU.
- (2012) Modelo neoliberal de política social y educación. Focalización y Enseñanza Superior en N. Gluz y J. Arzate Salgado (coordinadores) *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- PORTANTIERO, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918–1938)*. Buenos Aires: Siglo veintiuno argentina editores, sa.
- RINESI, E. (2015). *Filosofía y política de la universidad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC–CONADU.
- (2015b). Democratizar la universidad. Los desafíos pendientes en E. M. Miranda (coordinadora) *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la universidad en la región*. Unquillo: Narvaja editor.
- (2016) De filósofos y zapateros (dos notas sobre la idea de la Universidad como derecho). *Coloquio Internacional “La Universidad posible”*, abril de 2016, Santiago de Chile.
- (2016b). Introducción. Dos desafíos para nuestras universidades en E. Rinesi, J. Smola, C. Cuello y L. Ríos (comps.) *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2017). Diálogo Federico Schuster y Eduardo Rinesi. *Ciencias Sociales* 94. Agosto

de 2017. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales. UBA.

- RINESI, E. Y SOPRANO, G. (2007). Universidad, estado y sociedad. Los sentidos de la autonomía y la heteronomía en la experiencia de la universidad pública argentina en M. Marquina y G. Soprano (coordinadores) *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- ROVELLI, L. (2012). Dinámicas históricas y lógicas de expansión universitaria en la Argentina en A. Chiroleu, C. Suasnábar y L. Rovelli, *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- TERÁN, O. (1998) La Reforma Universitaria en el clima de ideas de “la nueva sensibilidad” en *80 años de la Reforma Universitaria 1918–1998*. Revista Espacios de crítica y producción Nro. 24, diciembre 1998–marzo 1999.
- UNZUÉ, M. (2016). Los sentidos de la idea de la democratización de la universidad en Argentina en I. Aranciaga (compilador) *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas. Debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Fuentes

- Declaración Final de la CRES 2008 (Conferencia Regional de Educación Superior del IESALC –Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe–).
- Ley Avellaneda N° 1597
- Ley de Educación Superior N° 24521
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26075
- Ley de Educación Nacional N° 26206
- Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior N° 27204

Bibliografía

- Becerra, M. y Cetrángolo, O. (2001), “Notas para Contribuir al Debate sobre el Financiamiento de las Universidades”, en *Escenarios Alternativos: Revista de Análisis Político. Educación Superior: Viejos Problemas, Nuevos Desafíos*, 134-145, Buenos Aires.
- Brunner, J. J. (2000) *Educación: escenarios del futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. PREAL/ Fundación Chile, Santiago de Chile, enero de 2000 (a)
- Brunner, J. J. (2011). *Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias*. *Revista de Educación*, (355), 137-159.
- Casassus, J. (1998). “Acerca de la práctica y la teoría de la gestión: Marcos Conceptuales para el análisis de los Cambios en la Gestión de los Sistemas Educativos”. Disponible en www.scribd.com/doc/12667410/gestionbuscadelsujeto
- C. De Donini, A. M. y Donini, A.O. (2003). “La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas”. Documento de Trabajo N° 107, Universidad de Belgrano, Argentina. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/107_donini.pdf Acceso: 08/05/16
- De Vries, W y Ibarra Colado, E. (2004). “La gestión de la Universidad”. *Revista Mexicana de la Investigación Universitaria*, vol. 9, núm. 22, Pp. 575–584. Disponible en <http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/Devries2004.pdf> Acceso: 10/05/16
- Donini A, (2004) “La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas”, en *Barsky O., Sigal*

V.,Dávila, M. (coords) *Los desafíos de la universidad argentina*, Universidad de Belgrano, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, pág. 305-341.

Díaz Navas, MG (2011) *La universidad como “organización compleja”* Venezuela: Ed. Universidad Rafael Urdaneta

Druker, P. (1998). *La Administración*. Colombia. Editorial Norma.

De Sousa Santos, B. (2007) *La Universidad en el Siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, La Paz – Bolivia, Plural Editores.

Fernández Lamarra, N (2006) “Hacia la universidad que necesitamos. Una nueva agenda para la educación superior en América Latina y Argentina”, en Revista *La Universidad*, N° 34, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, marzo.

Fernández Lamarra, N (2010) *La Universidad Latinoamericana en el marco de su Autonomía*, Congreso Internacional Restos y Expectativas sobre la Universidad, Universidad de Guadalajara, octubre.

Ferrer, T y Pelakais, C (2004) “Tendencias gerenciales y la gestión universitaria” *Revista de Ciencias Sociales* (RCS) Vol. X, No. 1, Enero - Abril, pp. 148 – 163 FACES - LUZ · Universidad del Zulia, Venezuela

García de Fanelli, A.M. (1998), *Gestión de las Universidades Públicas: La Experiencia Internacional*, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Gutierrez, R. (2008) *Claro oscuros de la Universidad* Ed. Dunken: Buenos Aires.

Gutierrez, R. R. (2005) *¿Pueden las universidades estar sujetas al principio de eficiencia en su gestión?*, Departamento de Economía. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.

Jaramillo, A (2011) *Universidad y Proyecto Nacional*. 2da edición Buenos Aires: Ed. Nuevo Punto

Koontz y Weihrich. (1998) *Administración, una perspectiva Global*. McGraw- Hill. México.

LEY N° 5554 Que aprueba el Presupuesto General de la Nación para el ejercicio 2016.

Lemaitre (2016)

Lopera, P.C. M (2004). “Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria”. *Revista Mexicana de la Investigación Universitaria*, vol. 9, núm. 22, Pp. 617–635.

- Martínez Nogueira, R (2000) *Evaluación de la gestión* Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).
- Meléndez Guerrero, M., Solís Pères, P., & Gómez Romero, J. (2010). Gobernanza y Gestión de la Universidad Pública. *Revista de Ciencias Sociales* , 210-225.
- Mendoza Rojas, J (2002). *Los conflictos en la UNAM en el siglo XX. México*. Plaza y Valdés-Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM
- Rico, R. (1997). *Calidad Estratégica Total*. Editorial Macchi. Argentina.
- Sander, B (1996) *Gestión universitaria en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*, Buenos Aires: Editorial Troquel
- Sander, B. (2002), “Políticas Públicas y Gestión Universitaria en América Latina: Discurso Global y Realidades Locales”, *Pensamiento Educativo*. Vol. 31 (diciembre), pp. 13-30
- Sander, B (2012) *Nuevas Tendencias en la Gestión: Democracia y Calidad*. Disponible en <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/nuevas-tendencias-en-la-gestion-educativa/> 26.07.16
- Sanyal, C. (2002) “La Gestión Universitaria en Período de Crisis Financiera” en AAVV, *Tendencias Actuales en la Gestión Universitaria*. UNESCO/IPE. París.
- UNESCO (2009) *Declaración Mundial Sobre la Educación*, París.

La disciplina académica frente a las políticas de formación integral: deconstruyendo el carácter político y simbólico de las resistencias

Elizabeth Ocampo Gómez. Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

eocampo@uv.mx

Erick Hernández Ferrer. Universidad Pedagógica Veracruzana, Veracruz, México.

ehferrer@gmail.com

Nereida Rodríguez Orozco Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

nrodriguez@uv.mx

Resumen

Esta investigación identifica aseveraciones recurrentes en torno a las propuestas de reforma curricular implementadas a partir de 1999 en una universidad mexicana. Agrupa tales aseveraciones en cuatro categorías y procede a realizar un ejercicio de deconstrucción mediante el que devela el carácter simbólico y político de las resistencias desplegadas en cada enunciación. Los autores construyen el sentido de la indagación valiéndose de emplazamientos teóricos de las disciplinas, de la sociología de la profesión, del análisis institucional y del estudio de política pública. Para el emplazamiento empírico se recurrió al enfoque multi-método donde se incluyeron grupos focales, entrevistas y encuestas. Se trata de un estudio predominantemente cualitativo que explica cómo responde la universidad en cuestión a una política de educación integral. Concluye que a mayores intentos de desdibujar los límites disciplinares, mayor hermetismo mostrado por parte de los gremios disciplinares. Es un estudio que contribuye al análisis de las tensiones curriculares generadas a partir de reformas presentadas a finales de los noventa además de mostrar las características de las resistencias mostradas al interior de cada facultad.

Palabras clave: Educación Superior, disciplina, flexibilidad curricular, educación integral, inter-disciplina, resistencia laboral.

The academic discipline against the policies of integral training: deconstructing the political and symbolic character of the resistances

Abstract

This research identifies recurring claims regarding a curricular proposal implemented in a Mexican university in 1999. It groups those claims in four categories and proceeds to deconstruct them in order to unfold the political and symbolic nature of each one. The authors build their inquiry making use of theories from disciplines such as sociology of professions, institutional analysis, and public policy studies. The empirical work used multiple methodologies including focal groups, interviews, and surveys. It is a predominantly qualitative work that studies how this university responded to a comprehensive education policy. It concludes that increased attempts to blur disciplinary boundaries result in increased hermeticism displayed by the professional communities. This study contributes to the analyses of the curricular tensions resulting from the reforms implemented at the end of the 1990s, while exposing how each faculty resists the intended changes.

Key words: Higher Education, discipline, curricular flexibility, integral education, interdisciplinary, labour resistance.

Introducción

Con la intención de abonar a las discusiones existentes sobre el análisis de las propuestas curriculares que las instituciones educativas de distintos niveles implementan, aquí nos enfocaremos a las tensiones que se generan de su puesta en práctica o implementación y el rol de los actores involucrados (Aoki, 2005; Díaz, 2003; Giroux, 1990; Pinar y Bowers, 1992), prestando especial atención a estos últimos con la intención de dar una explicación sustentada para la comprensión de dicha situación de tensión.

A través de este trabajo se retoma el análisis de las respuestas que se han elaborado desde las distintas facultades que integran una universidad mexicana, la Universidad Veracruzana (UV), en torno a una política de Formación Integral (FI) para los estudiantes. Esta política ha implicado –entre otras cosas- la implementación de un currículo flexible. Por tanto, la investigación aquí presentada resulta de suma importancia dado que este tipo de formación, al menos en México, ha sido un imperativo para las Instituciones de Educación Superior (IES) desde finales de la década de los 90, poniendo así tensión a la tradición de la formación primordialmente disciplinar (Gendron y Baker, 2002).

Nuestro argumento parte de que la política de FI se introdujo a la UV a través de

un modelo denominado MEIF (Modelo Educativo Integral y Flexible). Este modelo fue precedido por prácticas y por un *ethos* de formación primordialmente disciplinar (Hernández, 2015). Nuestra investigación identifica que a partir del MEIF se detonan una serie de resistencias, incertidumbres y hasta rechazos fundados, recuperados a partir de un exhaustivo trabajo de campo realizado entre el 2015 y 2017; mismos que nos dimos a la tarea de agrupar en cuatro categorías:

- a) El MEIF debilitó la formación propiamente disciplinar.
- b) Los planteamientos del MEIF son pocos pertinentes o no acordes con las formas disciplinares necesarias para su ejercicio profesional.
- c) Desarticulación entre las distintas áreas de formación que el modelo propone.
- d) Centralidad de la formación en la dimensión profesional.

En esta tarea de desconstrucción recuperamos algunas herramientas teórico-conceptuales provenientes principalmente desde los estudios sobre las disciplinas académicas (Becher, 1983; Clark, 1992; Grediaga, 2000), algunas aproximaciones desde la sociología de la profesión (Grediaga, 2001; Johnson, 1972; Klegon, 1978; Parsons, 1954; Pavolko, 1971) y de la educación superior (Clark, 1983), junto con elementos de la teoría de la geografía política (Giménez, 2005), encontramos que la tradición disciplinar sigue vigente en la universidad de estudio y que a mayores intentos por desdibujar las barreras disciplinares, mayor hermetismo se ha mostrado desde las facultades que las albergan.

Con lo anterior no tratamos de poner en tela de juicio la veracidad de los argumentos, si no, como lo mencionamos arriba, de comprender su construcción puesto que implican prácticas concretas de los actores dentro de la vida cotidiana de la institución.

Mapeando a la universidad de estudio y su modelo educativo

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Veracruzana, institución pública del estado de Veracruz ubicada en la región sur-sureste de México. Esta universidad se caracteriza por tener una distribución extendida en todo el territorio del estado, el que colinda con estados de diversas regiones del país. Tal distribución influye en la diversidad cultural de su población estudiantil y académica, pero también en el desarrollo de sus programas y en la complejidad de su administración.

La universidad tiene 74 facultades, 23 institutos, 18 centros de investigación y cuatro sedes de universidad intercultural en los que se ofrecen 177 programas educativos de licenciatura y 127 programas de posgrado con 4914 académicos (Universidad Veracruzana, 2018). Dentro de las facultades participan profesores con contrataciones de tiempo completo, medio tiempo y por horas que realizan actividades principalmente de docencia. Las facultades están agrupadas en áreas académicas que siguen una lógica disciplinar.

Organizacionalmente la UV tiene presencia en cinco regiones universitarias ubicadas en el norte, centro y sur del estado en las que se ofrece programas educativos de licenciatura de las diferentes áreas académicas pertinentes a las necesidades de cada región. En estas sedes la administración académico-financiera se realiza a través de Vicerrectorías que cuentan con la representación de la Rectoría, Secretaría Académica, Secretaría de Finanzas y con departamentos que realizan funciones transversales de apoyo para el desarrollo de las actividades de docencia, investigación, vinculación y extensión de los servicios universitarios.

La Universidad Veracruzana tuvo su origen en el año 1824 con la fundación del primer Colegio Nacional en el estado, pero es hasta el año 1944 que nació jurídicamente como universidad con el objetivo de establecer la investigación científica, impartir educación universitaria y fomentar la cultura. Adquirió su autonomía en el año 1997 y transitó de universidad con currículo rígido a flexible en el año de 1999 a través del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) con el objetivo de lograr en los estudiantes una FI en lo intelectual, humano, social y profesional (Universidad Veracruzana, 1999). Este tránsito fue un momento coyuntural en tanto que a partir de aquí la formación disciplinar dejó de ser el objetivo central en el diseño de los planes de estudio para pasar a ser un elemento más en la formación de profesionales para un entorno dinámico y cambiante.

El modelo surgió como respuesta a políticas federales e internacionales de corte neoliberal y se fundamentó en la necesidad de responder a tres aspectos: “1. Transitar hacia una nueva concepción y organización del quehacer científico mediante el trabajo multi e interdisciplinario; 2. Conformar una estructura flexible y dinámica que le permita anticipar los cambios sociales, y 3. Adecuar su quehacer a los nuevos tiempos, ya que debe preparar hombres y mujeres capaces de convertirse en los constructores del futuro.” (Universidad Veracruzana, 1999:8).

Para lograr la FI el MEIF planteó una estructura curricular a partir de cuatro áreas de formación: el área básica (AFBG), disciplinar (AFD), de elección libre (AFEL) y terminal (AFT). A través del modelo se ha promovido que los estudiantes estructuren su formación con asignaturas disciplinares, pero también con asignaturas que les permitan fortalecer valores y competencias sociales, culturales, deportivas e interdisciplinares. El AFD, es la encargada de la formación profesional de los estudiantes, orientada –en términos generales- “hacia la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminados al saber hacer de la profesión [lo que incluye] tanto la ética de la disciplina en su ejercicio como los nuevos saberes que favorezcan la inserción de los egresados en condiciones favorables en la situación actual del mundo del trabajo” (Universidad Veracruzana, 1999:23).

Detallamos las características de las áreas porque es a partir de su estructura y diferenciación que se generan las aseveraciones aquí estudiadas. En el AFD se ubican las asignaturas que contienen los aprendizajes que cada profesión debe manejar en función a su disciplina. Es decir –siguiendo al documento fundacional del modelo - se trata de las “experiencias de formación profesional necesarias para adquirir el carácter distintivo de cada carrera y a través de las que se caracteriza el perfil de las distintas áreas de conocimiento. Son los aprendizajes mínimos que cada profesional debe manejar en función de su disciplina. Las experiencias y cursos concentrados en esta área serán totalmente o en su mayoría de carácter obligatorio” (Universidad Veracruzana, 1999:29), de tal manera que los cuerpos colegiados de cada carrera eligen los contenidos y asignaturas identificados como pertinentes y necesarios para su estudio y definen los tiempos y créditos para cada una.

Para lograr lo propuesto en el diseño del modelo, la UV estableció que en esta área se concentrara entre un mínimo del 40% y un máximo del 60% de los créditos totales del currículo. Estos porcentajes sobre el total de 350 créditos incluyendo los créditos de Servicio Social, Experiencia Recepcional y los del AFBG y AFEL, considerando la recomendación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y del Acuerdo 279 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su Artículo 13 fracción II, del año 2000.

Si bien la formación profesional es central en esta área, no implica que se dejen de lado los otros fines de la FI (objetivo general del modelo): intelectual, humano y social. Para esto juegan un papel importante los ejes integradores de la formación

(teórico, heurístico y axiológico), la transversalidad del AFBG y la transversalidad de los conocimientos a lo largo del currículo. Siendo así es que los señalamientos referidos respecto del área y sus fines dentro del modelo en cuestión se han tomado en cuenta como planteamientos del análisis.

Circunscribiendo el sentido de la indagación

a. Emplazamiento teórico-conceptual

Con la finalidad de alcanzar el objetivo aquí planteado, hemos de colocar la mirada en la dimensión simbólica de la universidad en cuestión, pues como lo plantea Clark (1983) las universidades como instituciones sociales, “... tienen siempre un aspecto simbólico, una cultura, así como una estructura social, ciertos relatos [mitos] y creencias compartidas [una mística] que coadyuvan a que los participantes definan quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen (...), [y aunque siempre están presentes estos aspectos] la cara simbólica de las organizaciones modernas ha sido vastamente subestimadas por la investigación” (pp. 113-114).

Colocar la mirada allí, en esa dimensión simbólica, radica en que si bien la construcción de un modelo educativo, como es el caso del MEIF, es una acción de tipo académico, no se debe perder de vista que esto conlleva una dimensión que se inscribe dentro de lo político (Hernández, 2015). Por tanto, la finalidad de esta acción es la de articular a los sujetos a sus mandatos, entendiendo como articulación aquella práctica mediante la que se establece una relación entre elementos dispersos¹ y la modificación de sus identidades (Laclau y Mouffe, 1987). Es así que desde esta óptica el modelo debe ser visto como un discurso construido para lograr la desarticulación del orden simbólico-institucional previo (en el que cada facultad tenía cierta libertad en los procesos de formación de los estudiantes según su disciplina), para que –en este mismo movimiento—se incorpore “un nuevo imaginario colectivo que reemplace el orden simbólico estallado” (Buenfil Burgos, 2004:269). En este caso, el orden simbólico referido corresponde a la política de FI mediante la implementación de un currículo flexible, entendiendo con ello la ya inoperancia de un modelo rígido y meramente disciplinar (Téllez, 2013).

Entonces, y siguiendo la anterior argumentación, se plantea que lo que sucedió

¹ Para este análisis identificamos como elementos dispersos a las disciplinas y a los sujetos que integran la universidad.

en la UV con su modelo educativo ha sido un fenómeno que bien se inscribe en el ámbito de lo político con la búsqueda de la conformación de un nuevo orden institucional mediante el ejercicio de poder vehiculado por una política (Howlett, Ramesh, Perl, 2013). Es decir, se ha tratado de un asunto que trasciende la reforma curricular o meramente pedagógica, pues ha sido una política que ha pretendido ordenar el espacio socio-institucional bajo el predominio de sus planteamientos simbólicos, adquiriendo así una función de *estructura-estructurante* (Bourdieu, 2011), debido a que a ésta le subyace una dimensión de control/sometimiento conllevando la aparición de posturas tanto de resistencia y de aceptación, como de indiferencia o interés por parte de sus actores.

Por tanto, bajo esta somera conceptualización del fenómeno, es preciso dar una explicación de las distintas posturas respecto a los planteamientos del modelo. Nos interesó enfocar la mirada en las posturas de resistencia pues han sido las que han tenido mayor eco a lo largo de los años (Téllez, 2013; Vargas, 2012) y las que tuvieron mayor predominio en el trabajo de campo que realizamos.

Es por ello que para alumbrar dicha dimensión se recurre a la elaboración de un enfoque particular para la construcción y el análisis de los datos; el que se encuentra estructurado a partir de la recuperación y apropiación de conceptos provenientes de la sociología de la profesión y la educación superior, así como de algunas aproximaciones que desde la teoría de la geografía política se han realizado, y en cuya base epistemológica opera una comprensión de orden antropológico en tanto que está orientada a la significación que *alguien* realiza sobre *algo* en particular lo que permite la inteligibilidad de los discursos (Velasco y Díaz de Rada, 2006).

Siendo así se han recuperado las nociones de profesión académica (Grediaga, 1998; Grediaga 2001; Johnson, T., 1972; Klegon, 1978; Parsons, 1954; Pavalko, 1991) y cultura disciplinar (Becher, 1992), para delimitar conceptualmente el quehacer de los académicos, que si bien “pertenecen a un variado conjunto de especialidades disciplinarias, [cada uno de ellos] forman parte de comunidades disciplinarias [...], trascienden el ámbito de la organización en que están contratados” (p. 154). Esta dinámica de agrupación disciplinar pudiera deberse a que cada disciplina opera de manera distinta según sus propias creencias teóricas y metodológicas conformando con ello lo que se ha denominado como cultura disciplinar (Becher, 1992; Grediaga, 2000; Gendron y Baker, 2002).

Es decir, la mayoría de las veces, según esta cultura disciplinar, es mayor la fuerza identitaria de la disciplina que la de la institución. Lo que quiere decir que los sujetos despliegan comportamientos de apropiación de los espacios tanto físicos como simbólicos donde se incluyen todos los elementos curriculares. A lo anterior, desde la nueva geografía, se le ha denominado como territorio o territorialidad, lo que “se trata de un concepto extraordinariamente importante (...) para encuadrar adecuadamente los fenómenos de arraigo, del apego y del sentimiento de pertenencia...” (Giménez, 2005:9).

Con esto estamos en condiciones de considerar de manera más profunda el planteamiento de arriba, en donde el modelo entra a un territorio al que los sujetos consideran como propio el currículo, la forma de construir aprendizajes, incluso el mismo aprendizaje y hasta la distribución de los tiempos formativos (Grediaga, 1998).

Siendo así es que el trabajo de deconstrucción de los planteamientos señalados se operó a partir de un enfoque que requirió la utilización de una estrategia analítica multimetódica, denominada como Enfoque Multi-Método (EMM), en tanto que nos valimos de una amplia variedad de instrumentos de indagación porque la complejidad de las temáticas a estudiar y las demandas de explicación y comprensión así lo ameritaban (Ruíz, 2008), como se verá a continuación.

b. Emplazamiento analítico y referentes empíricos

Si bien hemos anunciado que la estrategia analítica corresponde a la de un estudio multi-método; éste a su vez corresponde al de tipo inter-paradigmático, pues aunque cada estrategia de indagación se diseñó e implementó de manera independiente, el análisis tuvo una misma orientación epistemológica (cualitativa), que recurrió a la validación de los resultados mediante un proceso de triangulación de datos.

Dentro de los datos cualitativos llevamos a cabo 40 entrevistas a funcionarios y 89 grupos focales con un total de 750 participantes –la mayoría integrantes de facultades y programas educativos. Adicionalmente, llevamos a cabo la revisión de una muestra de 39 planes y programas de estudio, mismos que fueron sometidos a un análisis de contenido y de estructura cuestionando de manera prioritaria el peso disciplinario de éstos y buscando indicadores que nos permitieran determinar en qué medida han permeado los objetivos de la FI.

Realizamos las entrevistas con el objetivo de recuperar el conocimiento y experiencia de los funcionarios. Nos interesó incorporar su voz porque identificamos que

en estudios previos había reticencia a recuperar la perspectiva de un grupo que era más bien identificado como el blanco a criticar. Diseñamos las entrevistas con cuestionarios semi-estructurados poniendo al centro de las indagaciones el conocimiento de los funcionarios sobre el modelo, la identificación de fortalezas y debilidades desde sus áreas de competencia como funcionarios, pero también desde sus experiencias en otros roles desarrollados en la UV, y las propuestas de transformación vislumbradas desde sus oficinas. Reportamos extractos de las entrevistas sin referir nombres o cargos, en tanto que, para lograr mayor confianza, las realizamos bajo el acuerdo de resguardar su identidad.

El diseño de los grupos focales tuvo como objetivo hacer una reflexión referenciada en la práctica propia desde las facultades o programas de adscripción. Las preguntas que guiaron tal reflexión giraron en torno a cuatro temáticas generales: su conocimiento del MEIF, su operación, el contexto bajo el que se desarrolla y las propuestas de transformación. Con este trabajo se buscaba estimular un proceso de reflexión colectiva en las facultades (Kamberelis y Dimitriadis, 2011) y disponer de insumos de calidad, que conjuntamente con otras fuentes y tipos de datos, consolidaran los resultados de la investigación.

La aproximación cuantitativa se llevó a cabo mediante una encuesta en línea a una muestra de 1099 estudiantes inscritos en los programas de licenciatura durante el periodo febrero-julio 2015², con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de +/- 3%. Éstos fueron seleccionados a través del método de muestreo aleatorio simple, respetando el tamaño proporcional de las regiones universitarias, áreas académicas y porcentaje de avance crediticio. Incluimos en el cuestionario preguntas relacionadas con la pertinencia y flexibilidad de las asignaturas que integran el área de formación disciplinar en los planes de estudio, entre otras. Se aplicaron las encuestas mediante una invitación abierta, promocionada desde la página de la universidad, pero también desde cada facultad, los tutores y académicos. Las encuestas fueron contestadas en línea a través de un vínculo en el portal institucional. La anonimidad de los participantes fue protegida en todo momento de la investigación. Procesamos los datos valiéndonos del *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) haciendo análisis de estadística descriptiva.

² Las encuestas en línea estuvieron abiertas del 01 de junio al 10 de julio y durante el mes de agosto del 2015.

Hallazgos: develando los argumentos de la defensa disciplinar en la formación de futuros profesionales.

En esta sección realizamos un ejercicio analítico para identificar desde dónde, bajo qué fundamentos y por qué razones se habían generado las aseveraciones que nos permitieron llegar a la clasificación arriba mencionada. Consideramos que éstas no son puramente producto de la espontaneidad o la repetición de creencias gremialmente aceptadas, sino que tienen una génesis y son propulsadas desde un plano simbólico que explicamos en los siguientes apartados.

Deconstrucción de las creencias

Las aseveraciones mencionadas se han construido a nivel de la creencia; aquí abordamos las razones de su arraigo a tal grado que buena parte de las prácticas al interior de la universidad se sustentan en éstas. Con base en lo señalado presentamos un análisis más detallado de cada aseveración:

a. El MEIF debilitó la formación disciplinar

El objetivo de formar integralmente a los estudiantes de la universidad, mediante un currículo flexible, implicó incorporar tanto saberes del ámbito de una profesión en particular como conocimientos más amplios de otras disciplinas. El objetivo era preparar para las nuevas condiciones, cambiantes y multifacéticas, que la sociedad demandaba. En el documento fundacional se describió este objetivo como a continuación se enuncia “...urgente que los futuros profesionistas se desarrollen mediante nuevas formas de aprendizaje basadas en la educación integrada; es decir, que los estudiantes se formen con una visión inter y transdisciplinaria que les permita abordar la problemática de su disciplina” (Universidad Veracruzana, 1999:21). Esto significó el establecimiento de cuatro áreas de formación con finalidades específicas para lograrlo.

Lo anterior conllevó a que por primera vez las variantes profesionales de cada disciplina *compartieran* el currículo, distribuyendo los créditos de la formación con aquellas otras áreas (entiéndase: AFBG, AFD, AFEL, AFT). De tal manera que de la recomendación de la ANUIES respecto a los créditos que los planes de estudios debían cubrir, era un mínimo de 300 y máximo de 400. En el MEIF, sin embargo, se estableció que los planes de estudio tuvieran un mínimo de 350³. De esta forma, al AFD le

³ Esto según el Acuerdo 279 Art. 13, Fracción II, de la SEP en el año 2000 (aún vigente) (Secretaría de Educación Pública, 2000).

correspondieron entre (40%) 140 y (60%) 210 créditos, lo que significó que el resto de los créditos, correspondiera a las otras áreas.

Esta redistribución de créditos explica, en buena medida, la percepción del debilitamiento de la formación disciplinar, además da cuenta de cómo la propuesta de las áreas no trans o multi-disciplinares ha sido rechazada. Es decir, no han sido concebidas como parte de un nuevo paradigma curricular con alcances que van más allá de lo disciplinar.

Queriendo probar con datos numéricos el argumento del debilitamiento de la disciplina nos dimos a la tarea de revisar la distribución crediticia de todos los planes de estudio por área de formación. A partir de esta indagación encontramos que todos los planes de estudio vigentes cumplen con los lineamientos que el modelo propone para una formación disciplinar como se muestra en la siguiente tabla en la que observamos que el porcentaje de créditos disciplinares se encuentra entre el 77% y 89% del total de créditos de un plan de estudios.

Tabla 1. Porcentaje mínimo y máximo de créditos disciplinares de los planes de estudio vigentes por área académica.

Artes			Económico Administrativa		
Vigencia	Créditos Disciplinarios	Créditos totales	Vigencia	Créditos Disciplinarios	Créditos totales
2005-2011	78%-80%	316-355	2002-2014	77%-80%	307-420
Biológico Agropecuaria			Humanidades		
Vigencia	Créditos Disciplinarios	Créditos totales	Vigencia	Créditos Disciplinarios	Créditos totales
1999-2015	78%-89%	334-436	2000-2015	78%-81%	314-381
Ciencias de la Salud			Técnica		
Vigencia	Créditos Disciplinarios	Créditos totales	Vigencia	Créditos Disciplinarios	Créditos totales
1999-2012	81%-88%	358-452	2007-2013	78%-87%	317-415

Fuente: Elaboración propia con datos de los planes de estudios vigentes a mayo del 2017.

Nota: Estos porcentajes incluyen los créditos del AFBG y del AFT.

Es importante señalar que a estos porcentajes (77-89%) se le deben agregar los créditos de Servicio Social y Experiencia Recepcional del AFT que equivaldrían de un 6-8% pues de alguna manera es allí donde se recuperan y apuntalan los conocimientos adquiridos a lo largo de las trayectorias educativas de los estudiantes; lo cual, bien estructurado, ciertamente favorece a su formación profesional. Con estas cifras queda en evidencia el asunto de la territorialidad donde los planteamientos del MEIF invaden, por así decirlo, el currículo en su estructura tradicional. Y en tanto el AFD poco se ha visto debilitada, asumimos tales planteamientos como asuntos de orden simbólico.

Nuestro análisis encontró que aunado a la redistribución de los créditos en áreas de formación, los planteamientos de las denominadas “Reformas de Segunda Generación del 2006”, fortalecieron las creencias sobre el debilitamiento referido con el MEIF, pues en estas reformas se indicaron los siguientes cambios:

[...] el ritmo de transformación [en distintos ámbitos de la UV] no ha avanzado paralelamente respecto a la operación del MEIF en los programas educativos, por tanto, es necesario enfatizar el fortalecimiento y diseño de los sistemas y procesos de apoyo, además de coordinar acciones –preferentemente bajo el enfoque de competencias- tales como: reducción de créditos y horas, establecimiento de troncos y experiencias educativas comunes [...] (Universidad Veracruzana, 2009). [subrayado nuestro]

Estas reformas se suscitaron tras siete años de la implementación del MEIF cuando casi la mitad de las facultades que integraban la universidad en esa etapa de transición ya se habían inscrito al MEIF. Según el relato de algunos funcionarios, fueron recortes necesarios precedidos de despilfarros permitidos para convencer a quienes mostraban reticencias a inscribirse al modelo. Se trataba de mostrar que no había límites y que nadie saldría perjudicado laboralmente:

[...] cuando se construyen las reformas de segunda generación hay varios factores en torno: la llamada de atención del área financiera por el costo que estaba teniendo la operación del Modelo, las dificultades para flexibilizar los horarios y la oferta de asignaturas. El resultado de estos cambios de plan de estudios, que eran medio ficticios y que tenían un número elevado de horas de docencia, digamos de trabajo del profesor con el estudiante. En estas reformas de segunda generación se incorporan algunas condiciones para ayudar a esta situación en la que estaba la Universidad, pero además en términos generales lo que se planteaba era remediar las condiciones en las que habían entrado, con tal de que entraran se habían permitido que entraran bajo determinadas condiciones. (Entrevista 27, 2015)

Desde luego, fueron concesiones que no se pudieron sostener y pronto tuvieron que efectuarse políticas de ajuste presupuestario, lo que tuvo un efecto en la disminución de créditos de los planes de estudio y en la oferta académica.

Por tanto, la reducción de los créditos en la mayoría de los planes de estudios, al quedar entre 300 y 350 créditos vigorizó la idea del debilitamiento de la formación

disciplinar. Cabe aclarar que la indicación de la reducción crediticia no fue equitativa en todas las áreas (en tanto que el AFBG mantuvo los mismos créditos), ni en todas las facultades, dado que entró en juego la capacidad política y de negociación de los directores de algunas de éstas para mantener un “banco de horas” alto o suficiente en sus programas (Entrevista 28, 2015).

Esta redistribución fue percibida como sumamente inequitativa y en detrimento de un área a la que naturalmente se le daba mayor prioridad. Aquí un ejemplo aludiendo a lo señalado:

[...] en el caso de las Ingenierías [...] sufrieron una reducción significativa del número de créditos. Las Ingenierías tienen alrededor de 350 créditos, si nosotros les quitamos los 54 créditos que forman el AFBG, servicio social y experiencia recepcional, nos quedamos con 296 créditos, aún de esos 296 hay que restarle 24 de AFEL, lo cual entonces hace que tengamos programas educativos de 252 créditos, ya disciplinarios (Entrevista 28, 2015).

Estos argumentos hacen evidente una insuficiente apropiación del planteamiento de la FI, idea central del modelo, dado que las demás propuestas se asumen como “accesorios” de la formación disciplinar, lo que llega a ser perfectamente entendible desde algunos planteamientos de la sociología de las instituciones de educación superior “una propuesta curricular frecuentemente se obtura en un quehacer institucional que las rebasa, mostrando que la fuerza de lo instituido [...] tiene efectos profundos y no necesariamente conscientes en las acciones que los sujetos realizan (Remedi, 2004:25). Esto es, con todas aquellas prácticas sedimentadas al interior de cada uno de los gremios disciplinares —que en este caso forman parte de la universidad— el MEIF encuentra sus límites.

b) Los planteamientos del MEIF son poco pertinentes o no acordes con las formas disciplinares necesarias para su ejercicio profesional

Tanto en ejercicios de autoevaluación, como en evaluaciones previas del MEIF (Téllez, 2013; Vargas et al. 2012), hubo reiteradas referencias a que los planteamientos del MEIF no resultaban acordes a las formas en las que tradicionalmente se había venido formando a los profesionales de una disciplina. Este tipo de comentarios prevalece principalmente en las Áreas Técnica y de Ciencias de la Salud, como se muestra en la siguiente cita extraída de las autoevaluaciones, “la realidad es que no se cursa lo pertinente ni en el orden que favorece la apropiación de conocimientos. En muchas

ocasiones se eligen EE por créditos y no por formación” (Grupo focal: XA_QFB, 2016). Este comentario hace referencia a que la propuesta de flexibilidad se ha entendido de forma reducida ya que, en muchos casos, es utilizada para fines de avance crediticio más que para lograr las construcciones epistemológicas requeridas por cada área de conocimiento; y en otros la flexibilidad solamente se practica en las áreas no disciplinares, como lo muestra el siguiente extracto de una entrevista: “Nosotros tenemos abiertas el AFBG y el AFEL. Ahí sí somos totalmente flexibles, pero en el AFD y AFT no somos tan flexibles, así se los planteamos [a los organismos acreditadores] y lo entendieron y nos dieron el nivel 1” (Entrevista 20, 2015).

Aunado al contenido y a las áreas que deben ser flexibles está el tema del orden en el que se deben tomar las asignaturas en cada área de conocimiento. A este orden se le conoce como la seriación de las asignaturas; tema que ha sido ampliamente discutido en evaluaciones del MEIF (Télez, 2013; Vargas, et al., 2012). Las preocupaciones principales en el tema de la seriación también surgieron a partir de las Reformas de Segunda Generación del 2006 en donde se instruyó eliminar o disminuirla para así mejorar el tiempo de transición de los estudiantes en la universidad, donde los prerrequisitos no se volvieran impedimentos para el avance crediticio (Universidad Veracruzana, 2006). Tal modificación generó serios problemas particularmente en las áreas cuya estructura curricular requiere una secuencia acumulativa para la adquisición del conocimiento. Por tanto, esta medida añadió al descontento de los gremios disciplinares, en tanto que confrontó los órdenes más tradicionales de la formación universitaria (Hernández, 2015; Sáenz-Rico de Santiago, 2008)

Para complementar el análisis de este apartado queremos explicar en qué consiste otro fenómeno que hemos identificado como encapsulamiento disciplinar y que también se enlaza con las percepciones que se construyen en torno al modelo y sus postulados. El encapsulamiento disciplinar se da en tanto, que poco se permite el acceso y participación de profesores que no están integrados a las entidades correspondientes o que no forman parte del gremio disciplinar (Ocampo, et al., 2015; Ocampo, et al. 2016). Otras prácticas donde queda claro dicho encapsulamiento son en la estructura y selección de los contenidos de los programas de las asignaturas y en las enunciaciones de objetivos que se persiguen donde poco se problematizan las nociones de la FI.

La falta de problematización profunda del modelo y de las disciplinas profesionales, respecto al planteamiento de la formación integral ha provocado que, en

las asignaturas de dicha área, no se identifiquen de forma deliberada acciones encaminadas a su logro, y que las asignaturas del AFEL sean significadas, para muchos, como una *pérdida de tiempo* que solo les quita créditos de la formación profesional, o bien como asignaturas de mera recreación. La participación de los estudiantes en actividades no disciplinares sigue siendo un objetivo por cumplir como puede apreciarse en esta participación, “una parte fuerte en la que tendríamos que posibilitar que participara [el estudiante] en actividades deportivas, en actividades de apreciación al arte, que trabajara con investigadores” (Entrevista 27, 2015).

Estas asignaturas son referidas primordialmente como parte del AFEL, pues desde la parte disciplinar no se logra entender cómo recuperar los objetivos de la FI; tal es el caso de la siguiente opinión:

Conmigo vienen a trabajar la gente de sustentabilidad y dice “aquí vamos a hacer un reglamento a nivel institucional” y de pronto para él lo máximo es la sustentabilidad y quiere que se trasverzalice la sustentabilidad y las experiencias educativas en los planes de estudio. Viene la de género y el mismo discurso. Viene el de protección civil y lo mismo. Viene el de seguridad [...] y entonces yo honestamente le digo a cada uno de ellos “y ¿a qué horas se van a poner a los muchachos a trabajar en su formación disciplinar?” Los estamos apurando y entreteniéndolo a todo el programa educativo con tantas condiciones de tanta cosa que ¿a qué horas se van a poner? y les da risa a todos porque todo mundo le quiere meter al currículum. Espérate y ¿a qué horas finalmente el odontólogo tiene que saber su disciplina? Al ingeniero igual, yo estoy de acuerdo quien tenga conciencia que no solo la universidad lo provea de conocimientos sino también cree conciencia pero que también sepa de su profesión porque si no, pienso yo, se dispersa con tanta cosa (Entrevista 1, 2015)

Finalmente, en el análisis de los Planes de Estudio encontramos que el 28% no han sido modificados en más de 10 años lo que de alguna manera indica la referida falta de problematización. Así como la vigencia de los planes encontramos planteamientos relacionados con su contenido, como se aprecia en la siguiente expresión:

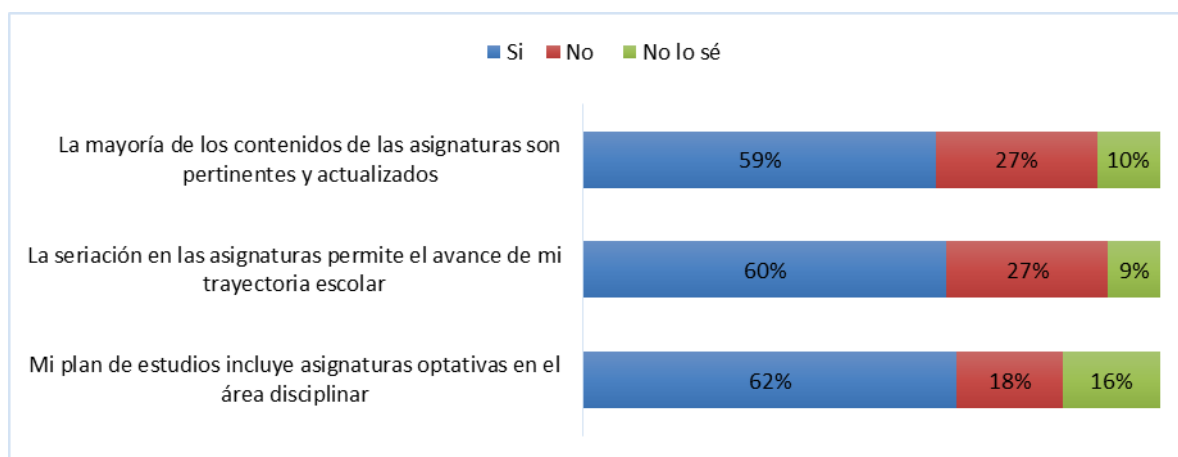
¿Qué experiencias educativas tenemos que innovar? ¿cuáles son las que tenemos que mantener en un tronco común en una formación disciplinar sólida? álgebra nunca las vamos a poder quitar de las ingenierías, lo que sí es necesario es meter por ejemplo geometría analítica y trigonometría como la llevábamos antes

(Entrevista 23, 2016).

Asimismo, al respecto se reporta un insuficiente apoyo institucional para el diseño, rediseño, actualización y seguimiento de los planes de estudio, percibiéndose como un procedimiento burocrático; y que el equipo encargado de estas acciones está conformado por un pequeño grupo de especialistas, lo cual efectivamente pudiera resultar insuficiente para una tarea de esta magnitud.

El tema de los planes de estudio visto desde la óptica de los estudiantes muestra las siguientes opiniones: 59% de los participantes indicó que las asignaturas de sus planes son pertinentes y actualizadas y 62% de esta misma población señaló que sus planes incluyen asignaturas optativas, aunque cerca del 50% señaló que sus contenidos son diferentes a sus intereses de formación (ver Figura 1). Todo esto nos indica una necesaria renovación en este sentido fortaleciendo el argumento del imperativo de revisar y actualizar los planes de estudio.

Figura 1. Opinión de los estudiantes sobre las asignaturas del plan de estudios



Fuente: Ocampo et al, 2017

Este conjunto de hallazgos ilustra el referido *encapsulamiento* de la disciplina; indicando que aún se sigue discriminando lo no disciplinar; tal como lo refuerza un funcionario:

[...] ver qué es lo que le falta al alumno, en conocimientos, que es lo que le falta en conocimientos. No pues que faltaba un montón, porque los 450 créditos que teníamos compactaron a 350, pero le agregaron el AFBG que son 30 puntos y aparte los de servicio social, experiencia recepcional y todavía la selección libre y se quedaron con 267 o 270 créditos y le digo “oye pues estamos formando técnicos y antes eran 450 créditos, pero puras materias disciplinarias (Entrevista 25, 2016)

Un acercamiento a los planteamientos que desde la sociología de la educación superior se han elaborado y, particularmente, respecto al estudio de las disciplinas; sustenta aún más los hallazgos de este estudio. Según B. Clark (1983) “las actividades académicas se dividen y se agrupan básicamente de dos maneras: por disciplina y por establecimiento” (p. 55), de manera que el establecimiento es propiamente la institución (en este caso: la UV en su conjunto) y el total de sus programas educativos, que están – como ya se sabe- distribuidos en las cinco regiones a lo largo del Estado y agrupados en 74 facultades.

La disciplina es, siguiendo con este mismo autor, “una forma especializada de organización en tanto que agrupa a los químicos con otros químicos, a psicólogos con psicólogos, e historiadores con historiadores. Se especializa por temas, es decir por campo de conocimiento” (Clark, 1983, p. 56), mismos que son agrupados por una lógica gremial que va más allá del establecimiento, formando más bien una comunidad mundial de especialistas, al punto de que es posible distinguir lo que Becher (1992) denomina como “cultura disciplinar”. La “cultura disciplinar” podría favorecer una buena estrategia para el diseño curricular, tal como lo puntualiza un funcionario, “debería haber un tronco común para muchas experiencias educativas del Área de Iniciación a la disciplina en Ciencias de la Salud, se puede perfectamente, y ya luego la Disciplinar” (Entrevista 20, 2015)

De manera que se llega a señalar que tiene mayor fuerza identitaria la disciplina que el establecimiento, tanto que la disciplina llega a desbordar a los establecimientos, pues es más seguro que los sujetos pertenecientes a alguna disciplina se asocien y establezcan comunicación con los sujetos pertenecientes a ésta, pero de otro establecimiento, que con sujetos del mismo establecimiento pero de otra disciplina. Lo descrito, planteado como una cuestión de identidad, detona preguntas tales como ¿es posible advertir que el establecimiento (UV) con el MEIF intentó o intenta colocar una identidad institucional frente a la disciplinar?

Planteado así, como una cuestión de identidad institucional y una disciplinar, el asunto del rechazo de los cuerpos disciplinares a los planteamientos del MEIF cobra mayor sentido, pues podría entenderse como una cuestión de *legítima defensa* de las formas en las que se prepara profesionalmente a un sujeto que pertenecerá a ésta. Por tanto, lo que se menciona arriba, es un asunto que va más allá del establecimiento y pertenece, más bien, a una comunidad mundial, ya que son ellos –los sujetos

pertenecientes a las disciplinas- quienes indican el método para preparar a los *nuevos integrantes*.

c) Desarticulación entre las distintas áreas de formación que el modelo propone

Los cuestionamientos aquí planteados abren la posibilidad de acercarse a la estructura del modelo, misma que al estar diseñada a partir de áreas de formación alude a una frontera/separación, de manera que en la práctica así se han abordado al punto de que cada una de las áreas se ha apropiado –casi exclusivamente- de las tareas del desarrollo de cada uno de los fines que el modelo propone como integralidad. Entendiendo que el AFBG se encarga de la formación intelectual, el AFEL de la formación humana, el AFT de la formación social y el AFD de la formación profesional. De manera que lo único que relaciona a estas áreas es la transversalidad de los ejes. Sin embargo, dicha transversalidad se significa como una tarea que solo el AFBG debe desarrollar (Ocampo, et al., 2015); prestándose mayor atención al eje teórico a lo largo de currículo, lo que termina determinando que en la práctica no exista una relación real y concreta entre las áreas de formación.

d) Centralidad de la formación en la dimensión profesional

Ahora bien, lo anterior también permite establecer una línea argumental para la explicación de la razón por la que las acciones deliberadas para el desarrollo de la FI son limitadas. Es decir, hay una ruptura entre las áreas de formación que no facilita la articulación de los esfuerzos para lograr a plenitud la integralidad de la formación. En otras palabras, la formación profesional queda centralizada. Esto se observó con claridad en la revisión muestra de 12 Planes de Estudio, en los que en su mayoría aparece enunciado como propósito lograr dicha visión integral en los estudiantes, pero en ninguno se aborda cómo se realizará; si acaso se enuncia con qué disciplinas guardan relación (que en su mayoría son disciplinas de la misma área: por ejemplo, Ingeniería con Matemáticas y Física; Contabilidad con Administración).

Otro punto que emerge del análisis de los planes, y que también resulta indicativo de esta centralidad de la disciplina, es el de los perfiles de egreso de los estudiantes donde se observa que en todos ellos solo aparece una visión meramente disciplinar dejando de lado lo que podría ser una manifestación de integralidad y del desarrollo de una visión que alcanza lo inter o multi-disciplinar. Como ejemplo presentamos el perfil del plan de estudios de Contaduría 2011:

El egresado de la Licenciatura en Contaduría será un profesional con

formación ética, crítica y responsabilidad social, con solidez disciplinaria en Contabilidad Financiera, Contabilidad Administrativa, Auditoría, Finanzas y Fiscal que le permita responder a los retos y expectativas de las organizaciones en un entorno global. Asimismo, el egresado en su desempeño profesional, tendrá la capacidad de ser agente de cambio y ejercer liderazgo en las áreas o disciplinas de su formación académica. (Universidad Veracruzana, 2018)

En este ejemplo se evidencia el hermetismo disciplinar en torno a asignaturas afines a la contaduría. Esto mismo se puede observar revisando los diferentes perfiles de egreso de los planes de estudios publicados en el portal de cada entidad académica.

Un asunto que abona a los argumentos de este artículo es el relacionado al perfil académico de la planta docente, observándose contradicciones cuando se solicita que este perfil sea solo el de la disciplina donde se impartirá la asignatura. Por ejemplo, en la licenciatura de pedagogía primordialmente el pedagogo puede ser docente, sin importar la asignatura a impartir. Lo mismo sucede en antropología, en sociología, en ingenierías y en muchas otras licenciaturas donde se impide que profesionales de otras disciplinas se integren como profesores, con lo que estructuralmente se pudiera estar restringiendo la visión de los futuros profesionales. A tal respecto observamos que ciertas prácticas institucionales conllevan una contradicción al no hacer congruentes los planteamientos con las prácticas.

En cuanto a los perfiles resultó igualmente indicativo desde los documentos que organismos acreditadores elaboran respecto a las evaluaciones realizadas en distintos Planes de Estudio. Así, en las recomendaciones de éstos, se señala reiteradamente la necesidad de plasmar perfiles de egreso acordes con los propósitos del modelo. Es decir, que no sean éstos exclusivamente profesionales, sino que tiendan a la integralidad. Con lo anterior se señala que en la medida que los docentes y la administración universitaria no estén preparados para ofrecer una FI, seguirá predominando la formación disciplinar. Esta centralización de la formación profesional debe considerarse como un problema que solo se solucionará con capacitación institucional, en donde se ponga un énfasis real en los objetivos de lo integral, de forma que interpele a los actores académicos de la universidad, que puedan visualizar su importancia para la formación de los estudiantes. A este tema abona un funcionario algunas ideas:

La mayoría de los académicos lo tomaron como algo semántico, como un cambio

de nomenclatura y entonces ahora ya no se llaman materias ahora se llaman experiencias educativas y tengo que acomodar lo mismo que yo daba entre 3 logístico, axiológico, teórico. Pero nunca hubo, y te lo puedo decir por áreas disciplinares, la reflexión a fondo de lo que esto significa. Se tradujo en un *copia y pega* de lo que se daba anteriormente; casi los mismos contenidos, no varió la bibliografía. Pero eso no es lo más grave de cara a lo que preguntabas de que ¿qué pasa por programa educativo? sino que de manera general lo que se hizo fue seguir reproduciendo lo que se daba nada más que ahora no era materia sino que ahora era experiencia educativa y se olvidó que el centro era un cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje, en donde se colocaba al propio profesor, al estudiante en el centro y al profesor como una guía, como un facilitador. Y te puedo decir que hasta la fecha no se ha entendido” (Entrevista 35, 2016).

5. Conclusión

En el análisis aquí presentado se observa que si bien los planteamientos de la Formación Integral que el Modelo Educativo propone se han incorporado, esto ha sido de una manera superficial, solamente en la dimensión oficial (por ejemplo: en su enunciación en los planes y programas de estudio) pero con poca manifestación en las prácticas concretas y deliberadas para lograrlo en los procesos de formación de los estudiantes. Lo descrito, en parte, deviene de una postura de resistencia no necesariamente al modelo en sí, sino que como se ha mostrado en la deconstrucción de las posturas analizadas, resulta ser un asunto que va más allá de una oposición frontal de los cuerpos disciplinares respecto a las políticas –en este caso expresada la demanda mediante un modelo educativo. Es decir, se trata de un asunto de índole simbólico-imaginario donde se articulan elementos de la cultura disciplinar, sus formas específicas y tradicionales en la formación de los futuros profesionales misma que Remedi (2004) plantea como historia institucional, expresada ésta por la forma en que los cuerpos disciplinares han convivido con la autoridad y su grado de autonomía, entre los más importantes.

Si bien este estudio se trata del caso particular de una IES mexicana (UV), los resultados no se deben desdeñar en ningún sentido, pues es verdad que este tipo de formación (integral) bajo un currículo flexible ha sido una imperiosa tarea tejida desde las políticas educativas en el resto de Latinoamérica. Por tanto, la postura aquí

presentada exhibe la existencia de un gran hermetismo asociado, principalmente, a un afán de conservar el dominio en la formación disciplinar de los estudiantes (aunque también se llegan a articular acciones para proteger intereses laborales, personales y gremiales) y en la que ha existido un acomodo de las asignaturas disciplinares en la estructura curricular basada en cuatro áreas generales de formación sin una aparente problematización real de las implicaciones. De tal suerte que pudiera tratarse de una acción generalizada debido a la elaboración simbólico-imaginaria, puestas más en esas formas tradicionales y apegos a la *territorialidad* disciplinar (Giménez, 2005; Grediaga, 2000).

De ser así, ese sería el núcleo duro que impedirá la total realización de cualquier reforma o política que implique nuevas formas de construcción y apropiación del conocimiento, alcanzando éstas su límite. Por lo que en términos de impacto, en este caso, se observa que solo existe en el nivel de la estructura (planes y programas de estudio, por ejemplo), pero no así en su contenido real. De tal manera que, romper la barrera de la dimensión de la estructura, no solo es un pendiente, sino todo un reto en la planificación y puesta en operación de futuras reformas universitarias. Pues, como en este caso, solo bastan unos pocos elementos de soporte a las argumentaciones, que si bien operan en el imaginario, como se mostró con la desconstrucción de cada una de ellas, tiene efectos reales en el plano de lo simbólico.

Referencias bibliográficas

- AOKI, T. (2005). Curriculum in a New Key. In William Pinar and Rita Irwin (Eds.). New Jersey: Lawrence
- BECHER, T. (1992). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Universidad futura*, 4(10), 56-79.
- BUENFIL BURGOS, R. N. (2004). *Argumentación y poder: la mística de la Revolución Mexicana rectificada*. México, D.F., México: Plaza y Valdés/PAPDI.
- BOURDIEU, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI.
- CLARK, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Patria
- DÍAZ, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de:

- DÍAZ, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, XXXVI (143), 142-162.
- GIMÉNEZ, G (2005). *Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural*. Trayectorias [en línea], VII (Enero-Abril) : [Fecha de consulta: 25 de febrero de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60722197004> ISSN 2007-1205
- GREDIAGA, Rocío (1998). Carrera académica: ¿indicadores o procesos? *Sociológica*, 13 (36), 187-220 . Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026472008>
- GREDIAGA, R. (2000). *Profesión académica: disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.
- GREDIAGA, R. (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001107>
- GENDRON Y, BAKER R. (2002). Beyond disciplinary boundaries: the translation of Foucaultian perspectives in accounting research. En *Critical Perspectives on Accounting Conference*, New York. Available on-line: <http://bus.baruch.cuny.edu/critical/> (access date: 11 March 2002).
- GIROUX, H. (1990). Perspectives and Imperatives Curriculum Theory, Textual Authority, and the Role of Teachers as Public Intellectuals. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(4), 361-383
- HERNÁNDEZ, E. (2015). *El efecto ideológico del MEIF-UV para la estructuración del orden simbólico institucional*. (Tesis doctoral, no publicada) Universidad Veracruzana, Xalapa, Enriquez, Veracruz-Llave.
- HOWLETT, M., RAMESH, M., PERL, A. (2013). *Política Pública: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integradora*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- JOHNSON, T. J. (1972), *Professions and Power*. London: Macmillan Press.
- KAMBERELIS, G. Y DIMITRIADIS, G. (2011), Focus Groups: Contingent Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. (Eds). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 545-562). United States of America: SAGE Publications, Inc.

- KLEGON, D. A. (1978). The Sociology of Professions: An Emerging Perspective, *Sociology of Work and Occupations* (pp. 259–83).
- LACLAU, E. Y MOUFFE, C. (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista: hacia una Radicalización de la Democracia*. Madrid, España: Siglo XXI.
- OCAMPO, E., CRUZ, G. E., YERENA, C. E., JIMÉNEZ, S., RODRÍGUEZ, N., PALACIOS, L. C., TREVIÑO, E. Y HERNÁNDEZ, E. (2015). *Informe de resultados del Área de Formación Básica General del Modelo Educativo Integral y Flexible. Reporte técnico*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/meif/files/2017/02/T.Reporte-Tecnico-AFBG.pdf>
- OCAMPO, E., YERENA, C., JIMÉNEZ, S., RODRÍGUEZ, N., PALACIOS, L. C., TREVIÑO, E., HERNÁNDEZ, E. Y CRUZ, G. E. (2016). *Informe de los resultados de los componentes: Formación integral, Transversalidad y Flexibilidad del Modelo Educativo Integral y Flexible. Reporte Técnico*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado de: https://www.uv.mx/meif/files/2017/02/T.Informe_FI.pdf
- OCAMPO, E., HERNÁNDEZ, E., JIMÉNEZ, S., PALACIOS, L. C., RODRÍGUEZ, N., TREVIÑO, E., YERENA, C. (2017). *Evaluación del MEIF 2015-2017: Resultados de las Áreas de Formación Disciplinar, Terminal, Elección Libre y de la Tutoría Académica en el Modelo Educativo Integral y Flexible. Reporte Técnico*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/meif/files/2017/08/Tercer-Reporte-MEIF.pdf>
- PARSONS, T. (1954) The Professions and Social Structure. En Parsons, T *Essays in Sociological Theory*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- PAVALKO, R. M. (1971) *Sociology of Occupations and Professions*. Illinois: Peacock.
- PINAR, W. Y BOWERS, C. A. (1992). Politics and Curriculum: origins, controversies, and significance of critica perspectives. *Review of Reserach Education*, 18, 163-190.
- REMEDI, E. (2004). La institución, un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi Allione, *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp. 25-55). México, D.F., México: Plaza y Valdés.
- RUIZ, C. (2008). El Enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una

Mirada desde el Paradigma de la Complejidad. *Revista de filosofía y sociopolítica de la educación*. 4, 13-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785456>

SAENZ-RICO DE SANTIAGO, B. (2008). Ejemplificación del diseño curricular por competencias en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Grupo Editorial Universitario

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2000). *Acuerdo numero 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*.

Recuperado de:

http://www.ree.sep.gob.mx/work/models/iep/Resource/archivos_pdf/acuerdo_279_tramites_procedimientos_reconocimiento_validez_oficial_estudios_superiores.pdf

TÉLLEZ, S. (2013). *Comisión para la elaboración del Informe del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) 2009-2013*. México: Universidad Veracruzana.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA (1999). Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta. Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2006) Segunda Generación de Reformas del Modelo Educativo Integral y Flexible. *Gaceta de la Universidad Veracruzana*, n. 99. México: Universidad Veracruzana

UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2018). Contaduría, contenido del programa. Plan 2011, licenciatura. Recuperado de: <https://www.uv.mx/docencia/programa/Contenido.aspx?Programa=CONT-11-E-CR>

VARGAS, H., WATTY, M., RUBIETTE, K., ROCHA, S., SAMPIERI, M. (2012) *Análisis diagnóstico del Modelo Educativo Institucional (MEI)*. México: UV

VELASCO, H. Y DÍAZ DE RADA, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, España, Editorial Trotta.

Entrevistas citadas:

ENTREVISTA 1 (2015, septiembre 30). Entrevista realizada por E. Ocampo y S. Jiménez [grabada en dispositivo móvil]. Proyecto de Evaluación del MEIF 2015-2017. Xalapa, Veracruz.

ENTREVISTA 20 (2015, octubre 21). Entrevista realizada por L. Palacios y G. Mendoza [grabada en dispositivo móvil]. Proyecto de Evaluación del MEIF 2015-2017. Xalapa, Veracruz.

ENTREVISTA 25 (2015, octubre 10). Entrevista realizada por S. Jiménez, G. Cruz [grabada en dispositivo móvil]. Proyecto de Evaluación del MEIF 2015-2017. Xalapa, Veracruz.

ENTREVISTA 27 (2015, septiembre 23). Entrevista realizada por S. Jiménez y E. Ocampo [grabada en dispositivo móvil]. Proyecto de Evaluación del MEIF 2015-2017. Xalapa, Veracruz.

ENTREVISTA 28 (2015, octubre 22). Entrevista realizada por N. Rodríguez [grabada en dispositivo móvil] Proyecto de Evaluación del MEIF 2015-2017. Veracruz, Veracruz.

ENTREVISTA 35 (2016, febrero 5) Entrevista realizada por E. Treviño [Grabadora digital Olympus del MEIF 2015-2017. Orizaba, Veracruz.

Coordinar el trabajo de los actores mediante los resultados de aprendizajes

Miguel Souto López. Université catholique de Louvain. Bélgica

Miguel.souto@uclouvain.be

Rocío Ferrada Hurtado. Universidad Católica del Maule. Chile

Resumen

El proceso de Boloña, iniciado en 1999, tiene por objeto la construcción de un espacio europeo de enseñanza superior e implica la participación de un número importante de actores heterogéneos, que no atribuyen necesariamente las mismas finalidades a la enseñanza superior, y la mayoría de entre ellos, nunca se encuentra. La cuestión que se plantea entonces es la de su coordinación. Ésta pasa por un conjunto de instrumentos de acción pública que deben ser implementados al interior de cada sistema de enseñanza superior. Se trata, en particular, del European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), del Complemento de Diploma, del Marco Europeo de Certificaciones, del marco Global de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, de la evaluación de la calidad de la enseñanza superior. Estos instrumentos se encuentran vinculados por un mismo elemento que a su vez los compone: los resultados de aprendizaje. Este artículo propone un análisis del trabajo de coordinación de los actores, durante los inicios de la incorporación de la enseñanza superior belga francófona al proceso de Boloña, movilizándolo los conceptos de acción pública y objeto-frontera.

Palabras claves: resultados de aprendizaje, proceso de Boloña, coordinación, instrumentos de acción pública, objeto-frontera

Coordinating the work of the actors by the learning outcomes

Abstract

The Bologna process, which begun in 1999, aims at building a European higher education area and involves the participation of a very large number of heterogeneous actors who do not necessarily attribute the same objectives to higher education and who, for most of them, never meet, which raises the question of coordination. This involves a set of public policy instruments that must be implemented within each higher education

system, including the ECTS system, the Diploma Supplement, the European Qualifications Framework, the Global Qualifications Framework for the European higher education area, and the quality assessment of higher education. These instruments are connected by the same element that compose them, i.e. learning outcomes. Starting from the French-speaking Belgian higher education, this article offers an analysis of the actors' coordination work by mobilizing the concepts of policy instruments and boundary-objects.

Key words: learning outcomes, Bologna Process, coordination, policy instruments, boundary-object

Introducción

El 25 de mayo de 1998, los ministros alemán, británico, francés e italiano encargados del nivel superior de enseñanza, reunidos en la Sorbona, expresaron su voluntad común de avanzar hacia la construcción de un espacio europeo de enseñanza superior (Declaración de La Sorbona:2). El 19 de junio de 1999, 29 países europeos dieron inicio al proceso de Boloña. En la actualidad, dicho espacio reúne a 47 países europeos.

Los días 23 y 24 de marzo de 2000, el Consejo europeo se reúne en Lisboa y fija el objetivo de hacer de la Unión Europea « la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos, y con mayor cohesión social » (Consejo Europeo, 2000:3). Algunos meses después, el 30 de octubre de 2000, la Comisión Europea publicó su *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2000) donde se define la política europea de educación y de aprendizaje permanente, inscrita en la estrategia de Lisboa.

Los vínculos entre estos elementos se fueron reforzando en forma progresiva, ciertamente por la inscripción del proceso de Boloña en la estrategia de Lisboa (Croché, 2010) y en la política europea de aprendizaje permanente. Ellos se consolidaron por medio de una serie de instrumentos que definen la estructura del espacio europeo de educación superior: sistema ECTS, complementos de diploma, evaluación de la calidad de la enseñanza superior, marco global de la calidad del espacio europeo de enseñanza

superior (marco de Boloña). Si en la declaración de la Sorbona se establece una relación entre la enseñanza superior y el aprendizaje permanente, subrayando el rol que la primera debe tener respecto de la segunda, no es sino en 2008 que este vínculo se opera, cuando el Parlamento Europeo adopta la *Recomendación relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (DOCE, 2008).

Todos estos instrumentos se vinculan mediante un mismo elemento técnico: los resultados de aprendizaje, definidos como la « expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje » (DOCE, 2008:4). Vinculando todos estos instrumentos, los resultados de aprendizaje permiten operacionalizar la visión europea respecto del rol que debe jugar la enseñanza superior en el marco de aprendizaje permanente: éste es, el de contribuir a la fabricación de « ciudadanos activos », es decir, individuos que participen activamente en el desarrollo económico y social de la Unión Europea mediante la ocupación laboral (Comisión Europea, 2000).

La puesta en marcha de estos instrumentos implica un muy elevado número de actores heterogéneos. Un cierto número de países importaron los instrumentos europeos de un modo más o menos conforme y generalizaron el uso de los resultados de aprendizaje en sus sistemas de enseñanza superior. Es el caso ciertamente de la Bélgica francófona, donde se importaron todos los instrumentos mencionados, y a partir de septiembre de 2014 todos los establecimientos de enseñanza superior tienen la obligación legal de definir referenciales de resultados de aprendizaje para cada uno de sus programas (MB, 2013). La importación de estos instrumentos europeos y la generalización de los resultados de aprendizaje participan así en la puesta en marcha de la visión europea respecto del rol que debe jugar la enseñanza superior. Sin embargo, los actores belga-francófonos que promueven el uso de los resultados de aprendizaje (autoridades políticas, autoridades académicas, consejeros pedagógicos) no comparten la visión utilitarista que a este respecto tiene la Unión Europea.

Se trata entonces de saber cómo los resultados de aprendizaje consiguieron adoptarse y los actores acordar una alianza objetiva con el fin de reforzarlos, pese a defender visiones diferentes e incluso en ocasiones opuestas a las de la Unión europea, respecto de la enseñanza superior. Esta pregunta nos remite a otra algo más amplia, referida a la coordinación para la realización del proyecto de sociedad europea de un número importante de actores individuales e institucionales provenientes de un área

geográfica bastante amplia. Esta coordinación de actores adquiere una cierta autonomía relativa, y su resultado se aleja, en efecto, de manera relativamente significativa del proyecto de sociedad europea.

Este artículo propone examinar aquello que hace posible la coordinación de estos actores, apoyándose en dos hipótesis. La primera plantea que, para actores como los de la Unión Europea, capaces de construir y difundir una visión global del mundo, no importa tanto compartir una misma visión del rol que debe jugar la enseñanza superior, sino actores que adecuen sus conductas a las prescripciones construidas a partir de esta visión. Para decirlo de otro modo, este trabajo sostiene que es porque los actores son libres de encontrar sentido en los universos que desean, que sus conductas devienen convergentes. La segunda hipótesis, plantea que la coordinación relativamente autónoma de los actores reposa sobre objetos. Se trata ciertamente de los instrumentos de acción pública (Lascoumes & Le Galès, 2004) citados más arriba, y que tienen por efecto producir configuraciones de actores (Baudot, 2014) y estabilizar sus relaciones. En cuanto a los resultados de aprendizaje, ellos entran en otra categoría de objetos, los objetos-frontera (Star & Griesemer, 1989), cuya característica es la de estar investidos de significados diversos según el uso que se haga de ellos.

Elementos metodológicos

La investigación sobre la que se apoya este artículo (Souto Lopez, 2016) se interesó en las justificaciones (Boltanski & Thévenot, 1991) de los actores promotores del uso de los resultados de aprendizaje en la educación superior: la Comisión Europea, los ministros europeos de la educación superior, las autoridades políticas belgas francófonas, las autoridades académicas de las tres mayores universidades belgas francófonas (Universidad católica de Lovaina – UCL, Universidad libre de Bruselas – ULB, Universidad de Liège – Ulg), los profesores a cargo de la incorporación de los resultados de aprendizaje en sus universidades.

Las justificaciones de estos actores fueron estudiadas a partir de sus discursos sobre los resultados de aprendizaje y sobre los instrumentos utilizados para su implementación. Estos discursos corresponden a documentos de la Unión Europea, comunicados del seguimiento del proceso de Boloña, informes de expertos, la legislación y debates parlamentarios belga francófonos, documentos institucionales de las tres universidades observadas, entrevistas semi-estructuradas con los actores belgas

francófonos a cargo de la implementación de los instrumentos europeos y de los resultados de aprendizajes en las tres universidades estudiadas.

Las partes del discurso que fueron analizadas son las que describen los usos técnicos y que definen las finalidades políticas de los resultados de aprendizaje y de los instrumentos a los que estos se adosan. Las unidades de sentido fueron seleccionadas bajo el principio de su univocidad. Cada unidad de sentido fue reagrupada en una categoría construida en torno al principio superior común de una “ciudad”, según el modelo de “ciudad” de Boltanski y Thévenot (1991 – ciudad doméstica, ciudad de la inspiración, de mercado, industrial, cívica, de la opinión) y de Bolanski & Chiapello (1999/2011 – ciudad por proyecto). El peso de cada categoría por cada corpus fue medido contabilizando el número de palabras del conjunto de unidades de sentido asociadas. Mientras mayor fuera el número de palabras asociadas a una categoría, más esta categoría estructuraba el discurso. Esta metodología permitió identificar los diferentes principios a los cuales se referían los actores para justificar el uso de los resultados de aprendizaje, los compromisos en que fundaban sus discursos, y las maneras en que sus lógicas se cruzaban.

Un enfoque relacional de los instrumentos de acción pública

Este artículo recoge los datos de la investigación y sus principales resultados y propone poner a prueba la combinación de conceptos de instrumentos de acción pública (Lascoumes y Le Galès, 2004) y del “objeto-frontera” (Star y Griesemer, 1989) para analizar la coordinación del trabajo de actores heterogéneos y situados en cadenas de interdependencia largas.

El concepto de instrumento de acción pública designa “un dispositivo, a la vez técnico y social, que organiza relaciones sociales específicas entre el poder público y sus destinatarios, en función de los significados y las representaciones que éste porta” (Lascoumes y Le Galès, 2004:13). Identificamos tres tipos de efectos de estos instrumentos. Primero, los “efectos de inercia, que vuelven posible el resistir a presiones exteriores” (Lascoumes y Le Galès, 2004:31). Segundo, la producción de “una representación específica de lo que [el instrumento] pone en juego” (Lascoumes y Le Galès, 2004:32). Tercero, “el instrumento induce una problematización particular de lo que pone en juego, en la medida en que jerarquiza variables, pudiendo ir hasta sugerir un

sistema explicativo”¹ (Lascoumes y Le Galès, 2004:33).

Si este enfoque permite ciertamente focalizar la atención sobre los efectos propios del instrumento, la literatura ha mostrado que éste posee ciertos límites. Jacquot (2006) muestra que algunos instrumentos son caracterizados por su ambigüedad y la posibilidad de que los actores les asignen sus propias significaciones. En la misma perspectiva, y contrariando los efectos de inercia y de la producción de un problema específico abordado por el instrumento, Baudot (2011) muestra que aquél puede ser portador de muchas representaciones y abrir un espacio de posibilidades según el uso potencial que los actores le asignen. Por su parte, Ravinet (2011) subraya que la insistencia sobre los efectos propios del instrumento no debe llevar a ocultar su funcionalidad y sobre todo su “maleabilidad”. Los instrumentos tienen una historia en el curso de la cual sus funciones pueden evolucionar. A su turno, la autora vuelve sobre la dimensión cognitiva de los instrumentos que, en realidad, sin que se puedan identificar los mecanismos, “condensa” un conjunto de significaciones. Ella pone en duda que el instrumento sea el sólo portador de todos los significados posibles de una política. Se trata, dice, de interesarse en los significados “fuera del/y entorno al instrumento” (Ravinet, 2011:46). Por su lado, Bourblanc (2011) muestra que la acción pública puede complejizarse como resultado de una multiplicación de los instrumentos. A costa de reducir su eficiencia, y de forma paradójica, esta multiplicación los vuelve indispensables para poder orientarse en esta constelación de instrumentos. Ellos se liberan así de los actores, que devienen, al contrario, dependientes de aquellos: “vemos por donde vamos, apoyándonos más o menos en los instrumentos, pero sin que ellos, por el hecho mismo de su complejidad, nos ayuden en la posibilidad de adoptar un camino trazado, y en cierto modo fácil de seguir” Bourblanc, 2011:1092).

Estas críticas interrogan el lugar de los actores en relación con los instrumentos. Inscribiéndose en una perspectiva sociohistórica, Baudot (2014) propone un enfoque relacional de los instrumentos a fin de comprender su permanencia, independiente de su grado de eficacia. El autor sostiene que un instrumento poco eficaz en relación a los objetivos que se le ha asignado, puede tener una larga vida porque consigue estructurar, de forma durable, configuraciones de actores, estableciendo cadenas de interdependencia. Este artículo se inspira de este enfoque, pero para perseguir otro objetivo: a saber, el de comprender cómo se estructura la coordinación de actores

¹ Las citaciones de autores franceses han sido traducidas por los autores de este artículo.

diversos, situados en cadenas de interdependencia largas, que tienden a hacer menos visible el vínculo que une, por ejemplo, un consejero pedagógico, encargado de introducir los resultados de aprendizaje en su universidad, con la Comisión Europea, que es la que promueve una serie de instrumentos de acción pública cuya ejecución dependerá de la introducción de estos resultados de aprendizaje en las universidades.

El apoyo de la sociología de la traducción de Lascoumes y Le Galès los conduce, según Baudot, a ignorar la diversidad de lógicas que puede portar un instrumento. Baudot funda su crítica a partir de Trompette et Vinck (2009), quienes, retomando los argumentos de Star et Griesemer (1989), cuestionan “la lectura asimétrica de las operaciones de traducción [...] donde aquellas son referidas a la acción cuasi imperialista del innovador o del científico emprendedor, que se esfuerza por incorporar a otros actores/actantes, en particular, vía la constitución de un punto de paso obligado” (Trompette & Vinck, 2009:7-8).

Star et Griesemer (1989) proponen el concepto heurístico de objeto-frontera para comprender la manera como actores muy diferentes entre sí, consiguen colaborar aún en ausencia de un consenso previo. El objeto-frontera designa todo objeto, concreto o abstracto, situado en la intersección de mundo sociales diferentes, a partir del cual se estructura la colaboración entre categorías de actores heterogéneos. La hipótesis de partida de Star et Griesemer es que esta colaboración no necesita de un consenso previo. Este concepto ofrece en efecto, perspectivas muy interesantes para estudiar la manera como un dispositivo socio-técnico puede investirse de significados diversos y ser usado de distintas maneras, inscribirse en el tiempo (Baudot, 2014), configurar relaciones entre actores implicados en su construcción y/o concernidos por su puesta en práctica y, con otros objetos, estructurar una colaboración entre categorías de actores heterogéneos.

El objeto-frontera presenta tres dimensiones: la “flexibilidad interpretativa”, “la estructura material/organizacional de diferentes tipos de objetos-fronteras”, “el problema de la escala y de granularidad” (Star 2010: 19). La flexibilidad interpretativa significa que el objeto-frontera puede estar sujeto a diversas interpretaciones según las categorías de actores y el mundo social a partir del cual él lo interpreta. Esta flexibilidad interpretativa autoriza la ausencia de un consenso entre los actores que colaboran, cada uno persiguiendo objetivos específicos. Es la coordinación de sus prácticas que constituye la escala de análisis pertinente. Una fina comprensión de la manera como se estructura esta coordinación, precisa sin embargo, entrar en lo específico de los

diferentes mundos, investigar en detalle (granularidad) las prácticas y las interpretaciones de los actores. No obstante, estos objetos-fronteras no son maleables según se desee. Ellos están dotados de una arquitectura y su forma depende de las exigencias del trabajo colaborativo y de la manera como los diferentes actores se comunican entre ellos. El trabajo de colaboración de los actores adquiere la forma de una red al interior de la cual circulan informaciones comunicadas mediante un lenguaje específico. Se trata de una infraestructura invisible que estructura las prácticas de los actores. Ello significa que el objeto-frontera debe, a la vez, ser lo suficientemente flexible para admitir interpretaciones y usos variados, y lo suficientemente estructurado para que siempre pueda reconocerse, cualquiera sea el mundo social en el cual es utilizado.

El proyecto de sociedad europea

El proyecto de sociedad europea fue construido a partir de un análisis lexicométrico compuesto por tres corpus (Souto Lopez, 2016), tomados del *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa* (DOUE, 2004), en la parte referida a las conclusiones del Consejo europeo que tuvo lugar los días 23 y 24 de marzo de 2000 en Lisboa (Consejo europeo, 2000), durante el cual se definió la estrategia de Lisboa y del *Memorándum sobre el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2000). Estos documentos sintetizan una visión del mundo, en la cual se encuentran la definición de la Unión Europea, su lugar en el mundo, la ciudadanía europea, el rol que deben jugar los sistemas de aprendizaje (enseñanza y formación profesional) y la certificación de la experiencia.

Dicho proyecto de sociedad puede resumirse de la manera siguiente: la Unión Europea ha entrado en la era del conocimiento, donde el motor del crecimiento económico es la innovación tecnológica. Ésta se caracteriza por la rápida transformación de la tecnología y de las necesidades de calificación del mercado del trabajo. Dichas transformaciones van acompañadas de un riesgo de desempleo estructural, y también de un riesgo de falta de mano de obra, en un contexto de envejecimiento de la población europea. En estas condiciones, los individuos tienen el deber de actualizar permanentemente sus competencias asegurando así su empleabilidad, y los Estados, el deber de hacer posible esta adaptación continua de los individuos a las necesidades del mercado del trabajo, poniendo en relación los sistemas de aprendizaje y de certificación

de la experiencia.

La conexión de los sistemas para el reconocimiento mutuo de las certificaciones que ellos extienden, mediante la descripción de las competencias de los individuos de forma estandarizada y comparable, en términos de resultados de aprendizaje. El sector de la educación superior se encuentra así integrado en una política europea más amplia de aprendizaje permanente, que tiene por misión producir mano de obra altamente calificada.

Distintos instrumentos de acción pública deben participar en la operacionalización de esta visión del mundo y del rol que deben jugar en él los sistemas europeos de enseñanza y de certificación de las experiencias, más particularmente, la educación superior europea. La Comisión Europea participó directamente en la construcción de algunos de estos instrumentos (el marco europeo de cualificaciones y el sistema ECTS), y apoyó la construcción de otros en el marco del proceso de Boloña (evaluación de la calidad de la educación superior, complementos de diploma, marco de Boloña). Los resultados de aprendizaje vinculan todos estos instrumentos y, de este modo, los refuerza mutuamente.

Conectar estos sistemas implica volverlos comparables, lo cual requiere de la transparencia de sus modos de funcionamiento, la estandarización de sus instrumentos, la convergencia de las prácticas de los actores. Los instrumentos arriba citados son instrumentos de coordinación, que pueden ser divididos en dos tipos: los de transparencia, y los de conexión. Los de transparencia son aquellos que no conectan directamente los sistemas sino que instauran las condiciones de posibilidad de su interrelación. Ellos lo pueden hacer, de una parte, mediante el uso generalizado de aquellos, y, de otra, produciendo información a partir de la cual dichos sistemas devienen comparables. Estos instrumentos son los de evaluación de la calidad y complemento de diploma. Los instrumentos de conexión son también instrumentos de transparencia, pero su finalidad primera es la de poner en relación estos sistemas. Se trata en este caso del sistema ECTS, del marco de Boloña y del marco europeo de cualificaciones (MEC).

Tomado en su conjunto, estos instrumentos participan en la incorporación de la enseñanza superior en una vasta red de producción y de certificación de competencias, en la cual se encuentran igualmente los otros sistemas de enseñanza y de certificación de la experiencia (Souto Lopez, 2016). Se trata de producir “ciudadanos activos”, es decir,

individuos empleables, adaptables, móviles y flexibles, que se caractericen por su participación activa en el desarrollo económico y social de la Unión Europea (Comisión europea, 2000). En retribución, los Estados miembros, coordinados por la Unión Europea, deben permitir a los individuos actualizar de forma permanente sus competencias, organizando en red los sistemas europeos de aprendizaje y validación de la experiencia.

Los instrumentos de coordinación vinculados por un objeto-frontera

Estos diferentes instrumentos refieren los unos a los otros, teniendo por efecto reforzar sus respectivas lógicas. Un mismo elemento los constituye y vincula: los resultados de aprendizaje. A este respecto, los resultados de aprendizaje son considerados objetos-fronteras, a la vez, lo suficientemente móviles como para ser portadores de diferentes lógicas según los instrumentos a los cuales estos son adosados, y lo suficientemente definidos, para que su identidad no se diluya a merced de aquellos.

Los resultados de aprendizaje, un concepto ante todo pedagógico

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* es el punto de partida de un proceso de generalización del concepto de resultados de aprendizaje en la educación superior europea. Éste se inició en 2000, piloteado por las universidades europeas, y financiado en su integralidad en el marco del programa Sócrates de la Comisión Europea. Éste apunta a la puesta en marcha del proceso de Boloña, proponiendo una metodología común de construcción de programas de educación superior a partir de los conceptos pedagógicos de competencia y resultados de aprendizaje, con el fin de volver los cursos compatibles entre sí y comparables.

Los resultados de aprendizaje son definidos como “el conjunto de competencias, que incluye, conocimientos, comprensión y las habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre, después de finalizar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primer o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos)” (Gonzalez & Wagenaar, 2003:28).

Los resultados de aprendizaje son aquí entonces, un objetivo pedagógico que deben alcanzar los estudiantes al final de una unidad de enseñanza o de un ciclo, es decir, al término de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando este objetivo

pedagógico es alcanzado, significa que el resultado de aprendizaje es, a partir de ese momento, incorporado por el estudiante, es parte de él, deviniendo, en consecuencia, atributo personal. Los resultados de aprendizaje no son entonces, otra cosa que un enunciado que describe de forma estandarizada lo que un estudiante conoce, comprende y es capaz de hacer al final de un proceso de aprendizaje. Este enunciado puede ser objeto de diversos usos: definir objetivos pedagógicos, evaluar los aprendizajes de los estudiantes, ser un objeto de certificación, designar los atributos que posee una persona. En tanto que objetivo pedagógico, puede usarse para construir referenciales de competencias, los mismos útiles a la construcción de un programa de enseñanza. También puede ser usado al nivel de un curso, para imaginar prácticas pedagógicas y modalidades de evaluación. Puede servir para evaluar el grado en el cual un programa de enseñanza superior es coherente, llevando a sus estudiantes hacia su finalización. Puede ser utilizado como un lenguaje que estandariza el modo como se describen los aprendizajes al final de un ciclo de estudio, con el fin de promover la comparación entre diferentes sistemas.

En tanto que enunciado que describe de manera estandarizada lo que un estudiante supuestamente debe comprender, conocer y ser capaz de hacer al término de un proceso de formación, los resultados de aprendizaje presentan una estructura fundamental que les confiere una unidad no desagregable durante los usos de los que puede ser objeto, permaneciendo, no obstante, lo suficientemente flexible para ser usado de variadas formas y, en consecuencia, admitiendo variados significados. Las próximas secciones describen, a nivel europeo, los usos de los resultados de aprendizaje según los instrumentos a los que estos fueron adosados.

El complemento de diploma

El complemento de diploma es un documento anexo a un diploma de enseñanza superior que entrega una serie de informaciones sobre su titular, el diploma (título, dominio de estudios, establecimiento, lengua de formación) el nivel de cualificación, el contenido y los resultados obtenidos, la función de la cualificación (acceso a un nivel de estudio superior, a una profesión), el sistema de enseñanza superior en el cual el diploma ha sido extendido, los resultados de aprendizaje que el diploma certifica.

El complemento de diploma es un instrumento de transparencia que debe

favorecer la relación al empleo, pero también permitir la puesta en relación de los establecimientos de educación superior europea, al facilitar el reconocimiento de un diploma en los otros países del espacio europeo de enseñanza superior. Los resultados de aprendizaje describen entonces, los atributos que el graduado posee.

La evaluación de la calidad de la enseñanza superior

En 2005, los ministros europeos de la enseñanza superior reunidos en Bergen (Comunicado de Bergen, 2005) adoptaron los *European standards and guidelines for the quality assurance in the European Higher Education Area* (ESG) que definían los principios que las agencias nacionales de evaluación de la calidad de la enseñanza superior deberían seguir, a fin de llevarlos a desarrollar modalidades de evaluación suficientemente comparables. En 2007, los ministros adoptaron la *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR) encargadas de acreditar las agencias nacionales que se conforman a los ESG (Comunicado de Londres, 2007).

El seguro de calidad es un instrumento de transparencia que apunta a la comparabilidad de los programas y de los establecimientos de educación superior que los certifican. En el marco de los ESG, los resultados de aprendizaje son la descripción de los objetivos pedagógicos con el fin de asegurar la transparencia de las informaciones relativas a los programas, los métodos de evaluación y las prácticas de enseñanza.

El sistema ECTS

El sistema ECTS fue inaugurado por la Comisión Europea en 1989 con la finalidad de reforzar la transparencia y la comparabilidad de los periodos de estudios para promover la movilidad estudiantil (Comisión Europea, 2009). Los ministros europeos de enseñanza superior reunidos en Berlín, en 2003, expresaron su deseo de generalizar el uso del sistema (Comunicado de Berlín, 2003).

Si al inicio los ECTS fueron pensados simplemente como un sistema de transferencia, en su implementación, ellos devinieron un sistema de acumulación. Ello significa que no es tanto la duración de los estudios lo que importa, sino la capitalización de los créditos. La Comisión Europea define el ECTS de la manera siguiente: “*The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) is a student-centred system based on the student workload required to achieve the objectives of a programme of*

study. These objectives should preferably be specified in terms of learning outcomes and competences to be acquired” (EC, 2005;4).

El sistema ECTS es un instrumento de transparencia por las informaciones que ofrece respecto de la carga de trabajo relativa a una unidad de enseñanza, 1 ECTS correspondiendo entre 25 a 30 horas de carga de trabajo. Éste apunta a la transparencia de los programas de enseñanza y de los diplomas. El sistema ECTS es también un instrumento de conexión, en la medida en que este sistema no debe sólo mejorar la movilidad de los estudiantes entre las instituciones de enseñanza superior, de un mismo país o entre países, sino también con otros sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia, en el marco de aprendizaje permanente, así como con el mercado de trabajo (Comisión europea, 2009). Estas conexiones devienen posibles mediante los resultados de aprendizaje, que son aquí un elemento a partir del cual debe estimarse la carga de trabajo de un estudiante para convertirla en ECTS.

El marco global de cualificaciones del espacio europeo de enseñanza superior

El marco de Boloña retoma la estructura de tres ciclos de enseñanza superior inspirada del modelo francés Licenciatura-Master-Doctorado (LMD). Él delimita un conjunto de ECTS: 120 ECTS por el ciclo corto del primer ciclo, entre 180 y 240 ECTS para el primer ciclo, entre 60 y 120 ECTS para el segundo ciclo. No se indica ningún número de ECTS para el tercer ciclo. Hay así, una cuantificación y una estandarización de la carga de trabajo de un estudiante para cada ciclo. Cinco descriptores son definidos: conocimiento y comprensión, aplicación de los conocimientos y de la comprensión, capacidad de análisis, capacidad de comunicación y capacidad de aprendizaje. Las cualificaciones esperadas para cada descriptor al término de cada ciclo son descritas en resultados de aprendizaje.

Para ser operado, el marco de Boloña debe ser traducido en un marco nacional de cualificaciones para cada sistema de educación superior. Cada país debe construir su marco según la especificidad de su sistema de educación superior, y posicionar los diplomas y hacer corresponder la posición del marco nacional con uno de los ciclos del marco de Boloña. De esta manera, el marco de Boloña traduce las especificidades de cada sistema de enseñanza superior bajo una forma estandarizada y autoriza así la comparabilidad entre los sistemas. Se trata entonces, a la vez, de un instrumento de transparencia, dado que un conjunto de informaciones son producidas por los marcos

nacionales, y de conexión, dado que el marco de Boloña vincula los marcos nacionales, y entonces, los sistemas de educación superior, al traducir sus informaciones respectivas.

Los resultados de aprendizaje devienen aquí una forma de lenguaje que estandariza la descripción de las cualificaciones esperadas al término de cada ciclo, cualquiera sea el sistema nacional de educación superior. Por otra parte, el grupo que trabajó en la elaboración de este marco, el *Bologna Working Group on Qualifications Framework*, identificó previamente diferentes usos de los resultados de aprendizaje. A escala local, los resultados de aprendizaje deben servir a la construcción de programas o de unidades de enseñanza, de prácticas pedagógicas y de modalidades de evaluación. A escala nacional, los resultados de aprendizaje deben proveer informaciones sobre los programas a través de los marcos nacionales de cualificación y evaluación de la calidad de la enseñanza superior. A escala internacional, los resultados de aprendizaje deben asegurar la transparencia y el reconocimiento de las cualificaciones, por medio del marco de Boloña y el MEC (Adam, 2004).

El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente

El conjunto de instrumentos descritos en las secciones precedentes contribuye a dibujar la estructura del espacio europeo de la enseñanza superior. Ellos constituyen puntos de paso obligados para la coordinación de los actores, promoviendo la transparencia, la comparabilidad, la estandarización y la convergencia de prácticas, permitiendo así, la puesta en relación de los sistemas de enseñanza superior.

Otro instrumento importante que no concierne exclusivamente a la enseñanza superior, es el MEC (DOCE, 2008), correspondiente al instrumento más emblemático de la política europea de aprendizaje permanente según el cual lo que interesa es el reconocimiento de las cualificaciones de los individuos, y no la manera como ellas han sido adquiridas. La Comisión Europea distingue a este respecto la educación formal, no formal e informal. La educación formal refiere a toda forma de aprendizaje reconocido por los poderes públicos (educación y formación profesional). La educación no formal refiere a las formas de aprendizaje no reconocidas por los poderes públicos (formaciones privadas). La educación informal concierne a la valorización de las certificaciones de la experiencia (Comisión europea, 2000).

El MEC define los indicadores genéricos transversales (saberes, aptitudes, competencias) repartidos en ocho niveles. El objetivo de este marco es el de posicionar

las cualificaciones, de las más elementales (nivel 1) a las más avanzadas (nivel 8), descritas como resultados de aprendizaje y probadas mediante certificaciones. El MEC se presenta como un instrumento neutro de transparencia y de traducción que permite el reconocimiento de las cualificaciones, de una forma de aprendizaje a otra, en el seno de un mismo país o entre países. Cada país entonces, adquiere el deber de construir su propio marco nacional de cualificaciones (MNC) en correspondencia con el MEC. El posicionamiento de una cualificación en el seno de un MNC corresponde a un posicionamiento en el seno del MEC. De esta manera, las cualificaciones son transferibles de un MNC a otro, por intermedio del MEC. El objetivo explícito de este instrumento es el de asegurar la movilidad de trabajadores y de educandos.

Los niveles 5,6, 7 y 8 del MEC son presentados como compatibles con el ciclo corto del primer ciclo, los primero, segundo y tercer ciclos del marco de Boloña, respectivamente. De esta manera, el MEC vincula los sistemas europeos de educación superior con otras formas de aprendizaje y de certificación de la experiencia. Al operar esta relación, el CEC opera igualmente la puesta en relación del proceso de Boloña con la política europea de aprendizaje permanente, inscrita en la estrategia de Lisboa para el periodo 2010-2020, y Europa 2020 por el periodo 2010-2020. El espacio europeo de enseñanza superior se encuentra integrado en una red más amplia de producción y de certificación de las competencias expresadas en resultados de aprendizaje (Souto Lopez, 2016).

Nuevamente, los resultados de aprendizaje son aquí un lenguaje que describe en forma estandarizada las competencias adquiridas por los individuos en la educación formal, no formal o informal. El fin perseguido es la producción de “ciudadanos activos” (Comisión Europea, 2000).

La visión de los actores belga-francófonos

La importación de instrumentos de acción pública

Los instrumentos europeos evocados en este trabajo son formalmente no obligatorios. Los Estados miembros son libres de importarlos o no, no obstante, estos instrumentos orientan fuertemente su acción. El MEC se concretizó en la Bélgica francófona en el Marco francófono de certificaciones (MFC). El marco de Boloña fue importado bajo la forma de un Marco de certificaciones de la enseñanza superior (MCES). El aseguramiento de la calidad vio la luz en 2002 mediante la creación de una

Agencia para la evaluación de la calidad de la enseñanza superior (AEQES – Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur). Por otra parte, ésta fue reformada en 2008 con el fin de conformarse a los ESG y ser acreditada por el ENQA (Souto Lopez, 2012). Los ECTS, los complementos de diploma, y los resultados de aprendizaje fueron generalizados en todos los establecimientos de enseñanza superior.

Con excepción del MFC (Souto Lopez, 2015), todos los instrumentos fueron importados en conformidad con el modelo europeo. El análisis de los documentos relativos a la importación de estos instrumentos en la Bélgica francófona y las entrevistas a los actores implicados en esta importación, muestran que los poderes públicos están en una lógica de la conformidad. No se trata de buscar integrar los sistemas belga-francófonos de aprendizaje y certificación de la experiencia a una vasta red europea de producción y de certificación de las competencias con el objetivo de producir ciudadanos activos y de asegurar la prosperidad de la Unión Europea en el marco de una economía del conocimiento. Se trata de algo mucho más prosaico: conformarse a las prescripciones europeas, vistas como una forma de obligación, al menos cuando dichos instrumentos no afecten los equilibrios de las relaciones de fuerza inscritas en la estructura institucional de los sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia. De este modo, todos los instrumentos importados, con la excepción del MFC, participan a la inscripción del sistema de enseñanza superior belga-francófono en una vasta red de producción y de certificaciones de competencias.

La promoción de los resultados de aprendizaje por las universidades

La generalización de los resultados de aprendizaje en la educación superior belga-francófona no fue posible, sino porque ella recibió el apoyo de los actores representativos del sector de educación superior que, por lo demás, anticiparon la legislación. Este apoyo es el resultado de una historia particular, la del desarrollo de la pedagogía universitaria a partir de los años 1990 (Souto Lopez, 2016). Esta historia belga-francófona está imbricada con otra internacional, relativa al desarrollo de una corriente francófona de pedagogía, el constructivismo, construida ésta en torno al enfoque por competencias (Monchatre, 2008).

Las facultades de ingenierías y de medicina contribuyeron considerablemente a la expansión de los pedagogos en su universidad. Aquellos, siendo en el inicio solicitados para ayudar en la puesta en marcha de las innovaciones pedagógicas, fueron

ocupando progresivamente puestos administrativos importantes, a partir de los cuales contribuyeron a definir la política pedagógica de su universidad (Souto Lopez, 2016). Si el enfoque por resultados de aprendizaje no se confunde con el enfoque por competencia, los instrumentos europeos han sido la ocasión para intentar generalizar este último. La UCL desarrolló un proyecto piloto en 2009 para introducir los resultados de aprendizaje. Las facultades concernidas eran la Escuela de ciencias dentales, la Escuela politécnica de Lovaina y la *Louvain School of Management* (UCL 2011). La ULg siguió en 2012. Su objetivo fue primero, el de conservar los sellos ECTS y Complementos de diploma extendidos por la Comisión Europea, y que exigen la redacción de referenciales de resultados de aprendizaje (IFRES, s.f.). Por último, la ULB fue la más reticente vis-a-vis de los resultados de aprendizaje, porque este enfoque, de tradición anglosajona, era considerado como una vuelta a los principios pedagógicas behavioristas.

Sin embargo, los discursos de los actores encargados de introducir los resultados de aprendizaje en sus universidades convergen. Todos privilegian un enfoque por competencias y los resultados de aprendizaje son una manera de conseguirlo. Para las autoridades académicas, los resultados de aprendizaje son una herramienta de gestión a partir de la cual es más fácil gestionar los programas y el trabajo de los profesores. Para los expertos en pedagogía, los referenciales de los resultados de aprendizaje permitirían reforzar la coherencia de los programas, clarificar el contrato didáctico a fin de favorecer el logro de los estudiantes, favorecer la inserción socio-profesional de personas diplomadas.

Los actores entrevistados nunca hicieron referencia al proyecto de sociedad europea, ni a la voluntad de integrar la educación superior belga-francófona en una vasta red europea de producción y de certificación de las competencias, ni de formar ciudadanos activos capaces de actualizar sus competencias permanentemente en función de las necesidades de cualificación del mercado del trabajo. Estamos ante todo en un registro de la eficacia y de la equidad: ¿cómo mejorar la calidad de los programas y los aprendizajes de los estudiantes? La legitimación del enfoque por resultados de aprendizaje no es el de formar ciudadanos activos capaces de adaptarse continuamente a las transformaciones rápidas del mercado del trabajo en vistas de asegurar la prosperidad de la Unión Europea en el marco de una economía del conocimiento.

Conclusión

La primera hipótesis planteada en la introducción sostiene que la convergencia de las prácticas de los actores se consigue por la libertad que ellos disponen de recurrir a universos de significados diferentes. La segunda hipótesis plantea que la coordinación de los actores está asegurada por los objetos, en este caso, los instrumentos de acción pública descritos en este artículo. Si esta coordinación adquiere una autonomía relativa, ello no impide que la Comisión europea logre dar una dirección al trabajo de los actores por medio de estos instrumentos, algunos de los cuales construyó directamente, y otros los sostuvo de manera más informal.

Cada instrumento europeo que fue presentado, se inscribe en una política pública particular y crea una configuración de actores vinculados en una cadena de interdependencias. Por ejemplo, el MEC demanda que cada país posicione en su marco nacional las certificaciones de los sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia, haciendo corresponder las posiciones de este marco con aquellas del MEC. Ello exige movilizar toda una serie de actores, vinculado a ministerios, a la administración pública, a la educación, a la formación profesional, a diversas comisiones y órganos consultivos, a los operadores de formación y de enseñanza, etc. Lo mismo ocurre para los otros instrumentos. El marco de Boloña necesita el mismo trabajo de posicionamiento y de correspondencia en un marco nacional, pero también una correspondencia con el MEC y el MNC. La evaluación de la calidad de la enseñanza superior pasa por la constitución de una agencia nacional de evaluación, la instalación de procedimientos de evaluación, el llamado de expertos, implicar a comisiones de programas de enseñanza, de administración de los establecimientos concernidos por la evaluación, etc.

Cada instrumento instauration entonces, una configuración de actores que pueden nunca encontrarse, siendo por caso que estos se sitúan en cadenas de interdependencia largas. Por otra parte, la puesta en relación de los instrumentos tiene como consecuencia la conexión de cadenas de interdependencia. Además de evaluar la calidad de un programa de enseñanza, una agencia nacional de evaluación de la calidad de la enseñanza superior, puede también verificar que el nivel del programa corresponde a una posición en el marco nacional de la enseñanza superior, en el marco nacional de las cualificaciones.

Los instrumentos así vinculados producen una infraestructura invisible (Star & Griesemer, 1989) de coordinación, asegurada por la puesta en práctica de los resultados de aprendizaje. Se asiste así a un doble movimiento: los resultados de aprendizaje son apropiados de forma diferenciada por los actores según el significado que estos le imprimen. Esta puesta en práctica de los resultados de aprendizaje asegura al mismo tiempo la puesta en práctica de los instrumentos, y estos constituyen puntos de paso obligados de coordinación del trabajo de actores heterogéneos en una vasta escala.

Los resultados de aprendizaje se caracterizan así, por una flexibilidad interpretativa según los actores que los promueven y las finalidades que ellos persiguen. Para la Comisión Europea, los resultados de aprendizaje son una manera de describir, de modo estandarizado, las competencias de los individuos y, así, poner en relación los sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia, tanto al interior de un país como entre los países europeos. El objetivo es integrar el mercado del trabajo europeo, alcanzar el pleno empleo al formar mano de obra flexible, móvil, adaptable y empleable, y contribuir al crecimiento económico. Los resultados de aprendizaje son un elemento técnico de ejecución, y para interrelacionar un conjunto de instrumentos de acción pública, apuntando a la realización del proyecto de sociedad europea, con una visión muy utilitarista del rol de la formación de mano de obra altamente calificada, a cargo de los sistemas de enseñanza superior.

Del lado de las autoridades políticas belga-francófonas, los resultados de aprendizaje importan poco. Lo que importa es sobre todo el carácter técnico de los instrumentos europeos, frente a los cuales predomina una lógica de conformidad. Estos instrumentos existen y los actores políticos sienten la necesidad de importarlos, incluso si ellos reprueban la visión estrictamente utilitarista del rol de la educación superior, contraria a la visión humanista de la cual ellos serían más cercanos.

Para las autoridades académicas y los consejeros pedagógicos encargados de la puesta en práctica de los resultados de aprendizaje en sus universidades, estos son vistos como una herramienta de gestión de los programas y del trabajo de los profesores, pero también un enfoque pedagógico al servicio de mejorar los aprendizajes, reforzar la coherencia de los programas, favorecer la inserción socio-profesional, favorecer la igualdad de oportunidades, promover la generalización de un enfoque por competencias.

De esta manera, los resultados de aprendizaje permiten a categorías de actores heterogéneos perseguir finalidades propias, incluso si ellos no comparten las mismas

visiones del rol de la educación superior. Estos actores establecen una alianza objetiva para la promoción de los resultados de aprendizaje, reforzándose así mutuamente: es porque la pedagogía universitaria posee particularmente un buen desarrollo en la Bélgica francófona, que los instrumentos europeos pudieron importarse fácilmente; gracias a aquellos, los expertos en pedagogía ven su posición reforzada en las instituciones de enseñanza superior.

Hay aquí en efecto, un trabajo de coordinación de los actores: los consejeros pedagógicos no son responsables de la puesta en práctica de los instrumentos europeos, pero ella no puede darse si los establecimientos de educación superior no definen referenciales de los resultados de aprendizaje. Por su parte, los poderes públicos son responsables de la puesta en práctica de los instrumentos europeos, que consiguen mediante la legislación de su instalación. Las autoridades académicas apoyadas por los pedagogos, aseguran la generalización de los resultados de aprendizaje en sus establecimientos y la aplicación de los instrumentos europeos importados en la Bélgica francófona

El trabajo de los consejeros pedagógicos resulta así una condición necesaria para poner en marcha la política europea de aprendizaje permanente. En otras palabras, no importa que los actores belga-francófonos adhieran al proyecto de sociedad europea tal como éste ha sido definido. Muy por el contrario, y de forma un poco paradójal, es porque estos resultados de aprendizaje admiten finalidades diversas y significados diferentes, que ellos son susceptibles de ser apropiados por los actores, y actuar en conformidad con aquello que un actor hegemónico, en este caso, la Unión Europea, espera de ellos.

Sin embargo, esta divergencia de interpretaciones y finalidades posibles permanece limitada a la arquitectura del objeto-frontera: cualesquiera sean los universos de sentido y la finalidad perseguida, la formalización del uso técnico de los resultados de aprendizaje es invariablemente la misma. Los resultados de aprendizaje son un concepto pedagógico que sirve para describir los niveles de competencias y a partir de los cuales se definen los objetivos de aprendizaje que deben orientar la construcción de los programas de enseñanza, orientar actividades de aprendizaje, y modos de evaluación de los estudiantes. Es lo que los pedagogos llaman el alineamiento pedagógico: la adecuación entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de aprendizaje, y los modos de evaluación.

Ello tiene implicaciones profundas sobre el modo de concebir la profesión docente. Los profesores son invitados a ponerse de acuerdo para definir en conjunto un programa de enseñanza, el contenido de cada curso, y sus complementariedades, para evitar redundancias entre los cursos. Es decir, definir el enfoque del programa. Esta tecnificación de la educación tiene como consecuencia profesores que deben, desde entonces, someterse a la autoridad de los expertos pedagógicos, todo lo cual afecta su identidad profesional. El análisis que aquí propusimos merecería, por cierto, prolongarse, mediante un examen de los modos de apropiación del enfoque por resultados de aprendizaje, por parte de los profesores, pero también de los estudiantes.

Bibliografía

- ADAM, S. (2004). Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels. United Kingdom Bologna Seminar, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre) Edinburgh, Scotland, 1-2 July.
- BAUDOT, P.-Y. (2011). L'incertitude des instruments. L'informatique administrative et le changement dans l'action publique (1966-1975). *Revue française de science politique*, 61(1), 79-103.
- BAUDOT, P.-Y. (2014). *Le temps des instruments*, En C. HALPERN, P. LASCOUMES Y P. LE GALÈS (comps.), *L'instrumentation de l'action publique. Controverses, résistance, effets* (193-236). Paris : Presses de Sciences Po.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, È. (2011/1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BOLTANSKI, L. y THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BOURBLANC, M. (2011). Des instruments émancipés. La gestion des pollutions agricoles des eaux en Côtes-d'Armor au prisme d'une dépendance aux instruments (1990-2007), *Revue française de science politique*, 61(6), 1073-1096.
- CONSEJO EUROPEO. (2000). *Consejo europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la Presidencia*.
- COMISIÓN EUROPEA. (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*,

SEC(2000) 1832, Bruselas, 30 de octubre.

– (2009). *Guía del usuario del ECTS*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMUNICADO DE BERLÍN. (2003). “*Educación Superior Europea*”, *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de septiembre de 2003*.

COMUNICADO DE LONDRES. (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, 18 de mayo.

CROCHÉ, S. (2010). *Le pilotage du processus de Bologne*. Louvain-la-Neuve: Academia.

DECLARACIÓN DE LA SORBONA. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido*, 25 de mayo.

DOCE [DIARIO OFICIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS]. (2008). *Recomendación 2008/c 111/01/ce del Parlamento europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE)*.

DOUE [DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA]. (2004) *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa*, C310, 16 de diciembre.

EC [EUROPEAN COMMISSION]. (2005) *ECTS User's Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement*. Luxembourg : Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

EPL [ÉCOLE POLYTECHNIQUE DE LOUVAIN]. (2010). *Construction d'un référentiel de compétences pour 3 Masters de l'Ecole polytechnique de Louvain : une expérience pilote pour les autres programmes de l'UCL. Rapport « User-guide »*, Fonds de développement pédagogique (2008-2009).

GONZALEZ, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*, Bilbao, Universidad de Deusto.

JACQUOT, S. (2006). L'instrumentation du gender mainstreaming à la Commission européenne : entre 'ingénierie sociale' et 'ingénierie instrumentale'. *Politique européenne*, 3(20), 33-54.

IFRES [INSTITUT DE FORMATION ET DE RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT

SUPÉRIEUR], s.f., *Développer les compétences à l'université. Appel à projets IFRES 2011*. Documento PDF consultado el 6/2/14 en : http://www.ifres.ulg.ac.be/portail/?q=system/files/ifres_appel_compétences_2011_final.pdf

LASCOUMES, P. Y LE GALÈS, P. (2004). *Introduction : L'action publique saisie par les instruments*. En P. LASCOUMES y P. LE GALÈS (dir.), *Gouverner par les instruments* (11-44). Paris : Presses de Science Po.

MB [MONITEUR BELGE]. (2013). *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études*, 18 décembre, 99347-99419.

MONCHATRE, S. (2008). *L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec. Note de recherche*. Québec : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

RAVINET, P. (2011). La coordination européenne "à la bolognaise". Réflexions sur l'instrumentation de l'espace européen d'enseignement supérieur. *Revue française de science politique*, 61(1), 23-49.

SOUTO LOPEZ, M. (2012). *Les cercles vertueux de l'économie de la connaissance*. En J.-É CHARLIER, S. CROCHÉ Y B. LECLERCQ (comps), *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur* (297-326). Louvain-la-Neuve : Academia.

– (2015). Les impacts domestiques du cadre européen des certifications : controverses autour d'un instrument. *Dynamiques régionales*, n° 2, 44-55.

– (2016). *Acquis d'apprentissage et enseignement supérieur. Le management par la pédagogie au service du projet de société européen*. Louvain-la-Neuve: Academia.

STAR, S.L. y GRIESEMER, J.R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.

TROMPETTE, P. y VINCK, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.

UCL [UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN]. (2011). *Bilan de l'année 2010-2011. Rapport d'activités 2010-2011*.

Coordinar el trabajo de los actores mediante los resultados de aprendizajes

Miguel Souto López. Université catholique de Louvain. Bélgica

Miguel.souto@uclouvain.be

Rocío Ferrada Hurtado. Universidad católica del Maule. Chile

Resumen

El proceso de Boloña, iniciado en 1999, tiene por objeto la construcción de un espacio europeo de enseñanza superior e implica la participación de un número importante de actores heterogéneos, que no atribuyen necesariamente las mismas finalidades a la enseñanza superior, y la mayoría de entre ellos, nunca se encuentra. La cuestión que se plantea entonces es la de su coordinación. Ésta pasa por un conjunto de instrumentos de acción pública que deben ser implementados al interior de cada sistema de enseñanza superior. Se trata, en particular, del European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), del Complemento de Diploma, del Marco Europeo de Eertificaciones, del marco Global de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, de la evaluación de la calidad de la enseñanza superior. Estos instrumentos se encuentran vinculados por un mismo elemento que a su vez los compone: los resultados de aprendizaje. Este artículo propone un análisis del trabajo de coordinación de los actores, durante los inicios de la incorporación de la enseñanza superior belga francófona al proceso de Boloña, movilizándolo los conceptos de acción pública y objeto-frontera.

Palabras claves: resultados de aprendizaje, proceso de Boloña, coordinación, instrumentos de acción pública, objeto-frontera

To coordinate the work of the actors by the learning outcomes

Abstract

The Bologna process, which begun in 1999, aims at building a European higher education area and involves the participation of a very large number of heterogeneous actors who do not necessarily attribute the same objectives to higher education and who,

for most of them, never meet, which raises the question of coordination. This involves a set of public policy instruments that must be implemented within each higher education system, including the ECTS system, the Diploma Supplement, the European Qualifications Framework, the Global Qualifications Framework for the European higher education area, and the quality assessment of higher education. These instruments are connected by the same element that compose them, i.e. learning outcomes. Starting from the French-speaking Belgian higher education, this article offers an analysis of the actors' coordination work by mobilizing the concepts of policy instruments and boundary-objects.

Key words: learning outcomes, Bologna Process, coordination, policy instruments, boundary-object

Introducción

El 25 de mayo de 1998, los ministros alemán, británico, francés e italiano encargados del nivel superior de enseñanza, reunidos en la Sorbona, expresaron su voluntad común de avanzar hacia la construcción de un espacio europeo de enseñanza superior (Declaración de La Sorbona:2). El 19 de junio de 1999, 29 países europeos dieron inicio al proceso de Boloña. En la actualidad, dicho espacio reúne a 47 países europeos.

Los días 23 y 24 de marzo de 2000, el Consejo europeo se reúne en Lisboa y fija el objetivo de hacer de la Unión Europea « la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos, y con mayor cohesión social » (Consejo Europeo, 2000:3). Algunos meses después, el 30 de octubre de 2000, la Comisión Europea publicó su *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2000) donde se define la política europea de educación y de aprendizaje permanente, inscrita en la estrategia de Lisboa.

Los vínculos entre estos elementos se fueron reforzando en forma progresiva, ciertamente por la inscripción del proceso de Boloña en la estrategia de Lisboa (Croché, 2010) y en la política europea de aprendizaje permanente. Ellos se consolidaron por medio de una serie de instrumentos que definen la estructura del espacio europeo de educación superior: sistema ECTS, complementos de diploma, evaluación de la calidad de la enseñanza superior, marco global de la calidad del espacio europeo de enseñanza superior (marco de Boloña). Si en la declaración de la Sorbona se establece una relación entre la enseñanza superior y el aprendizaje permanente, subrayando el rol que la primera debe tener respecto de la segunda, no es sino en 2008 que este vínculo se opera, cuando el Parlamento Europeo adopta la *Recomendación relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (DOCE, 2008).

Todos estos instrumentos se vinculan mediante un mismo elemento técnico: los resultados de aprendizaje, definidos como la « expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje » (DOCE, 2008:4). Vinculando todos estos instrumentos, los resultados de aprendizaje permiten operacionalizar la visión europea respecto del rol que debe jugar la enseñanza superior en el marco de aprendizaje permanente: éste es, el de contribuir a la fabricación de

« ciudadanos activos », es decir, individuos que participen activamente en el desarrollo económico y social de la Unión Europea mediante la ocupación laboral (Comisión Europea, 2000).

La puesta en marcha de estos instrumentos implica un muy elevado número de actores heterogéneos. Un cierto número de países importaron los instrumentos europeos de un modo más o menos conforme y generalizaron el uso de los resultados de aprendizaje en sus sistemas de enseñanza superior. Es el caso ciertamente de la Bélgica francófona, donde se importaron todos los instrumentos mencionados, y a partir de septiembre de 2014 todos los establecimientos de enseñanza superior tienen la obligación legal de definir referenciales de resultados de aprendizaje para cada uno de sus programas (MB, 2013). La importación de estos instrumentos europeos y la generalización de los resultados de aprendizaje participan así en la puesta en marcha de la visión europea respecto del rol que debe jugar la enseñanza superior. Sin embargo, los actores belga-francófonos que promueven el uso de los resultados de aprendizaje (autoridades políticas, autoridades académicas, consejeros pedagógicos) no comparten la visión utilitarista que a este respecto tiene la Unión Europea.

Se trata entonces de saber cómo los resultados de aprendizaje consiguieron adoptarse y los actores acordar una alianza objetiva con el fin de reforzarlos, pese a defender visiones diferentes e incluso en ocasiones opuestas a las de la Unión europea, respecto de la enseñanza superior. Esta pregunta nos remite a otra algo más amplia, referida a la coordinación para la realización del proyecto de sociedad europea de un número importante de actores individuales e institucionales provenientes de un área geográfica bastante amplia. Esta coordinación de actores adquiere una cierta autonomía relativa, y su resultado se aleja, en efecto, de manera relativamente significativa del proyecto de sociedad europea.

Este artículo propone examinar aquello que hace posible la coordinación de estos actores, apoyándose en dos hipótesis. La primera plantea que, para actores como los de la Unión Europea, capaces de construir y difundir una visión global del mundo, no importa tanto compartir una misma visión del rol que debe jugar la enseñanza superior, sino actores que adecuen sus conductas a las prescripciones construidas a partir de esta visión. Para decirlo de otro modo, este trabajo sostiene que es porque los actores son libres de encontrar sentido en los universos que desean, que sus conductas devienen convergentes. La segunda hipótesis, plantea que la coordinación relativamente autónoma

de los actores reposa sobre objetos. Se trata ciertamente de los instrumentos de acción pública (Lascoumes & Le Galès, 2004) citados más arriba, y que tienen por efecto producir configuraciones de actores (Baudot, 2014) y estabilizar sus relaciones. En cuanto a los resultados de aprendizaje, ellos entran en otra categoría de objetos, los objetos-frontera (Star & Griesemer, 1989), cuya característica es la de estar investidos de significados diversos según el uso que se haga de ellos.

Elementos metodológicos

La investigación sobre la que se apoya este artículo (Souto Lopez, 2016) se interesó en las justificaciones (Boltanski & Thévenot, 1991) de los actores promotores del uso de los resultados de aprendizaje en la educación superior: la Comisión Europea, los ministros europeos de la educación superior, las autoridades políticas belgas francófonas, las autoridades académicas de las tres mayores universidades belgas francófonas (Universidad católica de Lovaina – UCL, Universidad libre de Bruselas – ULB, Universidad de Liège – Ulg), los profesores a cargo de la incorporación de los resultados de aprendizaje en sus universidades.

Las justificaciones de estos actores fueron estudiadas a partir de sus discursos sobre los resultados de aprendizaje y sobre los instrumentos utilizados para su implementación. Estos discursos corresponden a documentos de la Unión Europea, comunicados del seguimiento del proceso de Boloña, informes de expertos, la legislación y debates parlamentarios belga francófonos, documentos institucionales de las tres universidades observadas, entrevistas semi-estructuradas con los actores belgas francófonos a cargo de la implementación de los instrumentos europeos y de los resultados de aprendizajes en las tres universidades estudiadas.

Las partes del discurso que fueron analizadas son las que describen los usos técnicos y que definen las finalidades políticas de los resultados de aprendizaje y de los instrumentos a los que estos se adosan. Las unidades de sentido fueron seleccionadas bajo el principio de su univocidad. Cada unidad de sentido fue reagrupada en una categoría construida en torno al principio superior común de una “ciudad”, según el modelo de “ciudad” de Boltanski y Thévenot (1991 – ciudad doméstica, ciudad de la inspiración, de mercado, industrial, cívica, de la opinión) y de Boltanski & Chiapello (1999/2011 – ciudad por proyecto). El peso de cada categoría por cada corpus fue medido contabilizando el número de palabras del conjunto de unidades de sentido

asociadas. Mientras mayor fuera el número de palabras asociadas a una categoría, más esta categoría estructuraba el discurso. Esta metodología permitió identificar los diferentes principios a los cuales se referían los actores para justificar el uso de los resultados de aprendizaje, los compromisos en que fundaban sus discursos, y las maneras en que sus lógicas se cruzaban.

Un enfoque relacional de los instrumentos de acción pública

Este artículo recoge los datos de la investigación y sus principales resultados y propone poner a prueba la combinación de conceptos de instrumentos de acción pública (Lascoumes y Le Galès, 2004) y del “objeto-frontera” (Star y Griesemer, 1989) para analizar la coordinación del trabajo de actores heterogéneos y situados en cadenas de interdependencia largas.

El concepto de instrumento de acción pública designa “un dispositivo, a la vez técnico y social, que organiza relaciones sociales específicas entre el poder público y sus destinatarios, en función de los significados y las representaciones que éste porta” (Lascoumes y Le Galès, 2004:13). Identificamos tres tipos de efectos de estos instrumentos. Primero, los “efectos de inercia, que vuelven posible el resistir a presiones exteriores” (Lascoumes y Le Galès, 2004:31). Segundo, la producción de “una representación específica de lo que [el instrumento] pone en juego” (Lascoumes y Le Galès, 2004:32). Tercero, “el instrumento induce una problematización particular de lo que pone en juego, en la medida en que jerarquiza variables, pudiendo ir hasta sugerir un sistema explicativo”² (Lascoumes y Le Galès, 2004:33).

Si este enfoque permite ciertamente focalizar la atención sobre los efectos propios del instrumento, la literatura ha mostrado que éste posee ciertos límites. Jacquot (2006) muestra que algunos instrumentos son caracterizados por su ambigüedad y la posibilidad de que los actores les asignen sus propias significaciones. En la misma perspectiva, y contrariando los efectos de inercia y de la producción de un problema específico abordado por el instrumento, Baudot (2011) muestra que aquél puede ser portador de muchas representaciones y abrir un espacio de posibilidades según el uso potencial que los actores le asignen. Por su parte, Ravinet (2011) subraya que la insistencia sobre los efectos propios del instrumento no debe llevar a ocultar su funcionalidad y sobre todo su “maleabilidad”. Los instrumentos tienen una historia en el

² Las citaciones de autores franceses han sido traducidas por los autores de este artículo.

curso de la cual sus funciones pueden evolucionar. A su turno, la autora vuelve sobre la dimensión cognitiva de los instrumentos que, en realidad, sin que se puedan identificar los mecanismos, “condensa” un conjunto de significaciones. Ella pone en duda que el instrumento sea el sólo portador de todos los significados posibles de una política. Se trata, dice, de interesarse en los significados “fuera del/y entorno al instrumento” (Ravinet, 2011:46). Por su lado, Bourblanc (2011) muestra que la acción pública puede complejizarse como resultado de una multiplicación de los instrumentos. A costa de reducir su eficiencia, y de forma paradójica, esta multiplicación los vuelve indispensables para poder orientarse en esta constelación de instrumentos. Ellos se liberan así de los actores, que devienen, al contrario, dependientes de aquellos: “vemos por donde vamos, apoyándonos más o menos en los instrumentos, pero sin que ellos, por el hecho mismo de su complejidad, nos ayuden en la posibilidad de adoptar un camino trazado, y en cierto modo fácil de seguir” Bourblanc, 2011:1092).

Estas críticas interrogan el lugar de los actores en relación con los instrumentos. Inscribiéndose en una perspectiva sociohistórica, Baudot (2014) propone un enfoque relacional de los instrumentos a fin de comprender su permanencia, independiente de su grado de eficacia. El autor sostiene que un instrumento poco eficaz en relación a los objetivos que se le ha asignado, puede tener una larga vida porque consigue estructurar, de forma durable, configuraciones de actores, estableciendo cadenas de interdependencia. Este artículo se inspira de este enfoque, pero para perseguir otro objetivo: a saber, el de comprender cómo se estructura la coordinación de actores diversos, situados en cadenas de interdependencia largas, que tienden a hacer menos visible el vínculo que une, por ejemplo, un consejero pedagógico, encargado de introducir los resultados de aprendizaje en su universidad, con la Comisión Europea, que es la que promueve una serie de instrumentos de acción pública cuya ejecución dependerá de la introducción de estos resultados de aprendizaje en las universidades.

El apoyo de la sociología de la traducción de Lascoumes y Le Galès los conduce, según Baudot, a ignorar la diversidad de lógicas que puede portar un instrumento. Baudot funda su crítica a partir de Trompette et Vinck (2009), quienes, retomando los argumentos de Star et Griesemer (1989), cuestionan “la lectura asimétrica de las operaciones de traducción [...] donde aquellas son referidas a la acción cuasi imperialista del innovador o del científico emprendedor, que se esfuerza por incorporar a otros actores/actantes, en particular, vía la constitución de un punto de paso obligado”

(Trompette & Vinck, 2009:7-8).

Star et Griesemer (1989) proponen el concepto heurístico de objeto-frontera para comprender la manera como actores muy diferentes entre sí, consiguen colaborar aún en ausencia de un consenso previo. El objeto-frontera designa todo objeto, concreto o abstracto, situado en la intersección de mundo sociales diferentes, a partir del cual se estructura la colaboración entre categorías de actores heterogéneos. La hipótesis de partida de Star et Griesemer es que esta colaboración no necesita de un consenso previo. Este concepto ofrece en efecto, perspectivas muy interesantes para estudiar la manera como un dispositivo socio-técnico puede investirse de significados diversos y ser usado de distintas maneras, inscribirse en el tiempo (Baudot, 2014), configurar relaciones entre actores implicados en su construcción y/o concernidos por su puesta en práctica y, con otros objetos, estructurar una colaboración entre categorías de actores heterogéneos.

El objeto-frontera presenta tres dimensiones: la “flexibilidad interpretativa”, “la estructura material/organizacional de diferentes tipos de objetos-fronteras”, “el problema de la escala y de granularidad” (Star 2010: 19). La flexibilidad interpretativa significa que el objeto-frontera puede estar sujeto a diversas interpretaciones según las categorías de actores y el mundo social a partir del cual él lo interpreta. Esta flexibilidad interpretativa autoriza la ausencia de un consenso entre los actores que colaboran, cada uno persiguiendo objetivos específicos. Es la coordinación de sus prácticas que constituye la escala de análisis pertinente. Una fina comprensión de la manera como se estructura esta coordinación, precisa sin embargo, entrar en lo específico de los diferentes mundos, investigar en detalle (granularidad) las prácticas y las interpretaciones de los actores. No obstante, estos objetos-fronteras no son maleables según se desee. Ellos están dotados de una arquitectura y su forma depende de las exigencias del trabajo colaborativo y de la manera como los diferentes actores se comunican entre ellos. El trabajo de colaboración de los actores adquiere la forma de una red al interior de la cual circulan informaciones comunicadas mediante un lenguaje específico. Se trata de una infraestructura invisible que estructura las prácticas de los actores. Ello significa que el objeto-frontera debe, a la vez, ser lo suficientemente flexible para admitir interpretaciones y usos variados, y lo suficientemente estructurado para que siempre pueda reconocerse, cualquiera sea el mundo social en el cual es utilizado.

El proyecto de sociedad europea

El proyecto de sociedad europea fue construido a partir de un análisis lexicométrico compuesto por tres corpus (Souto Lopez, 2016), tomados del *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa* (DOUE, 2004), en la parte referida a las conclusiones del Consejo europeo que tuvo lugar los días 23 y 24 de marzo de 2000 en Lisboa (Consejo europeo, 2000), durante el cual se definió la estrategia de Lisboa y del *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2000). Estos documentos sintetizan una visión del mundo, en la cual se encuentran la definición de la Unión Europea, su lugar en el mundo, la ciudadanía europea, el rol que deben jugar los sistemas de aprendizaje (enseñanza y formación profesional) y la certificación de la experiencia.

Dicho proyecto de sociedad puede resumirse de la manera siguiente: la Unión Europea ha entrado en la era del conocimiento, donde el motor del crecimiento económico es la innovación tecnológica. Ésta se caracteriza por la rápida transformación de la tecnología y de las necesidades de calificación del mercado del trabajo. Dichas transformaciones van acompañadas de un riesgo de desempleo estructural, y también de un riesgo de falta de mano de obra, en un contexto de envejecimiento de la población europea. En estas condiciones, los individuos tienen el deber de actualizar permanentemente sus competencias asegurando así su empleabilidad, y los Estados, el deber de hacer posible esta adaptación continua de los individuos a las necesidades del mercado del trabajo, poniendo en relación los sistemas de aprendizaje y de certificación de la experiencia.

La conexión de los sistemas para el reconocimiento mutuo de las certificaciones que ellos extienden, mediante la descripción de las competencias de los individuos de forma estandarizada y comparable, en términos de resultados de aprendizaje. El sector de la educación superior se encuentra así integrado en una política europea más amplia de aprendizaje permanente, que tiene por misión producir mano de obra altamente calificada.

Distintos instrumentos de acción pública deben participar en la operacionalización de esta visión del mundo y del rol que deben jugar en él los sistemas europeos de enseñanza y de certificación de las experiencias, más particularmente, la educación superior europea. La Comisión Europea participó directamente en la

construcción de algunos de estos instrumentos (el marco europeo de cualificaciones y el sistema ECTS), y apoyó la construcción de otros en el marco del proceso de Boloña (evaluación de la calidad de la educación superior, complementos de diploma, marco de Boloña). Los resultados de aprendizaje vinculan todos estos instrumentos y, de este modo, los refuerza mutuamente.

Conectar estos sistemas implica volverlos comparables, lo cual requiere de la transparencia de sus modos de funcionamiento, la estandarización de sus instrumentos, la convergencia de las prácticas de los actores. Los instrumentos arriba citados son instrumentos de coordinación, que pueden ser divididos en dos tipos: los de transparencia, y los de conexión. Los de transparencia son aquellos que no conectan directamente los sistemas sino que instauran las condiciones de posibilidad de su interrelación. Ellos lo pueden hacer, de una parte, mediante el uso generalizado de aquellos, y, de otra, produciendo información a partir de la cual dichos sistemas devienen comparables. Estos instrumentos son los de evaluación de la calidad y complemento de diploma. Los instrumentos de conexión son también instrumentos de transparencia, pero su finalidad primera es la de poner en relación estos sistemas. Se trata en este caso del sistema ECTS, del marco de Boloña y del marco europeo de cualificaciones (MEC).

Tomado en su conjunto, estos instrumentos participan en la incorporación de la enseñanza superior en una vasta red de producción y de certificación de competencias, en la cual se encuentran igualmente los otros sistemas de enseñanza y de certificación de la experiencia (Souto Lopez, 2016). Se trata de producir “ciudadanos activos”, es decir, individuos empleables, adaptables, móviles y flexibles, que se caractericen por su participación activa en el desarrollo económico y social de la Unión Europea (Comisión europea, 2000). En retribución, los Estados miembros, coordinados por la Unión Europea, deben permitir a los individuos actualizar de forma permanente sus competencias, organizando en red los sistemas europeos de aprendizaje y validación de la experiencia.

Los instrumentos de coordinación vinculados por un objeto-frontera

Estos diferentes instrumentos refieren los unos a los otros, teniendo por efecto reforzar sus respectivas lógicas. Un mismo elemento los constituye y vincula: los resultados de aprendizaje. A este respecto, los resultados de aprendizaje son

considerados objetos-fronteras, a la vez, lo suficientemente móviles como para ser portadores de diferentes lógicas según los instrumentos a los cuales estos son adosados, y lo suficientemente definidos, para que su identidad no se diluya a merced de aquellos.

Los resultados de aprendizaje, un concepto ante todo pedagógico

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* es el punto de partida de un proceso de generalización del concepto de resultados de aprendizaje en la educación superior europea. Éste se inició en 2000, piloteado por las universidades europeas, y financiado en su integralidad en el marco del programa Sócrates de la Comisión Europea. Éste apunta a la puesta en marcha del proceso de Boloña, proponiendo una metodología común de construcción de programas de educación superior a partir de los conceptos pedagógicos de competencia y resultados de aprendizaje, con el fin de volver los cursos compatibles entre sí y comparables.

Los resultados de aprendizaje son definidos como “el conjunto de competencias, que incluye, conocimientos, comprensión y las habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre, después de finalizar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primer o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos)” (Gonzalez & Wagenaar, 2003:28).

Los resultados de aprendizaje son aquí entonces, un objetivo pedagógico que deben alcanzar los estudiantes al final de una unidad de enseñanza o de un ciclo, es decir, al término de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando este objetivo pedagógico es alcanzado, significa que el resultado de aprendizaje es, a partir de ese momento, incorporado por el estudiante, es parte de él, deviniendo, en consecuencia, atributo personal. Los resultados de aprendizaje no son entonces, otra cosa que un enunciado que describe de forma estandarizada lo que un estudiante conoce, comprende y es capaz de hacer al final de un proceso de aprendizaje. Este enunciado puede ser objeto de diversos usos: definir objetivos pedagógicos, evaluar los aprendizajes de los estudiantes, ser un objeto de certificación, designar los atributos que posee una persona. En tanto que objetivo pedagógico, puede usarse para construir referenciales de competencias, los mismos útiles a la construcción de un programa de enseñanza. También puede ser usado al nivel de un curso, para imaginar prácticas pedagógicas y modalidades de evaluación. Puede servir para evaluar el grado en el cual un programa de

enseñanza superior es coherente, llevando a sus estudiantes hacia su finalización. Puede ser utilizado como un lenguaje que estandariza el modo como se describen los aprendizajes al final de un ciclo de estudio, con el fin de promover la comparación entre diferentes sistemas.

En tanto que enunciado que describe de manera estandarizada lo que un estudiante supuestamente debe comprender, conocer y ser capaz de hacer al término de un proceso de formación, los resultados de aprendizaje presentan una estructura fundamental que les confiere una unidad no desagregable durante los usos de los que puede ser objeto, permaneciendo, no obstante, lo suficientemente flexible para ser usado de variadas formas y, en consecuencia, admitiendo variados significados. Las próximas secciones describen, a nivel europeo, los usos de los resultados de aprendizaje según los instrumentos a los que estos fueron adosados.

El complemento de diploma

El complemento de diploma es un documento anexo a un diploma de enseñanza superior que entrega una serie de informaciones sobre su titular, el diploma (título, dominio de estudios, establecimiento, lengua de formación) el nivel de cualificación, el contenido y los resultados obtenidos, la función de la cualificación (acceso a un nivel de estudio superior, a una profesión), el sistema de enseñanza superior en el cual el diploma ha sido extendido, los resultados de aprendizaje que el diploma certifica.

El complemento de diploma es un instrumento de transparencia que debe favorecer la relación al empleo, pero también permitir la puesta en relación de los establecimientos de educación superior europea, al facilitar el reconocimiento de un diploma en los otros países del espacio europeo de enseñanza superior. Los resultados de aprendizaje describen entonces, los atributos que el graduado posee.

La evaluación de la calidad de la enseñanza superior

En 2005, los ministros europeos de la enseñanza superior reunidos en Bergen (Comunicado de Bergen, 2005) adoptaron los *European standards and guidelines for the quality assurance in the European Higher Education Area* (ESG) que definían los principios que las agencias nacionales de evaluación de la calidad de la enseñanza

superior deberían seguir, a fin de llevarlos a desarrollar modalidades de evaluación suficientemente comparables. En 2007, los ministros adoptaron la *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR) encargadas de acreditar las agencias nacionales que se conforman a los ESG (Comunicado de Londres, 2007).

El seguro de calidad es un instrumento de transparencia que apunta a la comparabilidad de los programas y de los establecimientos de educación superior que los certifican. En el marco de los ESG, los resultados de aprendizaje son la descripción de los objetivos pedagógicos con el fin de asegurar la transparencia de las informaciones relativas a los programas, los métodos de evaluación y las prácticas de enseñanza.

El sistema ECTS

El sistema ECTS fue inaugurado por la Comisión Europea en 1989 con la finalidad de reforzar la transparencia y la comparabilidad de los periodos de estudios para promover la movilidad estudiantil (Comisión Europea, 2009). Los ministros europeos de enseñanza superior reunidos en Berlín, en 2003, expresaron su deseo de generalizar el uso del sistema (Comunicado de Berlín, 2003).

Si al inicio los ECTS fueron pensados simplemente como un sistema de transferencia, en su implementación, ellos devinieron un sistema de acumulación. Ello significa que no es tanto la duración de los estudios lo que importa, sino la capitalización de los créditos. La Comisión Europea define el ECTS de la manera siguiente: “*The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) is a student-centred system based on the student workload required to achieve the objectives of a programme of study. These objectives should preferably be specified in terms of learning outcomes and competences to be acquired*” (EC, 2005;4).

El sistema ECTS es un instrumento de transparencia por las informaciones que ofrece respecto de la carga de trabajo relativa a una unidad de enseñanza, 1 ECTS correspondiendo entre 25 a 30 horas de carga de trabajo. Éste apunta a la transparencia de los programas de enseñanza y de los diplomas. El sistema ECTS es también un instrumento de conexión, en la medida en que este sistema no debe sólo mejorar la movilidad de los estudiantes entre las instituciones de enseñanza superior, de un mismo país o entre países, sino también con otros sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia, en el marco de aprendizaje permanente, así como con el mercado de trabajo (Comisión europea, 2009). Estas conexiones devienen posibles mediante los resultados

de aprendizaje, que son aquí un elemento a partir del cual debe estimarse la carga de trabajo de un estudiante para convertirla en ECTS.

El marco global de cualificaciones del espacio europeo de enseñanza superior

El marco de Boloña retoma la estructura de tres ciclos de enseñanza superior inspirada del modelo francés Licenciatura-Master-Doctorado (LMD). Él delimita un conjunto de ECTS: 120 ECTS por el ciclo corto del primer ciclo, entre 180 y 240 ECTS para el primer ciclo, entre 60 y 120 ECTS para el segundo ciclo. No se indica ningún número de ECTS para el tercer ciclo. Hay así, una cuantificación y una estandarización de la carga de trabajo de un estudiante para cada ciclo. Cinco descriptores son definidos: conocimiento y comprensión, aplicación de los conocimientos y de la comprensión, capacidad de análisis, capacidad de comunicación y capacidad de aprendizaje. Las cualificaciones esperadas para cada descriptor al término de cada ciclo son descritas en resultados de aprendizaje.

Para ser operado, el marco de Boloña debe ser traducido en un marco nacional de cualificaciones para cada sistema de educación superior. Cada país debe construir su marco según la especificidad de su sistema de educación superior, y posicionar los diplomas y hacer corresponder la posición del marco nacional con uno de los ciclos del marco de Boloña. De esta manera, el marco de Boloña traduce las especificidades de cada sistema de enseñanza superior bajo una forma estandarizada y autoriza así la comparabilidad entre los sistemas. Se trata entonces, a la vez, de un instrumento de transparencia, dado que un conjunto de informaciones son producidas por los marcos nacionales, y de conexión, dado que el marco de Boloña vincula los marcos nacionales, y entonces, los sistemas de educación superior, al traducir sus informaciones respectivas.

Los resultados de aprendizaje devienen aquí una forma de lenguaje que estandariza la descripción de las cualificaciones esperadas al término de cada ciclo, cualquiera sea el sistema nacional de educación superior. Por otra parte, el grupo que trabajó en la elaboración de este marco, el *Bologna Working Group on Qualifications Framework*, identificó previamente diferentes usos de los resultados de aprendizaje. A escala local, los resultados de aprendizaje deben servir a la construcción de programas o de unidades de enseñanza, de prácticas pedagógicas y de modalidades de evaluación. A escala nacional, los resultados de aprendizaje deben proveer informaciones sobre los programas a través de los marcos nacionales de cualificación y evaluación de la calidad

de la enseñanza superior. A escala internacional, los resultados de aprendizaje deben asegurar la transparencia y el reconocimiento de las cualificaciones, por medio del marco de Boloña y el MEC (Adam, 2004).

El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente

El conjunto de instrumentos descritos en las secciones precedentes contribuye a dibujar la estructura del espacio europeo de la enseñanza superior. Ellos constituyen puntos de paso obligados para la coordinación de los actores, promoviendo la transparencia, la comparabilidad, la estandarización y la convergencia de prácticas, permitiendo así, la puesta en relación de los sistemas de enseñanza superior.

Otro instrumento importante que no concierne exclusivamente a la enseñanza superior, es el MEC (DOCE, 2008), correspondiente al instrumento más emblemático de la política europea de aprendizaje permanente según el cual lo que interesa es el reconocimiento de las cualificaciones de los individuos, y no la manera como ellas han sido adquiridas. La Comisión Europea distingue a este respecto la educación formal, no formal e informal. La educación formal refiere a toda forma de aprendizaje reconocido por los poderes públicos (educación y formación profesional). La educación no formal refiere a las formas de aprendizaje no reconocidas por los poderes públicos (formaciones privadas). La educación informal concierne a la valorización de las certificaciones de la experiencia (Comisión europea, 2000).

El MEC define los indicadores genéricos transversales (saberes, aptitudes, competencias) repartidos en ocho niveles. El objetivo de este marco es el de posicionar las cualificaciones, de las más elementales (nivel 1) a las más avanzadas (nivel 8), descritas como resultados de aprendizaje y probadas mediante certificaciones. El MEC se presenta como un instrumento neutro de transparencia y de traducción que permite el reconocimiento de las cualificaciones, de una forma de aprendizaje a otra, en el seno de un mismo país o entre países. Cada país entonces, adquiere el deber de construir su propio marco nacional de cualificaciones (MNC) en correspondencia con el MEC. El posicionamiento de una cualificación en el seno de un MNC corresponde a un posicionamiento en el seno del MEC. De esta manera, las cualificaciones son transferibles de un MNC a otro, por intermedio del MEC. El objetivo explícito de este instrumento es el de asegurar la movilidad de trabajadores y de educandos.

Los niveles 5,6, 7 y 8 del MEC son presentados como compatibles con el ciclo

corto del primer ciclo, los primero, segundo y tercer ciclos del marco de Boloña, respectivamente. De esta manera, el MEC vincula los sistemas europeos de educación superior con otras formas de aprendizaje y de certificación de la experiencia. Al operar esta relación, el CEC opera igualmente la puesta en relación del proceso de Boloña con la política europea de aprendizaje permanente, inscrita en la estrategia de Lisboa para el periodo 2010-2020, y Europa 2020 por el periodo 2010-2020. El espacio europeo de enseñanza superior se encuentra integrado en una red más amplia de producción y de certificación de las competencias expresadas en resultados de aprendizaje (Souto Lopez, 2016).

Nuevamente, los resultados de aprendizaje son aquí un lenguaje que describe en forma estandarizada las competencias adquiridas por los individuos en la educación formal, no formal o informal. El fin perseguido es la producción de “ciudadanos activos” (Comisión Europea, 2000).

La visión de los actores belga-francófonos

La importación de instrumentos de acción pública

Los instrumentos europeos evocados en este trabajo son formalmente no obligatorios. Los Estados miembros son libres de importarlos o no, no obstante, estos instrumentos orientan fuertemente su acción. El MEC se concretizó en la Bélgica francófona en el Marco francófono de certificaciones (MFC). El marco de Boloña fue importado bajo la forma de un Marco de certificaciones de la enseñanza superior (MCES). El aseguramiento de la calidad vio la luz en 2002 mediante la creación de una Agencia para la evaluación de la calidad de la enseñanza superior (AEQES – Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur). Por otra parte, ésta fue reformada en 2008 con el fin de conformarse a los ESG y ser acreditada por el ENQA (Souto Lopez, 2012). Los ECTS, los complementos de diploma, y los resultados de aprendizaje fueron generalizados en todos los establecimientos de enseñanza superior.

Con excepción del MFC (Souto Lopez, 2015), todos los instrumentos fueron importados en conformidad con el modelo europeo. El análisis de los documentos relativos a la importación de estos instrumentos en la Bélgica francófona y las entrevistas a los actores implicados en esta importación, muestran que los poderes públicos están en una lógica de la conformidad. No se trata de buscar integrar los sistemas belga-francófonos de aprendizaje y certificación de la experiencia a una vasta

red europea de producción y de certificación de las competencias con el objetivo de producir ciudadanos activos y de asegurar la prosperidad de la Unión Europea en el marco de una economía del conocimiento. Se trata de algo mucho más prosaico: conformarse a las prescripciones europeas, vistas como una forma de obligación, al menos cuando dichos instrumentos no afecten los equilibrios de las relaciones de fuerza inscritas en la estructura institucional de los sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia. De este modo, todos los instrumentos importados, con la excepción del MFC, participan a la inscripción del sistema de enseñanza superior belga-francófono en una vasta red de producción y de certificaciones de competencias.

La promoción de los resultados de aprendizaje por las universidades

La generalización de los resultados de aprendizaje en la educación superior belga-francófona no fue posible, sino porque ella recibió el apoyo de los actores representativos del sector de educación superior que, por lo demás, anticiparon la legislación. Este apoyo es el resultado de una historia particular, la del desarrollo de la pedagogía universitaria a partir de los años 1990 (Souto Lopez, 2016). Esta historia belga-francófona está imbricada con otra internacional, relativa al desarrollo de una corriente francófona de pedagogía, el constructivismo, construida ésta en torno al enfoque por competencias (Monchatre, 2008).

Las facultades de ingenierías y de medicina contribuyeron considerablemente a la expansión de los pedagogos en su universidad. Aquellos, siendo en el inicio solicitados para ayudar en la puesta en marcha de las innovaciones pedagógicas, fueron ocupando progresivamente puestos administrativos importantes, a partir de los cuales contribuyeron a definir la política pedagógica de su universidad (Souto Lopez, 2016). Si el enfoque por resultados de aprendizaje no se confunde con el enfoque por competencia, los instrumentos europeos han sido la ocasión para intentar generalizar este último. La UCL desarrolló un proyecto piloto en 2009 para introducir los resultados de aprendizaje. Las facultades concernidas eran la Escuela de ciencias dentales, la Escuela politécnica de Lovaina y la *Louvain School of Management* (UCL 2011). La ULg siguió en 2012. Su objetivo fue primero, el de conservar los sellos ECTS y Complementos de diploma extendidos por la Comisión Europea, y que exigen la redacción de referenciales de resultados de aprendizaje (IFRES, s.f.). Por último, la ULB fue la más reticente vis-a-vis de los resultados de aprendizaje, porque este enfoque, de tradición anglosajona, era

considerado como una vuelta a los principios pedagógicas behavioristas.

Sin embargo, los discursos de los actores encargados de introducir los resultados de aprendizaje en sus universidades convergen. Todos privilegian un enfoque por competencias y los resultados de aprendizaje son una manera de conseguirlo. Para las autoridades académicas, los resultados de aprendizaje son una herramienta de gestión a partir de la cual es más fácil gestionar los programas y el trabajo de los profesores. Para los expertos en pedagogía, los referenciales de los resultados de aprendizaje permitirían reforzar la coherencia de los programas, clarificar el contrato didáctico a fin de favorecer el logro de los estudiantes, favorecer la inserción socio-profesional de personas diplomadas.

Los actores entrevistados nunca hicieron referencia al proyecto de sociedad europea, ni a la voluntad de integrar la educación superior belga-francófona en una vasta red europea de producción y de certificación de las competencias, ni de formar ciudadanos activos capaces de actualizar sus competencias permanentemente en función de las necesidades de cualificación del mercado del trabajo. Estamos ante todo en un registro de la eficacia y de la equidad: ¿cómo mejorar la calidad de los programas y los aprendizajes de los estudiantes? La legitimación del enfoque por resultados de aprendizaje no es el de formar ciudadanos activos capaces de adaptarse continuamente a las transformaciones rápidas del mercado del trabajo en vistas de asegurar la prosperidad de la Unión Europea en el marco de una economía del conocimiento.

Conclusión

La primera hipótesis planteada en la introducción sostiene que la convergencia de las prácticas de los actores se consigue por la libertad que ellos disponen de recurrir a universos de significados diferentes. La segunda hipótesis plantea que la coordinación de los actores está asegurada por los objetos, en este caso, los instrumentos de acción pública descritos en este artículo. Si esta coordinación adquiere una autonomía relativa, ello no impide que la Comisión europea logre dar una dirección al trabajo de los actores por medio de estos instrumentos, algunos de los cuales construyó directamente, y otros los sostuvo de manera más informal.

Cada instrumento europeo que fue presentado, se inscribe en una política pública particular y crea una configuración de actores vinculados en una cadena de interdependencias. Por ejemplo, el MEC demanda que cada país posicione en su marco

nacional las certificaciones de los sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia, haciendo corresponder las posiciones de este marco con aquellas del MEC. Ello exige movilizar toda una serie de actores, vinculado a ministerios, a la administración pública, a la educación, a la formación profesional, a diversas comisiones y órganos consultivos, a los operadores de formación y de enseñanza, etc. Lo mismo ocurre para los otros instrumentos. El marco de Boloña necesita el mismo trabajo de posicionamiento y de correspondencia en un marco nacional, pero también una correspondencia con el MEC y el MNC. La evaluación de la calidad de la enseñanza superior pasa por la constitución de una agencia nacional de evaluación, la instalación de procedimientos de evaluación, el llamado de expertos, implicar a comisiones de programas de enseñanza, de administración de los establecimientos concernidos por la evaluación, etc.

Cada instrumento instauration entonces, una configuración de actores que pueden nunca encontrarse, siendo por caso que estos se sitúan en cadenas de interdependencia largas. Por otra parte, la puesta en relación de los instrumentos tiene como consecuencia la conexión de cadenas de interdependencia. Además de evaluar la calidad de un programa de enseñanza, una agencia nacional de evaluación de la calidad de la enseñanza superior, puede también verificar que el nivel del programa corresponde a una posición en el marco nacional de la enseñanza superior, en el marco nacional de las cualificaciones.

Los instrumentos así vinculados producen una infraestructura invisible (Star & Griesemer, 1989) de coordinación, asegurada por la puesta en práctica de los resultados de aprendizaje. Se asiste así a un doble movimiento: los resultados de aprendizaje son apropiados de forma diferenciada por los actores según el significado que estos le imprimen. Esta puesta en práctica de los resultados de aprendizaje asegura al mismo tiempo la puesta en práctica de los instrumentos, y estos constituyen puntos de paso obligados de coordinación del trabajo de actores heterogéneos en una vasta escala.

Los resultados de aprendizaje se caracterizan así, por una flexibilidad interpretativa según los actores que los promueven y las finalidades que ellos persiguen. Para la Comisión Europea, los resultados de aprendizaje son una manera de describir, de modo estandarizado, las competencias de los individuos y, así, poner en relación los sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia, tanto al interior de un país como entre los países europeos. El objetivo es integrar el mercado del trabajo europeo,

alcanzar el pleno empleo al formar mano de obra flexible, móvil, adaptable y empleable, y contribuir al crecimiento económico. Los resultados de aprendizaje son un elemento técnico de ejecución, y para interrelacionar un conjunto de instrumentos de acción pública, apuntando a la realización del proyecto de sociedad europea, con una visión muy utilitarista del rol de la formación de mano de obra altamente calificada, a cargo de los sistemas de enseñanza superior.

Del lado de las autoridades políticas belga-francófonas, los resultados de aprendizaje importan poco. Lo que importa es sobre todo el carácter técnico de los instrumentos europeos, frente a los cuales predomina una lógica de conformidad. Estos instrumentos existen y los actores políticos sienten la necesidad de importarlos, incluso si ellos reprueban la visión estrictamente utilitarista del rol de la educación superior, contraria a la visión humanista de la cual ellos serían más cercanos.

Para las autoridades académicas y los consejeros pedagógicos encargados de la puesta en práctica de los resultados de aprendizaje en sus universidades, estos son vistos como una herramienta de gestión de los programas y del trabajo de los profesores, pero también un enfoque pedagógico al servicio de mejorar los aprendizajes, reforzar la coherencia de los programas, favorecer la inserción socio-profesional, favorecer la igualdad de oportunidades, promover la generalización de un enfoque por competencias.

De esta manera, los resultados de aprendizaje permiten a categorías de actores heterogéneos perseguir finalidades propias, incluso si ellos no comparten las mismas visiones del rol de la educación superior. Estos actores establecen una alianza objetiva para la promoción de los resultados de aprendizaje, reforzándose así mutuamente: es porque la pedagogía universitaria posee particularmente un buen desarrollo en la Bélgica francófona, que los instrumentos europeos pudieron importarse fácilmente; gracias a aquellos, los expertos en pedagogía ven su posición reforzada en las instituciones de enseñanza superior.

Hay aquí en efecto, un trabajo de coordinación de los actores: los consejeros pedagógicos no son responsables de la puesta en práctica de los instrumentos europeos, pero ella no puede darse si los establecimientos de educación superior no definen referenciales de los resultados de aprendizaje. Por su parte, los poderes públicos son responsables de la puesta en práctica de los instrumentos europeos, que consiguen mediante la legislación de su instalación. Las autoridades académicas apoyadas por los pedagogos, aseguran la generalización de los resultados de aprendizaje en sus

establecimientos y la aplicación de los instrumentos europeos importados en la Bélgica francófona

El trabajo de los consejeros pedagógicos resulta así una condición necesaria para poner en marcha la política europea de aprendizaje permanente. En otras palabras, no importa que los actores belga-francófonos adhieran al proyecto de sociedad europea tal como éste ha sido definido. Muy por el contrario, y de forma un poco paradójica, es porque estos resultados de aprendizaje admiten finalidades diversas y significados diferentes, que ellos son susceptibles de ser apropiados por los actores, y actuar en conformidad con aquello que un actor hegemónico, en este caso, la Unión Europea, espera de ellos.

Sin embargo, esta divergencia de interpretaciones y finalidades posibles permanece limitada a la arquitectura del objeto-frontera: cualesquiera sean los universos de sentido y la finalidad perseguida, la formalización del uso técnico de los resultados de aprendizaje es invariablemente la misma. Los resultados de aprendizaje son un concepto pedagógico que sirve para describir los niveles de competencias y a partir de los cuales se definen los objetivos de aprendizaje que deben orientar la construcción de los programas de enseñanza, orientar actividades de aprendizaje, y modos de evaluación de los estudiantes. Es lo que los pedagogos llaman el alineamiento pedagógico: la adecuación entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de aprendizaje, y los modos de evaluación.

Ello tiene implicaciones profundas sobre el modo de concebir la profesión docente. Los profesores son invitados a ponerse de acuerdo para definir en conjunto un programa de enseñanza, el contenido de cada curso, y sus complementariedades, para evitar redundancias entre los cursos. Es decir, definir el enfoque del programa. Esta tecnificación de la educación tiene como consecuencia profesores que deben, desde entonces, someterse a la autoridad de los expertos pedagógicos, todo lo cual afecta su identidad profesional. El análisis que aquí propusimos merecería, por cierto, prolongarse, mediante un examen de los modos de apropiación del enfoque por resultados de aprendizaje, por parte de los profesores, pero también de los estudiantes.

Bibliografía

ADAM, S. (2004). Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning

- outcomes' at the local, national and international levels. United Kingdom Bologna Seminar, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre) Edinburgh, Scotland, 1-2 July.
- BAUDOT, P.-Y. (2011). L'incertitude des instruments. L'informatique administrative et le changement dans l'action publique (1966-1975). *Revue française de science politique*, 61(1), 79-103.
- BAUDOT, P.-Y. (2014). *Le temps des instruments*, En C. HALPERN, P. LASCOUMES y P. LE GALÈS (comps.), L'instrumentation de l'action publique. Controverses, résistance, effets (193-236). Paris : Presses de Sciences Po.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, È. (2011/1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BOLTANSKI, L. y THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BOURBLANC, M. (2011). Des instruments émancipés. La gestion des pollutions agricoles des eaux en Côtes-d'Armor au prisme d'une dépendance aux instruments (1990-2007), *Revue française de science politique*, 61(6), 1073-1096.
- CONSEJO EUROPEO. (2000). *Consejo europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la Presidencia*.
- COMISIÓN EUROPEA. (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, SEC(2000) 1832, Bruselas, 30 de octubre.
- (2009). *Guía del usuario del ECTS*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMUNICADO DE BERLIN. (2003). “*Educación Superior Europea*”, *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de septiembre de 2003*.
- COMUNICADO DE LONDRES. (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, 18 de mayo.
- CROCHÉ, S. (2010). *Le pilotage du processus de Bologne*. Louvain-la-Neuve: Academia.
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino*

Unido, 25 de mayo.

- DOCE [DIARIO OFICIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS]. (2008). *Recomendación 2008/c 111/01/ce del Parlamento europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE)*.
- DOUE [DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA]. (2004) *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa*, C310, 16 de diciembre.
- EC [EUROPEAN COMMISSION]. (2005) *ECTS User's Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement*. Luxembourg : Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.
- EPL [ÉCOLE POLYTECHNIQUE DE LOUVAIN]. (2010). *Construction d'un référentiel de compétences pour 3 Masters de l'Ecole polytechnique de Louvain : une expérience pilote pour les autres programmes de l'UCL. Rapport « User-guide »*, Fonds de développement pédagogique (2008-2009).
- GONZALEZ, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- JACQUOT, S. (2006). L'instrumentation du gender mainstreaming à la Commission européenne : entre 'ingénierie sociale' et 'ingénierie instrumentale'. *Politique européenne*, 3(20), 33-54.
- IFRES [INSTITUT DE FORMATION ET DE RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR], s.f., *Développer les compétences à l'université. Appel à projets IFRES 2011*. Documento PDF consultado el 6/2/14 en : http://www.ifres.ulg.ac.be/portail/?q=system/files/ifres_appel_compétences_2011_final.pdf
- LASCOUMES, P. Y LE GALÈS, P. (2004). *Introduction : L'action publique saisie par les instruments*. En P. LASCOUMES y P. LE GALÈS (dir.), *Gouverner par les instruments* (11-44). Paris : Presses de Science Po.
- MB [MONITEUR BELGE]. (2013). *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études*, 18 décembre, 99347-99419.
- MONCHATRE, S. (2008). *L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec. Note de recherche*. Québec : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

- RAVINET, P. (2011). La coordination européenne "à la bolognaise". Réflexions sur l'instrumentation de l'espace européen d'enseignement supérieur. *Revue française de science politique*, 61(1), 23-49.
- SOUTO LOPEZ, M. (2012). *Les cercles vertueux de l'économie de la connaissance*. En J.-É CHARLIER, S. CROCHÉ Y B. LECLERCQ (comps), Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur (297-326). Louvain-la-Neuve : Academia.
- (2015). Les impacts domestiques du cadre européen des certifications : controverses autour d'un instrument. *Dynamiques régionales*, n° 2, 44-55.
 - (2016). *Acquis d'apprentissage et enseignement supérieur. Le management par la pédagogie au service du projet de société européen*. Louvain-la-Neuve: Academia.
- STAR, S.L. y GRIESEMER, J.R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- TROMPETTE, P. y VINCK, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
- UCL [UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN]. (2011). *Bilan de l'année 2010-2011. Rapport d'activités 2010-2011*.

La Tercera Reforma a la Educación Superior a partir de unos Modos de Subjetivación Docente Universitarios. Una mirada desde Mauricio Lazzarato y Michel de Certeau

Javier Ricardo Salcedo Casallas, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia

jsalcedo@unisalle.edu.co, jarisac2016@gmail.com

Resumen

El presente artículo gira en torno al análisis de los modos de subjetivación docente que se producen en la Universidad de La Salle de Bogotá, en el marco de la tercera reforma a la educación superior en Colombia (1990-2015). Es producto de la tesis doctoral titulada “Reformas educativas y modos de subjetivación de docentes universitarios. Caso Universidad de La Salle” del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. En la investigación participaron veinte (20) docentes universitarios pertenecientes a tres unidades académicas: Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales y Economía y Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de La Salle de Bogotá, Colombia.

Como hipótesis transversal del proyecto se plantea que las acciones instituidas, construyen las regulaciones y controles institucionales para conducir, disciplinar y programar las «maneras de hacer» docencia, investigación y extensión. En las acciones instituyentes hay luchas cotidianas re-creándose mediante un sentido autopoietico capaz de agenciar maneras de hacer docencia, investigación y extensión de múltiples modos enunciativos de la subjetividad instituyente del docente universitario.

El marco metodológico se centró en una perspectiva cualitativa, con enfoque hermenéutico-crítico porque se reconoce, no al sujeto, sino, a las prácticas de subjetivación que instan a comprender los modos de operación (de Certeau, 2007) o las «maneras de hacer», en este caso, de docencia, investigación y extensión universitarias, como dimensiones subjetivas de la actividad académica encarnada en el docente universitario.

Palabras Clave: Subjetivación Docente, tercera reforma a la educación superior, enigma del consumidor-esfinge, deslinde, ubicuidad, sustituibilidad.

Abstract

The present article there turns concerning the analysis of the manners of subjectivation teacher that they take place in the University of *La Salle* of Bogota, in the frame of the third reform to the top education in Colombia (1990-2015). It is a product of the doctoral qualified thesis "Educational Reforms and manners of subjectivation of university teachers. Case University of *La Salle* of Bogotá the Interinstitutional Doctorate in Education of the Pedagogic National University of Colombia. In the investigation there took part twenty university teachers belonging to three academic units: Faculty of Sciences of the Education, Faculty of Social Sciences and Economy and Faculty of Agricultural Sciences of the University of *La Salle* of Bogota, Colombia.

Since hypothesis trasversal of the project appears that the instituting actions construct the regulations and institutional controls to drive, to discipline and to programme the " ways of doing " teaching, investigation and extension. In the instituting actions there are daily fights re-creating by means of a sense autopoietic capabally of obtaining ways of doing teaching, investigation and extension of multiple declarative manners of the instituting subjectivity of the university teacher.

The methodological frame centered on a qualitative perspective with hermeneutic - critical approach because is admitted not to the subject but to the practices of subjectivity that they urge to understand the manners of operation (of Certeau, 2007) or the " ways of doing ", in this case, of teaching, investigation and university extension, as subjective dimensions of the academic activity personified in the university teacher.

Key words: subjectivity teacher, third reform to the top education, crux of the consumer - sphinx, demarcation, ubiquity, sustitubility.

Planteamiento, antecedentes y objeto de estudio

El artículo expone un punto central de la tercera reforma de la educación superior en América Latina: la subjetivación del docente universitario. El contenido investigativo de este artículo forma parte de los trabajos desarrollados por el grupo de investigación *Educación y cultura política* de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y es producto de la tesis doctoral titulada “Reformas educativas y modos de subjetivación de docentes universitarios. Caso Universidad de La Salle” del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Este artículo se propone entablar una socialización de los procesos de subjetivación docente de la universidad objeto de estudio, e interpelar al educador universitario latinoamericano que cohabita diariamente entre y por tecnologías de poder neoliberal que procuran gobernarlo biopolíticamente —propias del momento histórico que atraviesa la universidad en América Latina— en la década de 1990 y hasta el 2015, temporalidad que inicia y marca continuidad del proceso de la tercera reforma a la educación superior.

La presente investigación se pregunta por los modos de subjetivación docente que se producen en la Universidad de La Salle de Bogotá, en el marco de la tercera reforma a la educación superior en Colombia (1990-2015) y que permiten ampliarse para el resto de los académicos latinoamericanos dedicados a la docencia e investigación universitaria. La temporalidad citada se caracteriza por constantes reformas o pujas sociales entre sectores públicos y múltiples relaciones de poder social (Popkewitz, 2000) que afectaron y afectan a la educación superior.

El caso de la Universidad de La Salle, como objeto central de este estudio, hace visibles formas de auto regulación institucional que modifican las funciones docentes vía administración universitaria. Dicha modificación no es lineal ni causal, antes bien, produce diferentes movimientos administrativos que fluyen entre estrategias institucionales y tácticas docentes o fuerzas instituidas e instituyentes. Todas estas energías participan en la reforma de la universidad y de la vida académica en las tensiones diarias de su operatividad.

El presente estudio, a diferencia de otras investigaciones centradas en los marcos de la privatización y mercantilización del conocimiento, como los aportes de Saforcada (2009) o desde la calidad del cuerpo docente como factor estratégico del aseguramiento de la calidad educativa de Fernández y Marquina (2012) o de Unesco (2013), apuesta

por la vida y lo vivo de la universidad o lo que se ha denominado como el espíritu docente encarnado en una cooperación diferente y menor.

El escenario reformista del espacio de Educación Superior en América Latina ha sido asiduamente investigado y converge en coincidencias específicas como que las políticas públicas están dirigidas a la materialización discursiva de la eficiencia con significantes de racionalización, distribución virtual de información y conocimiento, internacionalización, aseguramiento de la calidad educativa, mecanismos de descentralización del poder para la generación de participaciones nuevas como las *networks*; cambios a los estatutos orgánicos, la reestructuración curricular a partir de leyes estatales con enfoque de formación de competencias; advocaciones de gestión docente como *stakeholder* u orientadores (asesores) internos y externos de las universidades, rendición de cuentas y apropiación y transferencia del conocimiento (Rama, 2006; Aronson, 2006; Kehm, 2012; Olsen, 2012; Giovine, 2012)) etcétera, que articulan a la universidad latinoamericana en el sistema mundo moderno¹ (Wallerstein, 2005) bioeconómico².

Además, se incorporan investigaciones con posiciones estadísticas de la profesión académica entorno a la producción cognitiva materializada en artículos, capítulos de libro, patentes, investigaciones financiadas con fondos públicos y privados, tareas remuneradas diferentes a la docencia y a la investigación (Gil, Galaz, Padilla, Sevilla, et. al., 2012; Izquierdo y Martínez, 2012; Landinelli, 2009; Leal, Robin, y Maidana, 2012), que advierten reconfiguraciones estratégicas en el *ethos* académico.

Las reconfiguraciones se observan en formaciones conocidas como *think tanks* o grupos de académicos, que pasan a ser parte de la estructura jerárquica en altos cargos, o que a través de participaciones en eventos académicos, se convierten en propagadores de la investigación institucional, acentuando el paso de unas competencias individuales o institucionales académicas, sin arreglo consciente, a una esfera de la producción

¹ El sistema mundo-moderno es una categoría analítica que permite vincular la realidad social configurada por múltiples instituciones humanas para vivir en ella y no únicamente por estados nacionales, a la universidad moderna, que comprende la realidad social desde el siglo XVIII como un conjunto de saberes no unificados gracias a la antesala de dos siglos de acumulación de capital que provocó, específicamente, el cambio de perspectiva teológica a la científica. Lo que Immanuel Wallerstein (2005) denominó “divorcio” entre la filosofía y la ciencia o fragmentación entre un mundo medieval metafísico y la entrada a un sistema mundo moderno universitario inmanente que responde a las exigencias de una económica-mundo capitalista exigente de respuestas a dos interrogantes: “la necesidad de saber cómo sabemos y debatir acerca de cómo debemos saber” (p. 5).

² La bioeconomía o forma de financiación contemporánea en donde el individuo es propietario y productivo de sí mismo a partir de las tecnologías de transmisión de información y de comunicación lingüística (Fumagalli, 2010).

cognitiva que se incorpora inmediatamente como conocimiento investigado en la organización productiva de la sociedad (Fumagalli, 2010).

Además de los estudios señalados, se mueven otros, inspirados por los estudios de Michel Foucault en el Collège de France, específicamente el “Nacimiento de la Biopolítica” (2007) y logran proponer una mirada sobre las relaciones de poder universitario en el tema del gobierno de sí y de la población; caso de Giovine (2012). La investigadora propone como base analítica el concepto de buen gobierno para la educación como el “[...] esfuerzo de adopción de las tecnologías de la gestión moderna y de organización de los actores y las instituciones para posibilitar la construcción de un centro político como el Estado nacional” (p. 12).

Lo que se visualiza es que el estudio del gobierno de las universidades contemporáneas, ha sido eje de analíticas sobre la gobernanza³ y se ha venido construyendo una relación epistemológica con las reformas para explicar las transformaciones de la dirección de la universidad en sociedades de conocimiento.

Kehm (2012); Olsen (2012), Maasen (2012); Boer, Enders y Shimank (2012) hacen evidente que la gestión institucional y la labor académica no puede apartarse de la competencia de los mercados, de la socialización de los recursos según productividad y rendimiento, y de la gestión eficiente de las universidades. Exponen la moda del contexto de la dirección y del liderazgo de los sistemas universitarios europeos y norteamericanos, denominada como *new public management* (nueva gestión pública); una novedad que ha alcanzado la reforma universitaria latinoamericana a lo largo de la década del 90, mutando hasta el siglo XXI como un modo de control biopolítico.

En concreto, el objeto de estudio que orienta el estudio son los modos de subjetivación de docente universitarios en el marco de la tercera reforma de la educación superior en Colombia y que se recrean en el tipo agónico.

³ La gobernanza es un término europeo referido a la administración pública. Insta a la implementación de la eficacia, la calidad y buen gobierno que se desarrolla a partir de 1990. La eficacia y calidad que hacen un buen gobierno, según este término, se logran en la articulación relacional entre los distintos niveles de gobierno, la empresa y la sociedad civil haciendo más sólido el eje local/global. Una forma de gobierno que impulsa el movimiento de la integración mundial bajo un modo de administrar para lo global. Esto permite asociar, este modo de gobernación, que no es único pero el más usado en nuestra época, con las constantes reformas que se hacen a la burocracia de la acción pública cuando esta no es eficiente en la implementación y evaluación de las políticas públicas (Alcantara, 2012).

Marco teórico

El marco teórico expone tres tensiones problematizadoras: «La gubernamentalidad neoliberal en Latinoamérica», a través de Wallerstein (2005), Zemelman (2001), Florez (2007), entre otros autores. En la segunda tensión, se abordan «Las reformas en educación superior latinoamericana y la Nueva Gestión Pública o NGP en el gobierno universitario» y se acude a las conceptualizaciones de Rama (2006), Popkewitz (2000), Kehm (2012), Maassen (2012), Bleiklie, Enders, Lepori y Musselin (2012), y, para la tercera tensión, «La subjetivación instituyente en las prácticas de la cotidianidad», se acude al marco que ofrece Lazzarato (2006, 2006b), y de Certeau (2007, 2006), entre otros.

La primera tensión expone una de las tendencias de la gubernamentalidad neoliberal contemporánea: las pujas o lucha de antagonismos entre políticas públicas, demandas sociales e influencias internacionales que entronizan prácticas de control a las universidades: sistemas de aseguramiento de la calidad, vigilancia de la administración académica; condicionamientos que se reproducen en el gobierno universitario bajo la Nueva Gestión Pública.

La segunda tensión propone un elemento que constituye la tercera reforma a la educación superior, la Nueva Gestión Pública universitaria. Según Kehm (2012) es el modelo de *Governance* que incrementa un estilo de gobierno centrado en la *policy-making* o eficiencia en las interacciones Estado-sociedad-mercado. Este tipo triádico de gobernanza público-privado-nacional-internacional, siguiendo a Rama (2006), incide en la gestión de la organización universitaria afectando la gobernanza administrativa, especialmente en las relaciones de poder con la vida académica.

La Nueva Gestión Pública transita de enfoques clásicos de la administración caracterizados por la escasa interferencia de los asuntos administrativos en la vida académica, a enfoques de coordinación o interferencia de la administración en la producción investigativa, docencia y extensión, mediante técnicas biopolíticas o controles modulatorios sobre la operatividad académica, a través de acuerdos, consensos y el rendimiento de cuentas o evaluación docente.

La tercera tensión, sobre la tercera reforma a la educación superior y los modos de subjetivación docente, se asume desde la obra del pensador italiano Mauricio

Lazzarato (2003, 2006, 2006a, 2006b, 2008, 2001) cuyo eje central es el tratamiento del ser humano como sujeto diferente y menor, no esencial ni reproductor-funcional sino fuerza creadora de posibles y sensible, y del investigador francés Michel de Certeau (2007, 2003) que postula al sujeto como creador de tácticas.

La subjetivación es el fenómeno producido, entre otros elementos, en el hablar cotidiano o relación dialógica de apropiación con las palabras ajenas, como los discursos y las normas. Es el poder de adueñarse de expresiones e intenciones instituidas, convirtiéndolas en acontecimientos, no en pasivos intercambios lingüísticos o reconocimientos intersubjetivos.

La subjetivación es la creación de posibles en donde los motores de lo sensible, la memoria y el *conatus*, actúan en la regulación a distancia o en las estrategias instituidas, mediante la imaginación radical. Crea micro poderes que no constituyen una lógica de la resistencia como rechazo sino la condición de la invención, de un común no totalizable.

Planteamientos de la filosofía de la diferencia y del pensamiento menor de Lazzarato para estudiar al sujeto instituyente y de los estudios de de Certeau con lo estratégico, lo táctico o *métis* y la “jugada” o “pirueta” o conjunto de efectos, que serían la «unidad mínima» de la historia narrada o unidad del lugar/memoria/*kairos*.

Lo instituyente no se reduce a una eficiencia medio-fin, que lo instituido estimula, intentando reducir las decisiones de los sujetos a los fines de sus acciones instituidas, retrotrayendo las posiciones políticas subjetivas sobre las funciones instituidas. Lo que ocurre es todo lo contrario, acontece una construcción deliberada del orden social inmediato en que el sujeto instituyente orienta socialmente, lo que hace, y estas orientaciones son manifestación de lo político instituyente porque su lucha pertenece a la lógica de una resistencia como rechazo, que no desea ignorar la política institucional, so pena de impotencia, sino de subjetivación política diferente y menor o tácticas de *empowerment*, en las que emanciparse significa pertenecer a un mismo mundo en conflicto, en litigio, para hacer posible la constitución de un solo mundo, que no es el lugar del consenso, sino de la división, en la que es posible el lugar común.

Las fuerzas instituyentes tejen formas previas que siempre fluyen menores y diferentes, porque son la energía sensible de lo político instituyente o de una política de subjetivación, que aflora como producciones sociales posibles transformativas en medio del lugar instituido.

Marco Metodológico

De manera coherente con el marco teórico expuesto, este trabajo asumió la perspectiva cualitativa y el enfoque hermenéutico crítico, centrados en reconocer no al sujeto sino a las prácticas de subjetivación que instan, siguiendo a de Certeau (2007), comprender los modos de operación o las «maneras de hacer» académicas, en este caso, de docencia, investigación y extensión universitarias.

La relación entre Ricoeur (1995, 1999) y de Certeau (2007) permitió conectar la comprensión de la historia de las prácticas cotidianas a partir de los sujetos reconocidos como sujetos históricos, que para el caso de este estudio son los profesores del entorno universitario.

La propia experiencia académica de 16 años en la Universidad de La Salle hizo posible el acercamiento a las exigencias metodológicas de de Certeau; su biógrafo Francois Dosse (2003) manifiesta como primer elemento central de su método la *operación historiográfica* o el estar habitando un lugar social en donde se desea pensar las prácticas cotidianas. El segundo requisito de de Certeau, es *tomar distancia* de las técnicas adquiridas y más usadas como la estadística, para atreverse a utilizar narrativas, como cuentos, relatos; en este estudio, se acudió a los microrelatos o pequeñas narrativas originadas en un género discursivo secundario siguiendo Arfuch (1995), a través de entrevistas abiertas a 20 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, la Facultad de Ciencias Sociales y Economía y la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de La Salle. La narración de las operaciones menores y diferentes como dimensiones de la expresividad de la subjetividad docente referida en concreto a las funciones de investigación y de docencia, se tomaron como elementos singulares de una ontología académica, que ni definen ni limitan la subjetividad del docente, solo se refieren a los modos de operar sensibles y no directamente al sujeto que es su autor y su vehículo, como ya se indicó. Los momentos metodológicos del estudio de las narraciones, siguiendo a de Certeau (2007), se impulsaron a través de matrices codificadoras, por ejemplo, la matriz de análisis inicial:

Tópicos	Facultad de Ciencias de la Educación									Facultad de Ciencias Económicas y Sociales				Facultad de Ciencias Agropecuarias							
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	
El ser humano y sus críticas																					
El uso del tiempo/espacio cotidiano en el hacer																					

universitario																				
El uso de las Tic en la cotidianidad del afuera universitario																				
Los recuerdos docentes																				
El uso del tiempo/espacio en actividades distintas al hacer universitario																				
El uso del espacio universitario»																				
«el uso del tiempo laboral en la Universidad de La Salle»																				
«el uso del tiempo/espacio del profesor en la evaluación docente																				
El uso de las Tic en el adentro de la universidad																				
La proyección																				

Fuente: Elaboración propia

Y la matriz de “Trayectorias de las maneras de hacer”:

Usos espacio temporales instituidos e instituyentes y de memoria docente	Facultad de Ciencias de la Educación									Facultad de Ciencias Económicas y Sociales				Facultad de Ciencias Agropecuarias						
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20
Tiempo cotidiado																				
Tiempo Institucional																				
Espacio Cotidiano																				
Espacio Institucional																				
Memoria Docente																				

Fuente: Elaboración propia

En estas matrices se compuso un proceso codificador que consistió en comparar, contrastar y encontrar convergencias luego de la lectura reflexiva de cada una de las entrevistas, de cuyo ejercicio se derivaron diez —10— «tópicos» para la matriz de análisis inicial y cinco —5— tópicos para la matriz de trayectorias. En estos tópicos se codificaron de forma deductiva los campos semánticos —o la red de significados compartidos en los microrrelatos— en torno a los usos cotidianos de las «maneras de hacer» del docente universitario, entre otros, dispositivos metodológicos, que, por el límite de extensión de este tipo de texto, no se reproducen.

La Universidad de La Salle organizada para el cumplimiento a las políticas públicas de educación superior resulta definida entre otros elementos institucionales, por una triple operación jurídico-legal que no sólo la convierte en modalidad académica: la docencia, la investigación y la extensión, o funciones universitarias, sino que la hace pertenecer al sistema de aseguramiento de la calidad académica, propia de la tercera reforma. Por sí misma, le resulta infructuosa esta operatividad instituida. La producción de su espacio propio, esto es su organización racional dirigida a la protección de la calidad de su servicio educativo universitario, la construye con estrategias concretas de docencia, investigación y extensión. La producción de controles administrativo-académicos hace posible las tres funciones universitarias o garantes de la calidad. Dicha vigilancia y coordinación son un elemento central de este estudio, precisamente porque estas funciones son uno de los elementos visibles de los sistemas de aseguramiento de la calidad académica, y su garantía resulta crucial para entrar a comprender la lógica de estos sistemas en el adentro instituido de la Universidad de La Salle, y además las lógicas menores y diferentes de los académicos.

En este horizonte, las entrevistas abiertas o pequeñas narrativas del docente universitario, no expresan las prácticas, sino que las hacen. La subjetividad de los docentes universitarios entonces no se reduce a una hermenéutica de las entrevistas, antes bien, su interpretación expresa, lo que dice hacer la subjetividad sin afirmar que ésta se define en el ejercicio hermenéutico. Especialmente, porque siguiendo a de Certeau, cualquier narrativa le resulta una práctica de lo ordinario, porque dice exactamente la acción que significa. El investigador tiene entonces la tarea de formar la red de operaciones para trazar las formalidades especificando las categorías comunes.

Otro elemento metodológico de de Certeau es la escritura de la historia, el trabajo hermenéutico de los soportes documentales. Para ello se acudió a la revisión y

análisis de 43 documentos, dicho análisis se desarrolló a través de matrices codificadoras en las que discurre el proceso de interpretación basado en el corpus teórico. Por supuesto mi vinculación como docente en esta institución no fue ajena a los procesos de subjetivación derivados de la misma investigación, revelando de nuevo, la *operatividad historiográfica* que declara de de Certeau para el estudio de la cotidianidad.

Hallazgos y análisis

Estrategias de la acción dominante

Se visualiza una primera práctica biopolítica en microoperaciones administrativas o *estrategias de la acción dominante*, presentes en varias tensiones: **la customización** o adaptación a las preferencias laborales del docente bajo formas jurídico-legales como el reglamento del profesorado y concretamente en el diseño del contrato de trabajo; **la heterogeneidad coordinada** declarada en los procesos de investigación e instaurada en varios acuerdos institucionales emanados del Consejo Superior Universitario que condicionan la publicidad de resultados, como así también las diferencias en los informes que se homogeneizan según reservas y satisfacción del ente encargado y se vinculan a la subjetividad docente vía la evaluación - otorga 6 puntos al sistema de evaluación docente-; **la curiosidad regulada** por el *Reglamento del Profesorado* de los intereses docentes e investigativos, vía reglamentos docentes en que se destaca la voluntad docente por trabajar dentro de los marcos del Proyecto Educativo Universitario Lasallista y **la autonomía docente** conectada con la maquinaria expresiva de la universidad, especialmente en el reglamento de propiedad intelectual en el que se circunscribe al docente a una serie de principios generales — expresividad de la institucionalidad— tales como: «Buena fe, prevalencia y favorabilidad, subordinación —a la Constitución—, socialización y capacitación».

La segunda forma es el “*gobierno de las almas*”, expresión de Foucault (1998) que permite descubrir un principio constitutivo del cuerpo administrativo universitario lasallista, dedicado a la coordinación de la «inquietud de sí». Siguiendo al mismo pensador (2001, p. 94), del «alma» o el intelecto de los docentes, caracterizada por ser heterogénea, curiosa, autónoma, diferente y menor, que denomina técnicas de gobierno de las almas. Para efectos de este trabajo se concentraron en dos lógicas o modos de

modular:

La 1ª. Lógica. Gestión arbórea de la universidad y el tipo de gobernanza *Corporate Governance*, según Williamson (1996). La constitución de esta entidad educativa como universidad está tejida por el cumplimiento de las exigencias de la política pública de educación superior en una de sus expresividades jurídicas legales, la Ley 30 de 1992. En este proceso la memoria de las fuentes católica y lasallista se actualiza siempre en un forcejeo inmaterial entre el carisma lasallista como don vivo o aliento del *Espíritu Creador*, expresión de Botana (2005), y el espíritu del tiempo rutinizador y carismático de la Nueva Gestión Pública, que se encarna en las fuentes y tradición o identidad lasallista. Este asunto se visibilizó en varios documentos como los *Lineamientos para un Modelo de Acreditación. Descripción Analítica del Modelo; Autoevaluación de Programas Académicos*, por mencionar algunos.

Entre otros hallazgos, se destaca el forcejeo de la universidad por no dejar su ontología católica. La Universidad de La Salle es volcada a ser fortín de las políticas públicas de reforma neoliberal y, en tal sentido, es cooptada por los aparatos administrativos del Estado pues sus saberes y poderes pastorales son centrales para el ensanchamiento del monopolio de la decisión de la Nueva Gestión Pública estatal. En esta sinergia con la Nueva Gestión Pública, la Iglesia Católica participa acogiendo las disposiciones de reforma en la universidad y directamente aquellas orientadas a la subjetivación del docente lasallista, en un «deber ser».

La lógica de la Misión Educativa Lasallista distribuida por formación religiosa y asociación laical o dispositivos biopolíticos, produce modos de orden que al penetrar a la universidad muta en una gobernanza institucionalista Nueva Gestión Pública bajo la forma *good governance* de Williamson (1996), caracterizada por un gobierno eficiente en las interacciones entre Estado, economía y sociedad, que resulta, al parecer, encuadrada por el itinerario lasallista, cuyo fin es mantener un buen orden mediante arreglos viables, para asegurar en una cadena constante de acuerdos el no «hacer ruido» ante la sociedad y el Estado. La Universidad de La Salle reconoce este poder, que denomina, como gobernanza institucional de cuatro tipos: la burocrática, la colegiada, la de partes interesadas y la emprendedora.

Tal movimiento histórico ha convertido a la estructura organizativa de la Universidad de La Salle en la no-política de esta institución, aquella que modula el alma del docente, la vida y lo vivo de las «maneras de hacer» docencia, investigación y

extensión, siempre en constante cambio ante el avatar evaluativo del Consejo Nacional de Acreditación. La noopolítica universitaria es provocada por esta fuerza externa y genera modulación institucional. Dicha modulación es en sí misma, anatomopolítica y biopolítica porque la memoria y el *conatus* se capturan regulándolas mediante dispositivos que sancionan disciplinando el cuerpo docente académico para asegurar su vida productiva, mediante normas.

Quizás el carisma no logra permear el «espíritu del tiempo» de la Nueva Gestión Pública cuyos procedimientos buscan mantener juntos los deseos y las operaciones del académico. Si el carisma modula, la Nueva Gestión Pública disciplina y regula las diferencias para castigar la dispersión de la productividad. El carisma influye en las almas de unos sobre los otros, sobre la pertenencia identitaria y la Nueva Gestión Pública se convierte en la acción a distancia que somete estratégicamente dicha pertenencia construyendo la instrumentación material: procedimientos, cálculos, etc., para asegurarla a la línea carismática y permitir la «regulación de las relaciones entre la Universidad y sus profesores».

La 2a. Lógica. Sistema de Evaluación de Profesores y el Miedo Noopolítico

El alma o lógica arbórea de la organización de la Universidad de La Salle constituida por Nueva Gestión Pública institucionalista resulta intervenida e interviene en el tiempo a través del miedo, esto es, del sistema de evaluación de profesores. Una intervención que se realiza como modulación o control que moldea el alma o memoria del cuerpo docente en el ejercicio biopolítico de la evaluación. La memoria del cuerpo puede interpretarse como el suplicio que cura o el miedo que corrige y regula los modos diferentes de efectuación, como plantea Lazzarato (2006b), de las maneras de hacer docencia, investigación y extensión.

El miedo noopolítico. El cuerpo/alma docente como productor de conocimiento, innovación, ciencia y tecnología resulta reproducido como condición de su existencia a través del Sistema de Evaluación de profesores. Lo que se evalúa son las acciones neurálgicas o los soportes y elementos de la circulación de las acciones académicas mediante técnicas noopolíticas como la modulación. Estas técnicas que reducen los acontecimientos posibles, esto es, la cooperación de cerebros se limita a una coordinación de la producción cognitiva.

Así, el cuerpo/alma del profesorado resulta coordinado por la gestión administrativa logrando generalizarlo como productor exitoso o no, mediante la

modalidad de la evaluación sumativa del trabajo productivo, equipada con una serie continua y escalonada de indicadores que anticipan el desempeño reproductivo.

El alma administrativa trata de doblegar al espíritu docente; sin embargo, este último, crea unas tácticas de acción instituyentes, que a continuación se presentan.

Tácticas de la Acción Dominada

Las tácticas no pueden distinguirse como simple obediencia porque en ellas fluyen elusiones del débil o recursos que trazan trayectorias del arte de hacer lo cotidiano, o de inventar (se), que a menudo “se figuran a título de «resistencias» que componen un ambiente de antidisciplina” como lo propone de Certeau (2007, p. XXI).

Esta mirada a las tácticas se desarrolló a partir del análisis de las entrevistas realizadas a veinte (20) docentes de la Universidad de La Salle, quienes han ejercido esta labor en la periodicidad objeto de este estudio, es decir, entre 1990/2015.

Las tácticas de la acción dominada se consideraron como espíritu. El término «espíritu» siguiendo a Levinas (1987) se comprende -como «el sí mismo que repudia las anexionaciones de la esencia» (p. 51). El espíritu docente es la imaginación radical de la vida en lo vivo. Imaginación que es la energía creadora que discrepa de lo que se produce como vivo instituido, para el caso, por ejemplo, con la productividad académica pre-establecida como códigos unívocos que planifican la vida intelectual. El espíritu docente en tanto imaginación radical es expresividad de la diferencia y del pensamiento menor que pasa desapercibido por ser obvio, y fluye como modos de subjetivación o capacidad de transitar en la cooptación, hacerse pasar por instituido y al mismo tiempo, auto producirse autónomo en su pensamiento menor, es decir, se propone defenderse cómo diferente.

Las formas menores de *métis* (jugadas) son acción política de resistencia porque forma una nueva invención, una nueva individuación por sus formas peculiares de manifestarse y no simple develamiento de la nueva naturaleza de cooperación que provoca incomodidades al orden social universitario instituido. Quizás falta construir y expresar la apuesta política, y quizás se estén gestando, no organizando las salidas políticas en el espacio político constituido, sino planteando nuevas preguntas e incomodidades que se leen en el fluido cotidiano interno de la universidad porque se dirigen al orden instituido vivido diariamente. Cada vez que por repetición o imitación, se logra variar un orden, una decisión administrativa y/o aportando nuevas respuestas

a la exigencias de investigación y docencia, lo que acontece son una serie diferente de singulares *agenciamientos o inteligencias afectivas* que a través de las armas culturales preceden, penetran y prosiguen, mutaciones inmediatas que permiten hacer variar el orden del dominio, no solo a su favor, también a la mejora de los mecanismos de seguridad académica y de una regulación que se acerca a los intereses del modelo de la emergencia política subjetiva, simpática y distribuida bajo formas de confianza que vinculan la cooperación entre cerebros.

En estos docentes se observa, siguiendo a de Certeau (2007), varios modos de subjetivación menores y diferentes: «**Enigma del consumidor-esfinge**. Sus fabricaciones se diseminan en la cuadrícula de la producción televisiva, urbanística y comercial» (p. 37). Esta es una subjetivación menos invisible porque las redes del medio les capturan por ser más totalizadoras y los sujetos son más obedientes, parecen simples espectadores, meros receptores pero en realidad y desde de Certeau (2007) allí vive el sujeto consumidor-esfinge que crea su subjetivación desde el capricho de sus deseos de consumo masificador, desmorona la intensidad de la actividad diaria en otro consumo.

También se halla un modo de *subjetivación de deslinda* porque crea un espacio de operaciones a partir de los límites instituidos para definir lugares posibles. Usa el límite impuesto desde la ambivalencia, esto en de Certeau (2007) se expresa como una manera de hacer visible un virtual o simulador expresivo capaz de construir una realidad agotada de tiempo, por ejemplo, en varias voces docentes se expresaba “la falta de tiempo” que hacen percibir límites temporales que obstaculizan el deseo de cumplir justo a tiempo, y provocan cambios horarios espontáneos para ganar tiempo.

Igualmente se identifica que, en medio de la innegable movilidad del tiempo para satisfacer actividades esporádicas, tanto en la mañana, antes de iniciar en el adentro universitario, como al atardecer, luego de terminar la jornada laboral, el docente universitario, tiene unos ritmos temporales que mantiene cifrados para sí, como condiciones horarias propias para satisfacer el uso de su tiempo y que no están alteradas por el tiempo institucional, hasta que él lo permite. Esto último hace distinguir el modo de *subjetivación de ubicuidad* que esta-siendo en la ausencia del trabajo universitario y a la vez ubicado en él, cuando así se desea.

Emerge otro modo de *subjetivación por sustituibilidad* de roles o mejor aún de prácticas de relación con otros y con el trabajo académico. Esta se caracteriza por una

temporalidad que dominada por la memoria del docente «reemplaza una cosa por otra, debido a la afinidad de cada una con las demás en la totalidad que representa» según de Certeau (2007, p. 63); se comprende como emplear una misma cosa para varias situaciones: un hallazgo investigativo para una clase, un artículo y una ponencia, por ejemplo.

También se identificó otra forma de **subjetivación de *crípsis*** a través de metáforas y de enunciados. La expresión OMA (Oficina de Mejoramiento Académico), *armarme de coraje, hablar sin tapujos, me pongo en los zapatos de los jefes, etc.*, permiten observar la enrancia enunciativa por la que se mueve el docente, una subjetivación que propone unas formas de relación que pasan por la imprecación, la confesión hasta la glorificación de la institucionalidad capaz de tejer una serie de relaciones de reproche o de implicancia con la forma de evaluación o de trabajar, o de camaradería con los mandos administrativos por ejemplo, o con un alto sentido de agradecimiento, bajo la forma de confesión. Así lo expresa uno de los entrevistados.

«El tema de Prometeo es bien interesante y bien álgido porque en las compañías en donde he trabajado el hábito es muy organizado, muy secuencial y ese sistema de evaluación aquí, a ratos me enloquece porque no lo entiendo. Y el dicho es de algunos profesores es puntos por todo. Parecemos almacenes Éxito» (Entrevistado n.º. 14, comunicación personal, 29 de abril de 2016).

Acabamos de ver los tipos de subjetivación, ahora trato de comprenderlos como proceso.

De las prácticas y modos de subjetivación. Las trayectorias. Modos de subjetivación

El recorrido (trayectoria) que crean las prácticas o las «maneras de hacer» tácticas provoca modos de subjetivación o procesos de enunciación furtivos como la efectuación de un contrato relacional espontáneo que en el arte de decir incita una «jugada o inversión que conduce la operación desde el inicio (menos fuerza) hasta su término (más efectos)» mostrando una docilidad ante el ente de dominio para tomar al vuelo las posibilidades de cambio, por ejemplo, la narrativa del entrevistado n. 13: “*He logrado acercarme al asistente del programa para materializar cambios a mis horarios, en eso ayuda mucho, la cercanía que uno tenga con las personas que tienen el poder en algunas decisiones, pero ha exigido armarme de coraje para hablar sin tapujos y manifestar mis necesidades*”.

En estas trayectorias menores y diferentes se reconocen modos de subjetivación que no actúan pasivamente sin participar en la re-construcción de realidades socio-históricas, lo hacen de otro modo de ser, en la vida molecular de lo simple y pasajero, esto es, en lo vivo del dar-se a otros (sensibilidad) para desear seguir existiendo. Son modos de subjetivación existenciales, de vida sensible y encarnada en la proximidad con los otros y en tal sentido representan lo que Lechner (2002) define como política de la subjetividad, o modo como cada ser humano significa los fines de la acción de su política para la construcción deliberada del orden social que desea materializar como condición de su existencia.

¿Será posible que los ajustes que hacen los docentes a la espacio temporalidad universitaria producen si no transformaciones directas y a largo plazo en la institucionalidad, sí generan-fragmentaciones y diluciones de la imposición normativa y disciplinaria, en lo que se podría considerar como un proceso de subjetivación?

A continuación se presenta, siguiendo a de Certeau (2007) y con algunas variaciones hechas a partir del trabajo realizado con las entrevistas, una matriz donde se reconoce como categoría central, el uso del tiempo como proceso de subjetivación que se mueve entre un aparecer (visible) y un des-aparecer (invisible) cuando de crear el «momento oportuno» se trata, para producir rupturas instauradas o extrañezas insondables y móviles secretos en el lugar del dominio universitario:

Procesos de subjetivación instituyente

Proceso de subjetivación (Fuerza de creación/astucia de la memoria y el <i>connatus</i> cooptado)	Efectos de subjetivación
-/+/-	+ (invisible)
+/-/+	+ (visible)
+//+	+ (visible)
-//+	+ (invisible)

Fuente: de Certeau con algunas adaptaciones del autor.

Esta tabla tiene como origen a de Certeau (2007), sin embargo, presenta una serie de variaciones hechas por el investigador que giran en torno a las combinaciones entre las fuerzas de creación o astucia de la memoria y el *connatus*. De Certeau

propone cuatro niveles pragmáticos o procesos de subjetivación de uso del espacio que se producen y transforman en oportunidad a partir del esfuerzo más visible o menos visible de la memoria. Se comprende por esfuerzo visible e invisible de la memoria, el hacer surgir de forma inmediata o menos mediata, recuerdos de las prácticas de dominación instituidas para reemplazarlas por unas acciones (estar) que logren cambiarlas y producir otras trayectorias más cercanas o visibles a las exigencias del poder instituido y/o invisibles a estas para la satisfacción oportuna de las necesidades del débil o de aquel sujeto que sujetado desea responder a su acomodo (o producción de efectos sobre el lugar de la institución).

De Certeau en cada nivel pragmático o procesos de subjetivación propone una serie de juego de oposición entre la presencia o visibilidad de la memoria y la ausencia o invisibilidad de la memoria, en los términos explicados, que consiste en un ciclo de estar/hacer y visibilizar/invisibilizar: frente a una orden instituida que haya vivido el sujeto. El sujeto recuerda para actuar sobre el imperativo, según la circunstancia, recreando un efecto inmediato en el orden construido.

Esta matriz propone un proceso de subjetivación instituyente que se comprende como el movimiento o uso de ritmos temporales de las «maneras de hacer» docencia, investigación que producen la fuerza autopoietica o auto-creación (espíritu docente) de duraciones oportunas que como «jugadas» modifican el orden local del tiempo y el espacio instituido. *Verbi gratia*, el siguiente fragmento evidencia sino la emergencia de acciones concretas de auto-creación, si expone la reflexión en torno a la vivencia de la polifuncionalidad, como la marca autopoietica del docente entrevistado n. 4: “*Entonces, como jugadores de fútbol, se está en la defensa y en la ofensiva, eso es polifuncionalidad. Entre más polifuncional sea el docente, va a tener un éxito, no obstante, por las facturas existenciales y personales y de salud que trae (...)*”.

Conclusiones

Este estudio pretendió realizar una apuesta innovadora al conjugar autores y teorías contemporáneas como las de Lazzarato en la filosofía de la diferencia y el pensamiento menor, y de de Certeau con su propuesta de la invención de lo cotidiano desde la *metis*, para admitir una construcción crítica del mundo académico y de la universidad latinoamericana, desde el caso de la Universidad de La Salle.

El uso del método hermenéutico crítico desde Ricoeur (2006) se enlaza con la

metodología de de Certeau (2007), concretamente en el estudio sobre la escritura de la historia a partir del decir/hacer, que fija su mirada interpretativa en la historia de las prácticas cotidianas desde el lenguaje singular del sujeto. Además, a partir del acercamiento a documentos oficiales de política se comprendió, éste método, como otra región de la narratividad en la que se fabrican productos colectivos y sociales.

La lectura crítica de la tercera reforma a la educación superior como el contexto que produce a la Universidad de La Salle, se abordó asumiendo la incorporación de la administración pública de la Nueva Gestión Pública en la universidad citada, y reconociendo las pujas sociales, económicas y políticas o de regulación social, que provocaron el tránsito problemático de este tipo de gubernamentalidad universitaria a la vida académica del docente universitario lasallista. Esto permitió develar las fuerzas que fluyen entre la internacionalización y el aseguramiento de la calidad, contribuyendo al estudio de esta última reforma tan estudiada por Rama (2006).

Se identificó que la gubernamentalidad neoliberal fluye entre instituciones y procedimientos de política pública que definen y construyen cuestiones y problemas sociales; además, se mueve la gobernanza universitaria en medio de reformas o procesos constantes de regulación social, distribuida bajo la forma de planes de gobierno, y que en medio de pugnas políticas se materializan bajo el modo de políticas legales o leyes y decretos que adquieren vigor cotidiano en la manera de política práctica o implementación legal. Una gubernamentalidad que no se restringe a la Nueva Gestión Pública.

Se afirma que la Nueva Gestión Pública es uno de los procedimientos de la administración pública de la política práctica que a partir de los antecedentes suministrados por Kehm, hace evidente esta nueva gobernanza de los sistemas educativos y que en este estudio se da cuenta de cómo la Nueva Gestión Pública se acopla por conjunción identitaria a la administración de la Universidad de La Salle, mediante técnicas biopolíticas o políticas legales institucionales o acuerdos como el Estatuto Orgánico, etc.

La comprensión de las tensiones administrativas evidentes en las reformas a las políticas legales institucionales se constata en el choque paradigmático con el lasallismo. Estas se leen teóricamente como modulación del ser lasallista o acoplamiento de la docencia, la investigación y la extensión al carisma de la congregación religiosa por duplicidad instituida o suspensión del espíritu crítico,

logrando controlar y regular las opiniones, las creencias, las comunicaciones a través del alma administrativa encarnada en la Nueva Gestión Pública universitaria o control biopolítico lasallista.

La modulación lasallista por acople de las funciones universitarias se encarna al alma administrativa en tres condiciones de coordinación o unificación de la gestión académica: la división o análisis de las funciones convertidas en competencias y desempeños, la cuadrícula o síntesis dada en la clasificación de la evaluación docente y su sistema porcentual y la masificación o generalización de la heterogeneidad docente vía evaluación.

Esta modulación que evalúa las acciones neurálgicas o los soportes y elementos de la circulación de las acciones académicas mediante técnicas noopolíticas que reducen los acontecimientos posibles, domina la cooperación de cerebros. Esta se reduce a una coordinación de la producción cognitiva provocada por el miedo o perturbación o afectación de la diversidad de la producción de los profesores. Así el intelecto se adhiere al alma de la Universidad de La Salle para responder al espíritu de los tiempos.

Sin embargo, en medio de este movimiento de dispositivos noopolíticos, se reconoce un flujo de subjetivación instituyente o “tácticas de la acción dominada”, cuyas singulares formas de actuar configuran modos de operar la investigación, la docencia y en menor medida la extensión, que se denominan menores y diferentes porque pasan desapercibidas por ser obvias.

La expresividad del espíritu docente fluye como modos de subjetivación indistinguibles. La comprensión del espíritu docente es contradictoria porque asume la identidad institucional bajo la anomalía del nomadismo instituyente o capacidad de recorrerla buscando permanecer en ella, sin establecerse.

La categoría espíritu se aplica a lo heterogéneo que puede comprenderse como «universalidad anónima». El espíritu es subjetivación encarnada, es declarada una institución acontecimental, tanto en el adentro como en el afuera de la Universidad de La Salle, por los modos de subjetivación docente universitario.

Proyecciones

Como resultado de esta investigación se considera importante realizar estudios que aborden la subjetivación docente como condición de posibilidad para actualizarla o provocar reconfiguraciones. En particular, al decir del docente universitario, y en el

contexto de su expresividad privada/académica/intelectual. Esto para superar las investigaciones que abordan el tema exclusivamente desde el sistema de evaluación docente local/nacional/regional/internacional y la productividad académica. Esto implicaría asumir, en el centro de la subjetivación docente universitaria, el acontecimiento de la docencia, la investigación y la extensión como micro-campos de la vida cotidiana que afectan el orden homogéneo de las actividades biopolíticas y, en ello, comprender otros modos de agenciamiento de la subjetividad política universitaria; por ejemplo, reconocer las trayectorias políticas en las vidas privadas de los docentes universitarios y sus contrapartidas silenciosas, espontáneas, abundantes de expresividades intelectuales: en sus familias, amigos, colegas, religiones, puestos de trabajo, consumos *massmediáticos*, viajes, modos de vestir, modos de comer, modos de cuidarse física y espiritualmente, modos de diálogo, consumos urbanos/rurales, modos de recreación, de silencio, de amar y de odiar, etc.

Otra vía es el estudio del lado oscuro de la subjetividad docente, específicamente en temas emergentes como lo son: el robo de ideas o el plagio a colegas o a estudiantes a nombre de la movilidad, la internacionalización o para re direccionar las líneas de investigación; estudios sobre la universidad como institución de saber/poder convertida en escenario de lucha por el poder y el manejo de los recursos, para visibilizar escenarios como: la competencia por los recursos para publicaciones, viajes, etc.; el vínculo a través de la corrupción con los equipos administrativos para la consecución de recursos, y las posibilidades de desarrollar investigación de punta por parte de universidades de tercera categoría en todas las áreas de conocimiento, y en ellas, la forma como entrenan la fuerza de trabajo de los docentes, es decir, los modos de disciplinar las mentes de los docentes para reproducir el esquema de la pobreza intelectual y material, además de estudiar las estrategias institucionales hechas por docentes administrativos que convierten a estas universidades en carceleros de la calidad de sus propios colegas a través del Consejo Nacional de Acreditación.

Queda como fuente de trabajos venideros el asumir el estudio de la educación superior y del docente universitario a partir de teorías contemporáneas latinoamericanas como el giro decolonial o la teoría liminal, las cuales permitirán precisar con un lenguaje regional los mecanismos colonizadores que hacen posible un lenguaje monolingüe universitario o reformista en la universidad latinoamericana y, a su pesar,

el pensamiento de frontera, esto es, liminal. Tal tipo de pensamiento se convierte en posibilidad para un estar-siendo distinto, quizás de resistencia política de un sujeto-docente universitario para la universidad latinoamericana.

El utillaje metodológico de de Certeau utilizado se convierte en un aporte importante para nuevas investigaciones sobre las trayectorias de los docentes universitarios, en el cual se incorporen las voces de los estudiantes para observar cómo los perciben en sus labores de enseñanza y como ser humano.

Igualmente, resulta propicio dar continuidad a formas diferentes y menores de subjetivación política, que no pasan por formas progresistas y radicales, admitiendo, tal vez, el lenguaje del de colonialismo y sus presupuestos de subalternidad contemporánea. Junto a esto, queda asumir el desafío de estudiar el tema de las políticas públicas de educación superior, partir de esta perspectiva teórica como la de incorporar comprensiones desde esta misma línea de pensamiento latinoamericano para objetos de estudio sobre la universidad privada, específicamente de universidades originadas por congregaciones religiosas.

No puedo cerrar este artículo sin poner en escena dificultades de orden teórico relacionadas con el escaso estudio sobre la tercera reforma a la educación superior en Latinoamérica, de ahí el centramiento en Rama; además de la relación de de Certeau con la subjetivación docente, lograda con dificultad categorial, y de la misma forma de la teoría de Lazzarato que no se dirige a la universidad imponiendo retos de vínculo categorial. Y de orden metodológico circunscritos con la escasa disponibilidad de los docentes para este estudio, que impidió en varias ocasiones, no sólo la entrevista, sino la solicitud de biografías, a través de varias estrategias que no fueron aceptadas, entre otros avatares propios del ejercicio investigativo y el no contar con un año sabático o un tiempo de permiso exclusivo para el desarrollo del estudio terminado, sin ausencias del trabajo diario de 16 años en la Universidad de La Salle de Bogotá.

Bibliografía

- ALCÁNTARA, A. (2012). *Gobernanza, Gobierno y Gobernabilidad en la Educación Superior*. En: BERTHA, L., ROBERTO, M., RICARDO, U. (coords.)
Gobernabilidad y Gobernanza en los Albores del Siglo XXI y Reflexiones sobre México Contemporáneo. Coyoacán: Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones Sociales.

- BOER, H., ENDERS J., y SHIMANK, U. (2012). *¿Hacia una Nueva Gestión Pública? La Gobernanza de los Sistemas Universitarios en Inglaterra, Los Países Bajos, Austria y Alemania*. En KEHM, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (99-132). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- BOTANA, A. (2005). *El Carisma: Ámbito Semántico*. En BOTANA, A. (Comp.). *El Carisma Lasaliano*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- DE CERTEAU, M. (2007). *La Invención de lo Cotidiano. 1 Artes de Hacer*. México D.F.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C.
- _____. (2006). *La Invención de lo Cotidiano. 2 Habitar, Cocinar*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- FERNÁNDEZ, N., Y MARQUINA, M. (2012). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FUMAGALLI, A. (2010). *Bioeconomía y Capitalismo Cognitivo. Hacia un Nuevo Paradigma de Acumulación*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- GIL, M., GALAZ, J., PADILLA, L., SEVILLA, L., et. al. (2012). *La Profesión Académica en México: Continuidad, Cambio y Renovación*. En NORBERTO, F Y MÓNICA, M. (Comp.). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- KEHM, B. (2012). *Gobernanza: ¿Qué es? ¿Es importante?* En KEHM, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (99-132). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- IZQUIERDO, M Y MARTÍNEZ, G. (2012). *Exclusividad entre los académicos mexicanos*. En NORBERTO, F Y MÓNICA, M. (Comp.). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- LANDINELLI, J. (2009). *Las Finalidades Públicas de la Universidad en el Contexto de la Globalización*. En NORBERTO, F Y MÓNICA, M. (Comp.). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- LAZZARATO, M. (2006). *Políticas del Acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- _____. (2006a). *Por una Política Menor. Acontecimiento y Política en las Sociedades de Control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- LAZZARATO, M., Y NEGRI, A. (2001). *Trabajo Inmaterial. Formas de Vida y Producción de Subjetividad*. Río de Janeiro: PP&A Editora.
- _____. (2007). Las Técnicas de Gobierno. En Mauricio, L. (2007). *La Filosofía de la Diferencia y el Pensamiento Menor*. Bogotá: Universidad Central-IESCO.
- _____. (2007a). *La Filosofía de la Diferencia y el Pensamiento Menor*. Bogotá: Universidad Central-IESCO.
- _____. (2013). *Gobernar a través de La Deuda. Tecnologías de Poder del Capitalismo Neoliberal*. Madrid, España: Amorrortu editores.
- LEAL, M., ROBIN, S., Y MAIDANA, M. (2012). *La Tensión entre Docencia e Investigación en los Académicos Argentinos*. En NORBERTO, F Y MÓNICA, M. (Comp.). *El Futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los Países Emergentes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- MAASEN, P. (2012). *Cambios en la Configuración de la Gobernanza. Una interpretación de la Introducción de Nuevas Estructuras de Gestión en la Educación Superior*. En KEHM, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (99-132). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- POPKEWITZ, Th. (2000). *Sociología Política de las Reformas Educativas. El Poder/Saber en la Enseñanza, la Formación del Profesorado y la Investigación*. Madrid: Ediciones Morata.
- OLSEN, J. (2012). *La Dinámica Institucional de la Universidad Europea*. En KEHM, B. (Comp.). *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios*. (99-132). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- RAMA, C. (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RICOEUR, P. (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, D.F: Siglo XXI editores.
- _____. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- SAFORCADA, R. (2009). *Alambrando el Bien Común: Conocimiento, Educación y*

Derechos Sociales en los Procesos de Privatización y Mercantilización de las Últimas Décadas. En PABLO, G., GAUDÊNCIO, F., ROBERTO, L., Y FLORENCIA, S. (Comp.). Políticas de Privatización, Espacio Público y Educación en América Latina. Rosario: Homo Sapiens.

UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para Todos al 2015.* Santiago, Chile: Oficina de Educación para América Latina y el Caribe.

WALLERSTEIN, I. (2005). *Análisis de Sistema Mundo: una Introducción.* México D.F.: Siglo XXI.

WILLIANSO, O. (1996). *The mechanisms of governance.* Oxford y Nueva York: Orford University Press.

Fuente electrónicas

ARIAS, A. (2006). *La Rendición de Cuentas en las Universidades.* Recuperado de http://www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/revistas/presu_gasto_publico/43_Rendicion.pdf (Consultado: 6/03/2017).

LAZZARATO, M. (2003). Lucha, Acontecimiento, media. Recuperado de eipcp.net/transversal/1003/Lazzarato/es (Consultado: 6/06/2017).

_____. (2006b). La Máquina. Recuperado de <http://eipcp.net/transversal/1106/lazzarato/es> (Consultado: 6/06/2017).

_____. (2008). Biopolítica/Bioeconomía. Recuperado de https://lineafuga.files.wordpress.com/2010/08/lazzarato_biopolitica1.pdf (Consultado: 6/06/2017).

La movilidad académica internacional en el MERCOSUR según los estudiantes ingresantes a la universidad

Dr. Javier Augusto Nicoletti. Universidad Nacional de La Matanza (Argentina)

javiernicoletti@gmail.com

Dr. Walter Gadea. Universidad de Huelva (España)

walgadea@hotmail.com

Mg. Ricardo Alvarellos. Universidad Nacional de Buenos Aires (Argentina)

alvarellos1957@hotmail.com

Resumen

La movilidad académica internacional de los estudiantes universitarios se ha transformado en un campo en plena expansión frente al actual escenario de una sociedad caracterizada por la velocidad de la información y el conocimiento global.

En este marco, el presente estudio indaga las opiniones de estudiantes del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad Nacional de Buenos Aires, con relación a la movilidad académica internacional en el ámbito regional de los países miembros y asociados al MERCOSUR.

Los resultados muestran el interés hacia futuro por la movilidad tanto en el área de la formación de grado como la del posgrado, al mismo tiempo que la expectativa por los beneficios de la misma para el futuro desempeño como profesional.

Palabras claves: Estudiantes universitarios – MERCOSUR - movilidad académica internacional de grado –movilidad académica internacional de posgrado.

International academic mobility in MERCOSUR according to students entering the university

Abstract

The international academic mobility of university students has become a field in full expansion compared to the current scenario of a society characterized by the speed of

information and global knowledge.

In this framework, the present study investigates the opinions of students of the Common Basic Cycle (CBC) of the National University of Buenos Aires, in relation to the international academic mobility in the regional scope of the member countries and associated to MERCOSUR.

The results show the interest in the future for mobility both in the area of undergraduate and postgraduate training, at the same time as the expectation of its benefits for the future performance as a professional.

Keywords: University students - MERCOSUR - international academic degree mobility - international graduate academic mobility

Introducción

Pensar la movilidad internacional es adentrarse a un campo complejo donde variados factores académicos, curriculares, legales, institucionales, interactúan en forma integrada y estratégica, promoviendo el desarrollo local y regional.

La movilidad estudiantil es considerada como un mecanismo de comprensión y conocimiento mutuo no sólo entre personas, sino también entre países, ayudando en el análisis y acercamiento a culturas disímiles a las propias.

En la actualidad, el proceso más exitoso de desarrollo de los programas de intercambio de estudiantes y docentes se sitúa en Europa, en el denominado Programa Erasmus. Según Luchilo (2006:110), *“a diferencia de otros programas, los de la Unión Europea están directamente relacionados con un proceso de integración supranacional. En otras palabras, la movilidad estudiantil es una pieza del complejo engranaje institucional implicado en la construcción de la unidad europea”*. En este caso, es difícil de separar a un programa de intercambio de estudiantes con su contexto, de conformidad de una identidad supra-nacional de rango superior.

Los programas de intercambio de estudiantes tienen un triple objetivo:

- a) Construir una identidad de carácter superior, mediante el conocimiento de nuevas realidades nacionales (la unidad europea o latinoamericana).
- b) Atraer a los estudiantes extranjeros a formar parte del enclave institucional universitario.
- c) Potenciar la economía de los países mediante la captación de los estudiantes más innovadores en las distintas ramas del conocimiento.

Madarro (2011:84-85), explica comprender el éxito de los programas de intercambio a partir de cuatro ejes centrales: movilidad, reconocimiento de los estudios, concepto de red y focalización temática.

Ahora bien, las investigaciones realizadas con el fin de reconocer la opinión de estudiantes universitarios se han convertido en objeto de interés de estudio dentro del campo referido tanto a lo educativo, como lo social, cultural y económico.

Diversidad de trabajos se han abocado a estudiar a los estudiantes, y dentro de éstos, a los estudiantes ingresantes, por considerarlos fuente de información directa de los problemas y las demandas de soluciones del entorno socio educativo.

Es de esperarse que las valoraciones de los estudiantes universitarios, en tanto

futuros profesionales, se presenten como una oportunidad para reconocer los intereses y necesidades individuales y colectivas, y para aportar con mejoras en los entornos de aprendizaje de los estudios superiores.

Las actuales circunstancias se encuentran condicionadas por una transformación en el nivel universitario, a partir de la conformación de redes y nodos científicos, el incremento de publicaciones y proyectos interuniversitarios internacionales, la permanente transferencia científica y tecnológica, la educación a distancia y la cooperación internacional.

He aquí el valor de estudiar las opiniones de los estudiantes en la búsqueda del reconocimiento de indicadores de consideración al momento del diseño de prácticas y programas para la mejora de la calidad educativa, en este caso, en el ámbito regional del MERCOSUR.

El trabajo que se presenta, en consecuencia, da cuenta de resultados de un estudio exploratorio descriptivo a partir de un proceso de investigación por encuesta (Buendía Eisman, 1998), cuyo objetivo es conocer la opinión de los estudiantes ingresantes universitarios con relación a la movilidad académica y profesional en el ámbito de los países miembros y asociados al MERCOSUR.

El cuestionario se aplicó de forma voluntaria, anónima y de manera presencial a una muestra de 240 estudiantes (48% de varones y 52% de mujeres) cursantes de la asignatura “Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado”, de los turnos mañana, tarde y noche, perteneciente al Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, en la sede n°7 “Profesor Alberto J. Fernández”, ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

La aplicación instrumental fue realizada a estudiantes del ciclo académico 2018. La muestra se presenta como representativa, alcanzando al 10% del total de estudiantes ingresantes que cursan la asignatura en la sede mencionada. El criterio de selección de la asignatura es que la misma es común y obligatoria para todos los estudiantes que ingresan a la Universidad de Buenos Aires.

Los estudios del nivel superior deben hacer frente al desafío de desarrollar capacidades que den respuesta a las nuevas demandas y expectativas producidas por una sociedad que experimenta cambios. Las diversas investigaciones son una herramienta para obtener información relevante y conocimiento actualizado de lo particular de los alumnos; y de ese modo que las instituciones universitarias puedan pensar estrategias

que faciliten aprehender y aplicar procedimientos educativos más adecuados para brindar mayores posibilidades de desarrollo profesional, ético y social, en un marco de respeto y valoración de las diferencias individuales y colectivas.

Expectativas de los ingresantes y movilidad académica internacional

Partiendo del trabajo de Holdaway y Kelloway (1987), donde se abordan cuestiones relacionadas a los objetivos de los estudiantes, la preparación para la universidad, las expectativas y experiencias en la universidad, el rendimiento real y el esperado, así como aspectos relacionados al empleo, el disfrute y la satisfacción, son variadas las investigaciones que justifican la indagación de los intereses y expectativas de los estudiantes en relación con la realidad de sus estudios y su futuro.

En este sentido, Crisp, Palmer, Turnbull, Nettelbeck, Ward, LeCouteur, Sarris, Strelan, y Schneider (2009), plantean un estudio centrado en el análisis de las actitudes, experiencias y expectativas de los estudiantes. Brinkworth, McCann, Matthews y Nordström (2009), también realizan una indagación de estudiantes sobre expectativas, experiencias y actividades extracurriculares como el empleo. El trabajo que desarrollan Nadelson, Semmelroth, Martínez, Featherstone, Fuhriman y Sell (2013:61), reconoce que hay variedad de expectativas, experiencias e influencias en el primer año de estudios por parte de los estudiantes.

Evidentemente, los últimos tiempos se han caracterizado por nuevas expresiones y perspectivas por parte de los estudiantes en relación a una sociedad del conocimiento determinada por los cambios tecnológicos, siendo que la utilización apropiada de las tecnologías junto con una propuesta pedagógica pertinente impacta tanto sobre las interacciones sociales como en las oportunidades de los estudiantes durante su recorrido universitario (Kuh y Vesper, 2001). El estudio elaborado por Baik, Naylor y Arkoudis (2015:91), pone de manifiesto los cambios que se han producido en cuanto a las expectativas y a las experiencias que tienen los estudiantes de primer año de la universidad en relación a dos décadas atrás.

La investigación realizada por Cliniciu (2013), examina la adaptación académica y el estrés de los estudiantes del primer año; Kandiko y Mawer (2013:71), puntualizan la percepción positiva de la educación superior por parte de los estudiantes, pero también mencionan la presencia de expectativas que las instituciones deberían brindar apoyo, facilitando su aprendizaje y mejorando sus perspectivas.

Los resultados del trabajo de Stelnicki y Nordstokke (2015:222), exploran los recursos personales que utilizan los estudiantes para tener éxito al intentar alcanzar sus objetivos (como por ejemplo tener una orientación futura), al mismo tiempo identifican obstáculos que impiden alcanzar las metas propuestas (como estrés, habilidades académicas inadecuadas, etc.).

El acceso a la educación superior actúa en el campo de las intervenciones sociales más directas que tienen las personas para su desarrollo personal y social, con su consecuente repercusión favorable en el entorno social donde viven. Es por ello, que la posibilidad de adquirir una formación de calidad se ha visto constantemente respaldada en el desarrollo de estrategias, donde la vinculación con el entorno local e internacional se presenta como relevante.

En términos de Rama (2015:36), la internacionalización es un mecanismo para aumentar *“la calidad y transformar el currículo, acceder a diversidad de saberes y permitir la movilidad de los docentes y estudiantes”*. Dentro de los procesos de internacionalización de la educación superior, la movilidad académica de los estudiantes se presenta como un campo de alta consideración por sus variados aportes.

Hay evidencia que demuestra que la movilidad internacional durante los procesos de formación universitaria conlleva percepciones positivas por parte de los estudiantes tanto en aspectos generales vinculados al sistema de la educación superior, como aspectos puntuales, como por ejemplo la adquisición y aplicación de conocimientos académicos y culturales, la preparación académica, las competencias lingüísticas, entre otras (González Jaimes y Salgado Vargas, 2016; Manzanilla-Granados, Cordero López y Dorantes González, 2016; Lima y Riegel, 2015; Pegalajar Palomino, Pérez Navío, Colmenero Ruiz, 2014; Pozo Vicente y Aguaded Gómez, 2012; Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg y Teichler, 2006; Souto Otero y McCoshan, 2006). Al mismo tiempo, también se considera que los estudiantes que realizan la experiencia de movilidad mejoran su empleabilidad (OECD, 2017).

En España, la investigación dirigida por Ferrer (2005), denominada Estudio sobre la movilidad de los estudiantes universitarios en España. Índice de elegibilidad, factores explicativos y propuestas de mejora (Programa EA-2005, n° de proyecto 122448), muestra la motivación de los estudiantes que emprenden la movilidad, sus entornos familiares y la forma en que la movilidad influye en el desempeño académico de los mismos; al tiempo que compara al Programa Erasmus con el Sistema de

Intercambio entre Centros Universitarios de España -SICUE-. Es un trabajo que presenta un estudio comparativo de las distintas dimensiones que motivan al estudiantado a realizar la movilidad dentro de Europa.

Asimismo, para entender la importancia de los programas de intercambio de estudiantes y la misión que han cumplido en el caso de Europa los programas ERASMUS y SICUE (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles), resulta valioso consultar la Revista *Journal of Supranational Policies of Education* (JOSPOE), en su número extra del año 2017, donde se condensan investigaciones acerca de los 60 años de Unión Europea y 30 años de Erasmus. El análisis de estas investigaciones revela la importancia que tienen los programas de intercambio universitarios como agentes de mejoramiento de la calidad formativa de la educación superior, y en la construcción de una estructura política y cultural de dimensión superior.

Específicamente, en la Universidad Nacional de la Matanza, Argentina, se ha plasmado esta temática en diversas investigaciones que han estudiado el valor de la movilidad dentro del sector educativo, como agenda de política de integración regional, como factor de transformación social y sus efectos en prácticas educativas destinadas a la mejora de la calidad educativa, pudiéndose señalar: MERCOSUR, educación superior y libre movilidad regional. Un estudio comparado entre graduados argentinos y brasileños (Código A205); MERCOSUR. Profundización y nueva agenda III (Código A150); MERCOSUR. Profundización y nueva agenda II (Código A132); Derecho humano a una educación superior de calidad (Código A178); y MERCOSUR. Profundización y nueva agenda (Código A108).

Los resultados ponen en evidencia los intereses de los estudiantes, el impacto de la internacionalización en la calidad de la formación y en el acceso al empleo calificado, el requerimiento de un proceso formativo con currículos, planes y programas de estudios flexibles, que incluyan propuestas que se adapten a una apertura internacional, incorporando dentro de la estructura curricular la plasticidad pertinente para integrar la movilidad académica, con el fin de generar conocimientos e impulsar estrategias orientadas al desarrollo efectivo de los alumnos, docentes y el entorno social y productivo. En este sentido, una educación de calidad se potenciará en la medida que aquellos que asisten a la institución logren un desarrollo personal y una inserción social que permitan la promoción del crecimiento sustentable de toda la comunidad.

La movilidad académica en el MERCOSUR desde las opiniones de los ingresantes

Las instituciones de educación superior universitarias asumen el compromiso social de promover la democratización del conocimiento y la innovación científica-tecnológica, debiendo contribuir con respuestas adecuadas tanto para el entorno local como para el espacio regional donde están insertas.

En este marco, investigar la opinión sobre la movilidad académica de los estudiantes ingresantes, en el ámbito de los países que son miembros y asociados a la región del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), se presenta como una oportunidad para ampliar la comprensión de los propios estudiantes, al mismo tiempo de reconocer los alcances que puedan tener efectivamente las políticas que se vienen desarrollando en el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM).

Desde sus inicios en el año 1991, el MERCOSUR desarrolla un proceso de integración regional que ha incluido la conformación de un espacio destinado a la educación en el ámbito de la región denominado Sector Educativo del Mercosur.

Si bien en un principio el MERCOSUR estuvo conformado por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay (Tratado de Asunción, 1991), con el correr del tiempo la estructura de países se ha ido ampliando, incorporando nuevos países miembros, así como países asociados.

Desde sus inicios, el SEM (Decisión 07/91), se ha ido consolidando con la conformación de una estructura (Decisión CMC 15/01) que ha permitido el desarrollo de acciones concretas en el área.

A partir de un Acuerdo entre la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay, en calidad de Estados Partes del MERCOSUR, y el Estado Plurinacional de Bolivia y la República de Chile (Decisión N° 17/08), el MERCOSUR cuenta con un Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias, cuyo denominación es Sistema ARCU-SUR. Es un sistema que respeta las legislaciones de cada país, al mismo tiempo que respeta la autonomía de las universidades; siendo que considerará aquellas carreras de grado que cuenten con reconocimiento oficial y que tengan egresados. La evaluación y acreditación de las carreras universitarias se gestiona a través de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación, designadas por el Estado Parte o Asociado ante la Reunión de Ministros de Educación.

También funciona un programa de movilidad académica regional (denominado MARCA), cuyo sentido es el de fortalecer las carreras acreditadas, estimulando la integración e internacionalización de la educación superior dentro de la región, al mismo tiempo de contribuir a mejorar la calidad de la educación superior de los países que participan del SEM. La primera convocatoria se realizó en el año 2006, a través de una experiencia piloto con participación de la carrera de Agronomía y continúa hasta la actualidad, siendo que la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y coordinadores (académicos e institucionales) debe estar enmarcada en proyectos de asociación académica entre carreras que se encuentren acreditadas regionalmente. Por ejemplo, los resultados del segundo semestre del año 2017 muestran que han participado tanto países miembros (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Bolivia), como asociados (Chile y Colombia).

Se destacan estudios que han profundizado la situación del MERCOSUR educativo, aportando información relevante en cuanto a su construcción, funciones, limitaciones, logros, perspectivas y desafíos (Fernández Lamarra y García, 2016; Silveira, 2016; Passarini, Juri, Borlido y Nogueira, 2015; Scotti y Klein Vieira, 2013; Fernández Lamarra, 2012; Cambours De Donini, 2011; Siufi, 2009; entre otros).

Los resultados de estas investigaciones permiten valorar el interés que ocupa la educación universitaria en la generación de políticas de integración en la región tendientes a la mejora de la calidad educativa de las instituciones del nivel superior.

Dentro de este marco, el estudio desarrollado con los alumnos ingresantes a la Universidad de Buenos Aires, en Argentina, sirve de referencia para la profundización de los componentes que emergen al abordar la temática de la movilidad. Es así que cuando se consulta a los ingresantes a la universidad si consideraban necesario completar la formación de grado cursando materias en algún otro país miembro o asociado del MERCOSUR, los resultados muestran que el 73% de los ingresantes, que recién están comenzando sus estudios universitarios consideran necesario la movilidad estudiantil en el marco regional.

A estos ingresantes que manifestaron la necesidad de completar la formación de grado en países del MERCOSUR, también se les consultó respecto de la cantidad de materias que consideraban que tendrían que cursar en el exterior para dicha complementación. La información obtenida permite apreciar que solamente un 1% no sabe la cantidad de asignaturas que cursaría, un 3% considera necesario cursar una sola

asignatura, el 36% considera el cursado de 2 asignaturas, mientras que el 60 % considera que tendría que cursar al menos 3 asignaturas.

Además, los alumnos opinaron respecto del principal país donde estarían interesados en cursar dichas materias. Se evidencia que Brasil (49%) es el país de la región que presenta el mayor interés por parte de los ingresantes para realizar los estudios de grado complementarios, seguido por Chile y Uruguay que generan un interés para el 14% y 13% respectivamente de los estudiantes.

En consecuencia, los datos permiten dar cuenta de un alumnado que al mismo momento del ingreso a la universidad ya presenta intereses concretos en la posibilidad de completar los estudios de grado dentro del MERCOSUR.

La siguiente Tabla 1, muestra las opiniones de los estudiantes ingresantes (en Argentina) en relación a qué otro país les genera mayor interés en cursar las materias de grado:

PAÍS	Porcentaje
Brasil	49%
Chile	14%
Uruguay	13%
Perú	7%
Colombia	6%
Bolivia	5%
Ecuador	1%
Paraguay	1%
Venezuela	1%
No sabe	5%

Tabla 1. Otro país en que está más interesado en cursar algunas materias de grado.

Los motivos para realizar una movilidad para cursar materias de grado son diversos y responden mayoritariamente a distintos tipos de factores - además de los vinculados específicamente a cuestiones de aprendizaje académico – como motivaciones de índole cultural, por ejemplo, conocer una nueva cultura, al mismo tiempo que poder proyectar alternativas de futuras prácticas profesionales. También emergen intereses relacionados al aprendizaje o perfeccionamiento de un idioma.

A los participantes del estudio también se les consultó si consideraban necesario, una vez graduados, realizar futuros estudios de posgrado en algún otro país miembro o asociado del MERCOSUR, siendo que el 71% de los encuestados contestó afirmativamente.

Al momento de consultar en cuál otro país miembro o asociado del MERCOSUR realizarían dicha experiencia formativa, se observa que el 43% los alumnos opinan que sería en Brasil, mientras que un 19% afirma que realizarían los estudios de posgrado en Chile (ver Tabla 2).

PAÍS	Porcentaje
Brasil	43%
Chile	19%
Uruguay	10%
Perú	5%
Colombia	9%
Bolivia	4%
Ecuador	2%
Paraguay	1%
Venezuela	1%
No sabe	6%

Tabla 2. Otro país en que está más interesado en cursar estudios de posgrado.

Cabe destacar que se observa un interés en continuar los estudios, entre las motivaciones para realizar estos posgrados, se detecta la necesidad de expandir el conocimiento adquirido.

Una formación de posgrado en el exterior se vincula a una percepción referida a que se traduce en una mayor competitividad en el futuro desarrollo laboral local. También hay intereses vinculados a la proyección de una futura práctica profesional en el extranjero, considerándose de allí que estudios de posgrado son fuente para un mayor conocimiento respecto del mercado laboral del país de destino.

Al momento de solicitarles a los ingresantes una proyección referida a qué tipo de estudios de posgrado realizarían en el país del exterior por ellos señalado, las carreras de especialización son mencionadas por casi la mitad de los estudiantes, los estudios de doctorado por un 32%, seguidos por las maestrías. Cabe destacar que casi un 10% no

sabe qué tipo de carrera de posgrado le interesaría realizar (ver Tabla 3).

CARRERA DE POSGRADO	Porcentaje
Especialización	47%
Doctorado	32%
Maestría	13%
No sabe	8%

Tabla 3. Tipo de carrera de posgrado que le interesaría realizar dentro del MERCOSUR

Resulta del entrecruzamiento de la información, que los ingresantes que proyectan realizar estudios de especialización en otro país del MERCOSUR (ver Gráfico 1), es Brasil por el que más se opta como lugar de estudios, luego Chile, siguiéndolos Uruguay y Colombia; siendo que un 10% tiene el interés, pero no sabe en cuál país.

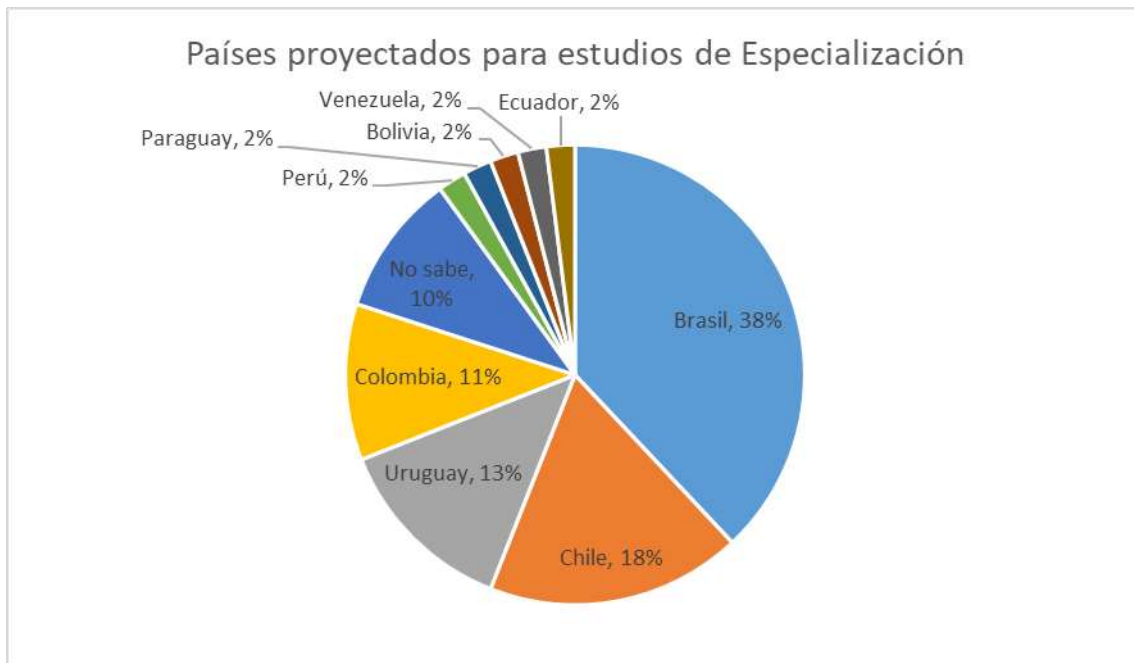


Gráfico 1. Países proyectados para estudios de Especialización

En cuanto a los interesados en realizar futuros estudios de doctorado (ver Gráfico 2), el 52% de los ingresantes piensan en Brasil como principal destino de los estudios, seguido por un 24% que le interesaría realizarlos en Chile. Con respecto a los estudios de maestría (ver Gráfico 3), más de la mitad manifiesta que le interesaría cursarla en Brasil.

Países proyectados para estudios de Doctorado

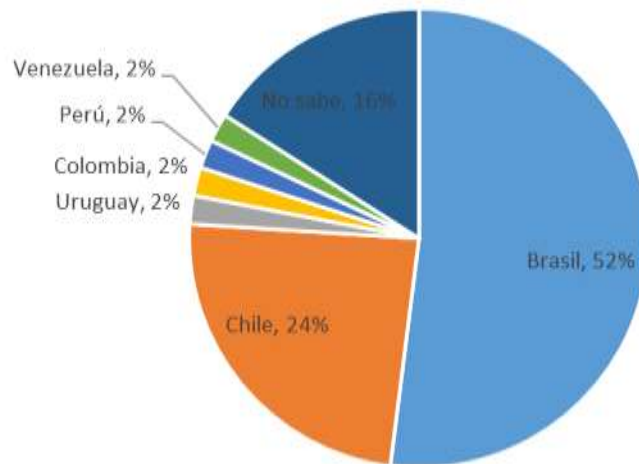


Gráfico 2. Países proyectados para estudios de Doctorado

Países proyectados para estudios de Maestría

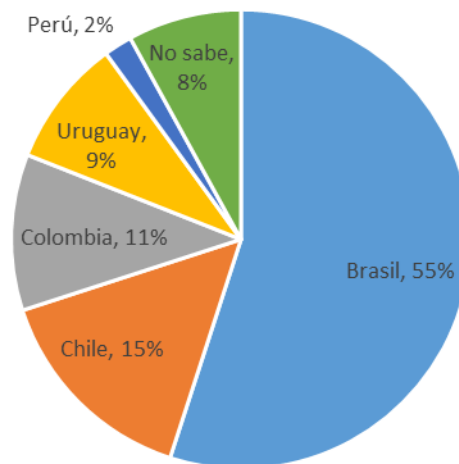


Gráfico 1. Países proyectados para estudios de Maestría

De allí que, frente a la consulta de un interés futuro en realizar una experiencia de ejercicio profesional, una vez graduado, en algún país miembro o asociado al MERCOSUR, resalta como dato significativo, que el 85% de los ingresantes manifestó su interés por trabajar en el extranjero en algún momento futuro. Según los ingresantes, la realización de actividades de movilidad profesional en otros países conlleva beneficios en el aspecto económico laboral, además de constituirse también en una experiencia de vida. La mayoría de estos alumnos consideran necesario completar su

formación de grado cursando materias en otro país, resaltando que la cantidad de asignaturas debería ser de al menos 3.

En el caso del 15% de alumnos ingresantes restante que manifestó que no les interesa trabajar en algún momento futuro en otro país del MERCOSUR, más de la mitad de los mismos sin embargo afirma igualmente estar interesado en cursar algunas materias de grado en otro país; mientras que un número menor también señala un interés en cursar estudios de posgrado en otro país del MERCOSUR

Los resultados obtenidos muestran, por una parte, que los estudiantes ingresantes ya tienen un alto nivel de concientización respecto de las posibilidades que ofrecen la internacionalización y el intercambio universitario para una formación académica de calidad. Por otra parte, la priorización y concentración de esos intereses especialmente en Brasil indica que la valoración cultural, educativa y social de este país tiene un peso destacado y que se presenta como un referente académico en la región.

Conclusiones

Actualmente se encuentra en vigencia el plan de Acción 2016-2020 del Sector Educativo del MERCOSUR, el cual tiene entre sus prioridades la consolidación y expansión del Sistema ARCU-SUR a otros países.

En este contexto, un afianzamiento de la movilidad de estudiantes dentro de los países miembros y asociados del MERCOSUR, se presenta como un camino facilitador para el crecimiento personal de los estudiantes, pero también para la integración y cooperación de las personas y las instituciones en la región.

El estudio aplicado muestra que la mayoría de los ingresantes consideran importante la movilidad en el nivel de grado en el marco regional ya desde el inicio de los estudios universitarios. Al mismo tiempo, también consideran necesario realizar futuros estudios en los niveles de posgrado en algunos de los países miembros y asociados del MERCOSUR. Estos resultados muestran similitud con el planteo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2017), que señala que a medida que se asciende en los niveles de formación, la proporción de matriculaciones internacionales aumenta.

El acceso a una educación de calidad internacional se convierte así en uno de los medios esenciales para que los estudiantes de grado y posgrado puedan participar en forma activa en la integración cultural, social y económica de la región, siendo

promotores de cambios y transformaciones de la realidad.

El interés de realizar estudios de posgrado en el exterior también se asocia a la posibilidad de poder incorporarse en el campo laboral actual caracterizado por la globalización y las tecnologías de la comunicación. El posgrado se vincula con mejorar las condiciones futuras de una inserción laboral calificada.

En este sentido, el sistema educativo superior requiere del ofrecimiento de programas que ayuden a dar respuesta a necesidades de la realidad social, logrando buscar solidez en la formación y en la inserción socio-profesional de sus graduados.

Los resultados aportan información que demuestra el interés manifiesto de los estudiantes, desde el inicio mismo de la universidad, por la movilidad académica y en definitiva por la internacionalización de la educación superior. En consecuencia, se observa que el proceso de internacionalización tiene un gran potencial, cobrando sentido la importancia de consolidar la movilidad académica dentro de las estructuras formativas del nivel superior en el MERCOSUR.

En continuidad con estudios anteriores (Nicoletti, 2017), los estudiantes manifiestan estar interesados mayormente en realizar una futura movilidad académica de grado y posgrado en Brasil y también en otros países de la región. Por lo tanto, se infiere que los países de la región se presentan como una plaza de estudios valorada.

Dado el importante interés en poder realizar en forma complementaria el cursado de materias en otros países del MERCOSUR, el fortalecimiento de programas de incentívación por parte de las instituciones es un aspecto de consideración.

Se destaca que los ingresantes consideran la movilidad académica por cuestiones vinculadas a mejorar la formación académica de grado, al mismo tiempo por cuestiones vinculadas a la posibilidad de conocer nuevas culturas.

En este contexto, en línea con otros estudios (Castillo, Rodríguez y López-Guzmán, 2017), cobra valor potenciar estrategias orientadas a promover actividades culturales y sociales en los países de la región del MERCOSUR destinadas a aumentar el interés por la movilidad académica internacional.

Cobra relevancia que la mayoría de los ingresantes expresan un interés manifiesto en poder realizar una experiencia laboral profesional en otros países miembros y asociados del MERCOSUR.

Hacer mención a una educación de calidad, conlleva pensar en un horizonte orientado hacia la mejora de las competencias científicas y laborales de los estudiantes;

así como el alcance de resultados exitosos para la sociedad. De esta manera, la educación superior cumple con el rol de contribuir en la transformación de los procesos socio-histórico y culturales de la comunidad local y regional, por medio de la innovación curricular. Se concluye la importancia de una formación universitaria que responda a la aplicación de diferentes estrategias que faciliten:

Una formación de calidad que acompañe las expectativas de internacionalización de los estudiantes.

La presencia de redes internacionales de cooperación interuniversitaria, que brinden el soporte para la transferencia científica y tecnológica.

El desarrollo de competencias que vinculen con el acceso al empleo calificado.

Planes curriculares con diseños flexibles e innovadores que den cuenta de los nuevos requerimientos de la sociedad.

El despliegue de programas institucionales destinados a la incentivación y preparación de los alumnos para la posibilidad de cursar las materias de grado dentro del MERCOSUR.

Proyectos de investigación que estudien las necesidades e interrogantes que demanda la sociedad atravesada por la tecnología y la velocidad de la información.

La consolidación de herramientas durante la formación del grado que faciliten la consecución de los estudios de posgrado en el exterior, por ejemplo, con la enseñanza continua y extendida de otros idiomas.

Según Fernández Lamarra (2010: 136), dentro de los principales desafíos para las políticas y las instituciones de educación superior, se encuentra la de *“asumir una concepción estratégica de reforma y cambio, en un marco de planeamiento y gestión de carácter innovador, en lo institucional, en lo académico, en lo organizativo y en lo pedagógico”*. En consecuencia, la formación de calidad debe reunir condiciones que exigen una multiplicidad de componentes y estrategias para lograr dar respuesta a los ambientes cambiantes del mundo actual y futuro.

En este contexto, surge la necesidad de continuar investigando, tanto en las universidades argentinas, así como en los países de la región a los fines de aumentar la comprensión de la temática, además de reconocerla en perspectiva comparada porque la educación de calidad necesita articularse de manera constante con la demanda de los actuales escenarios y con ello posicionar al conocimiento como la fuente de la mejora

Bibliografía:

- BAIK, C.; NAYLOR, R. y ARKOUDIS, S. (2015). *The first year experience in australian universities: findings from two decades, 1994-2014*. Melbourn: Melbourne Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne.
- BRACHT, O.; ENGEL, C.; JANSON, K.; OVER, A.; SCHOMBURG, H. y TEICHLER, U. (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Germany: International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel) University of Kassel.
- BRINKWORTH, R., MCCANN, B., MATTHEWS, C., y NORDSTRÖM, K. (2009). First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives. *Higher Education*, 58(2), pp. 157–173. Recuperado 20/02/18 desde <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-008-9188-3/fulltext.html>
- BUENDÍA EISMAN, L. (1998). La investigación por encuesta. En Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 119-155.
- CAMBOURS DE DONINI, A. (2011). Internacionalización e integración de los sistemas de Educación Superior en el Mercosur Educativo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. Vol. 4, nº 1, pp. 59-72.
- CASTILLO, M.; RODRÍGUEZ, M. y LÓPEZ-GUZMAN, T. (2017). Análisis del estudiante universitario en programas de movilidad internacional como turista idiomático. Caso Universidad de Córdoba. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, 2017, Vol. 3 N°1 pp 61-75.
- CLINCIU, A. (2013). Adaptation and Stress for the First Year University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, pp. 718 – 722.
- CRISP, G.; PALMER, E.; TURNBULL, D.; NETTELBECK, T.; WARD, L.; LECOUTEUR, A.; SARRIS, A.; STRELAN, P. y SCHNEIDER, L. (2009). First year student expectations: Results from a university-wide student survey, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 6(1), pp.13-26. Recuperado 26/02/18 desde <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol6/iss1/3>
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2010). Universidad, sociedad y calidad en América

- Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda. En FERNÁNDEZ LAMARRA, N –Compilador – *Universidad, Sociedad e innovación. Una perspectiva internacional*. EDUNTREF: Buenos Aires, pp: 118-142.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2012). La Educación Superior en América Latina. Interrogantes y desafíos para el debate. *Sociedad y Discurso*. Número 21, pp.94-113.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y GARCÍA, P. (2016). Desafíos para la internacionalización de la educación superior desde una perspectiva regional. *Integración y conocimiento*. Vol.1, nº4. Dossier, pp.13-25.
- FERRER, F. (Dir.) (2005). *Estudio sobre la movilidad de los estudiantes universitarios en España. Índice de elegibilidad, factores explicativos y propuestas. Informe de resultados*. Madrid: MEC.
- GONZÁLEZ JAIMES, E. y SALGADO VARGAS, C. (2016). Impacto de los programas de movilidad internacional en la adquisición de competencias académicas para el ingreso al mercado laboral: México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 7, Núm. 13, pp. 514-534.
- HOLDAWAY, E. y KELLOWAY, K. (1987). First Year at University: Perceptions and Experiences of Students. *The Canadian Journal of Higher Education*, Vol. XVII-1, pp. 47-63.
- KANDIKO, C. y MAWER, M. (2013). *Student Expectations and Perceptions of Higher Education*. London: King's Learning Institute.
- KUH, G., y VESPER, N. (2001). Do computers enhance or detract from student learning? *Research in Higher Education*, 42, 87-102.
- LIMA, M. y RIEGEL, V. (2015). Mobilidade acadêmica made in south: refletindo sobre as motivações de estudantes brasileiros e colombianos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 8 (16), 109-132.
- LUCHILO, L (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista Ibero-americana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Vol.3, 7, 105-133.
- MADARRO, A. (2011). Redes de movilidad académica para la cooperación e integración regional en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*.

- MANZANILLA-GRANADOS, H.; CORDERO LÓPEZ, M. Y DORANTES GONZÁLEZ, M. (2016). Experiencias de movilidad estudiantil internacional: el caso ESCOM-IPN. *RAES - Revista Argentina de Educación Superior. Conocimiento y difusión-*. Año 8, Número 13, pp. 60-78. Recuperado 28/03/18 desde http://www.revistaraes.net/revistas/raes13_art3.pdf
- MERCOSUR/CMC/DEC N°07/91
- MERCOSUR/CMC/DEC N°15/01
- MERCOSUR/CMC/DEC N°17/98
- NADELSON, L.; SEMMELROTH, C.; MARTINEZ, G.; FEATHERSTONE, M.; FUHRIMAN, C.; Y SELL, A. (2013). Why Did They Come Here? –The Influences and Expectations of First-Year Students’ College Experience. *Higher Education Studies*; Vol. 3, No. 1, pp.50-62. Recuperado 21/03/18 desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081357.pdf>
- NICOLETTI, J. (2017). MERCOSUR educativo y movilidad regional de profesionales graduados del profesorado universitario. *CyTA*. Vol. 16, n°3.
- OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Recuperado 19/04/18 desde <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- PASSARINI, J.; JURI, P, BORLIDO, C. y NOGUEIRA, E. (2015). Los procesos de acreditación de carreras en el Mercosur: ¿La carrera de veterinaria de Uruguay acreditaría con los niveles de exigencia de las agencias de Argentina y Brasil?. *Revista Española de Educación Comparada*. N° 25 (2015), 79-100.
- PEGALAJAR PALOMINO, M.; PÉREZ NAVÍO, E.; COLMENERO RUIZ, M. (2014). Percepciones de los estudiantes sobre el sistema universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: participación en programas de movilidad internacional. *Educatio Siglo XXI*. Vol. 32 n° 2, pp. 221-244
- POZO VICENTE, C.; AGUADED GÓMEZ, J. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), pp.441-458.
- RAMA, C. (2015). *La universidad sin fronteras (La internacionalización de la educación superior en América Latina)*. Perú: Editorial Universitaria.
- SCOTTI, L. Y KLEIN VIEIRA, L. (2013). El MERCOSUR y la integración regional educativa: una aproximación al reconocimiento de títulos en nuestro bloque.

SILVEIRA, Z. (2016). Setor educacional do MERCOSUL: convergência e integração regional da educação superior brasileira. *Avaliação.* V. 21, n. 3, pp. 901-927.

SIUFI, G. (2009). Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior. *Educación superior y sociedad, Nueva época.* Vol. 14, N°1, pp.119-146.

SOUTO OTERO, M. Y MCCOSHAN, A. (2006). *Survey of the Socio-Economic Background of ERASMUS Students - DG EAC 01/05: Final Report.* Birmingham: ECOTEC Research & Consulting Limited.

STELNICKI, A. Y NORDSTOKKE, D. (2015). Who Is the Successful University Student? An Analysis of Personal Resources. *Canadian Journal of Higher Education Revue canadienne d'enseignement supérieur.* Volume 45, N°. 2, pp. 214 – 228.

La formación, una deuda en la fórmula I+D+i

Homero R. Saltalamacchia, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

hsaltalamacchia@gmail.com

Carlos Mundt, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

cmundt@untref.edu.ar

Resumen

Los nombres “sociedad de la información” o “sociedad del conocimiento” señalan que lo característico de esta época es la vertiginosa obsolescencia y creación de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos. Esa peculiaridad obliga a agregar un componente de Educación continuada en los centros de Educación Superior. Sobre todo, en aquéllos de gestión pública, porque son los que pueden hacer el aporte necesario para que dichos cambios no contribuyan sólo a la concentración y centralización del poder económico de las empresas transnacionales y a una incrementada marginación y subordinación tecnológica y social de la mayor parte de la humanidad. En ese contexto, el artículo propone agregar el componente **Formación** (continuada) a la fórmula **I+D+i** (a nuestro criterio, reducido), con dos propósitos: 1) mejorar la capacidad laboral y sociocultural de la población y 2) incrementar sus posibilidades de control sobre el futuro de dichos cambios. Para ello: 1) la Introducción muestra el problema en sus formas generales; 2) en sus capítulos centrales se recurre al diagnóstico, respecto de las necesidades de formación de la mano de obra, en el que se muestra cuáles son las áreas de vacancia de las que deben responsabilizarse los centros de educación superior, mediante el agregado o fortalecimiento del componente de Educación continuada y 3) en las conclusiones se presenta una síntesis y algunas reflexiones respecto de la necesaria gestión pública del componente Formación.

Palabras claves: Sociedad del Conocimiento, Universidad, Investigación y Desarrollo, empleo; democracia

Abstract

The names "Information society" or "knowledge society" point out that the characteristic of this time is the dizzying obsolescence and creation of new scientific and technological

knowledge. This peculiarity compels us to add a component of continuing education in higher education centers, especially in those of public management. They are the ones who can prevent these changes from contributing only to the concentration and centralization of the economic power in transnational corporations and to an increased marginalization and technological and social subordination of most of mankind. In that Context the Article proposes to add the component **F**ormation (continued) to the formula **R+D+i** (At our belief, reductionist), with two purposes: 1) to improve the working and cultural capacity of the population and 2) increase their chances of control over the future of these changes. To do so: 1) The introduction shows the problem in its general forms; 2) Its central chapters are related to diagnosis, the needs of Workforce Training, showing which are the areas of vacancy that higher education institutions should be held accountable through the addition or strengthening the continuous education component; and 3) Conclusions present a synthesis and some inquiries on the necessary public management of the Training component..

Key words: Knowledge society, University, Research and Development, employment; Democracy.

Introducción

No hay actividad humana sin información y sin conocimiento. Por ello, no hay sociedad sin ellos. Entonces ¿por qué denominamos sociedad “de la información” o “del conocimiento” a este período de la humanidad? Nuestra primera tesis es que su nombre no se debe tanto a la incrementada necesidad de conocimiento en la vida social, sino a la incrementada obsolescencia de dichos conocimientos, producto de los vertiginosos cambios científicos y tecnológicos (incluidos los de las comunicaciones) y de su aplicación en diversas esferas de la vida social. La segunda tesis es que ese vértigo es el que hace que – además de la investigación, el desarrollo y la innovación– se requiera de una continua política de **F**ormación. Por una parte, para que la población use esos saberes en todos los aspectos de sus vidas, incluido el ámbito laboral, pero también, porque solamente una firme política de **F**ormación impedirá el relegamiento de una creciente masa de población, produciendo una nueva forma de proletariado mundial, lo que no sólo pesará desde una perspectiva moral, sino sobre cualquier expectativa de una coexistencia pacífica entre diferentes estratos de la ciudadanía.

La fórmula **I+D+i** solamente refiere a la actividad de investigación de centros de élite. Oculta, al omitir explícitamente, que es la **F**ormación (en instituciones educativas formales e informales) la que hace posible generar los recursos que produzcan y apliquen creativamente los resultados de la investigación, el desarrollo y la innovación, convirtiendo a todos en parte de una ciudadanía mundial y no en meros consumidores, social, económica y políticamente dependientes de una minoría cuya responsabilidad respecto del futuro de la especie humana no está garantizada.

Estas tesis son importantes para pensar la gestión de las universidades. Pues, mientras que la fórmula **I+D+i** tiende a privilegiar cada vez más la existencia de pocos centros de investigación bien dotados, la propuesta **I+D+i+F** pone el acento en la necesidad de que el proceso sea completo e inclusivo, habilitando un circuito virtuoso que tienda a disminuir y no a incrementar la brecha entre quienes participan y generan y quienes son sólo receptores de las nuevas tendencias en el campo de la ciencia y la tecnología.

Para explicar cuáles son los fundamentos de esta propuesta el artículo se organizará del siguiente modo. Luego de la Introducción, en el primer apartado se reseñarán los principales cambios ocurridos en la actualidad en la relación entre

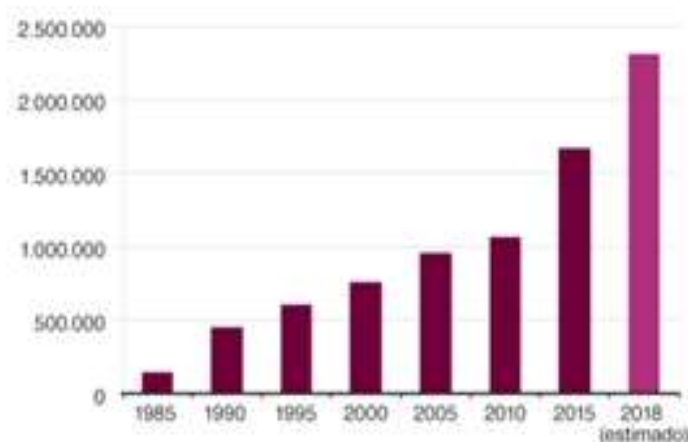
conocimiento, concentración y centralización empresarial transnacional, IV Revolución Industrial y sus efectos potenciales; capítulos que terminan con un breve repaso sobre las necesidades de Formación que diagnosticaron empresarios argentinos en una encuesta producida por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) en el año 2016. Este panorama debe ser el telón de fondo para la planificación de la Educación Superior Argentina, la que debe comprender esas necesidades para estar en condiciones de planificar sus políticas de Formación. En ese contexto, el artículo culmina con una serie de conclusiones que creemos de interés para la discusión sobre las formas de gestión pública del conocimiento universitario.

Los cambios

Como ejemplo de lo que estamos afirmando baste con el testimonio del “Digital Vortex: *How Digital Disruption is Redefining Industries*” (Bradley, Loucks, Macaulay, Noronha, y Wade, 2015) según el cual en América Latina una de cada cuatro empresas líderes tenderán a desaparecer, pues no están preparadas para la disrupción digital. Augurio reiterado a nivel global por el Foro de Davos al afirmar:

Hoy, transitamos el comienzo de la 4ta revolución industrial. Desarrollos en genética, inteligencia artificial, robótica, nanotecnología, impresiones 3D y biotecnología, entre otras, se construyen y amplifican unas y otras. Esto marcará el terreno para la revolución más comprensiva e integral que se haya visto/vivido antes. Sistemas inteligentes - casas, fábricas, granjas, redes o ciudades- ayudarán a combatir problemas que van desde la gestión de cadenas de suministro hasta el cambio climático. El incremento de la economía compartida permitirá a la gente monetizar/rentabilizar todo, desde sus casas vacías hasta sus autos. (Schwab y Samans, 2016; p. 1 Traducción propia).

Robots industriales en uso



Fuente: Federación Internacional de Robótica y Macquarie Research



Para solamente dar un ejemplo de dichos peligros, tomamos el caso de la robótica, y sus crecientes capacidades para reemplazar trabajo humano; cuya evolución estimada puede verse en el Gráfico 1. Para 2018 habrá casi 2 millones y medio de robots reemplazando mano de obra (Boeler, 2017^a: p 2).

Gráfico 1 Robots usados en la industria. Fuente Boeler, 2017: p 2

Esa incorporación de los robots producirá la eliminación de ingentes fuentes de trabajo en muy diversas esferas; noticia que sería excelente, desde el punto de vista del ahorro de esfuerzo de los seres humanos si éstos pudieran dedicarlo a otros menesteres. Pero en la economía capitalista mundial no es ése el resultado previsto sino, muy por el contrario, abaratar salarios, creando una masa laboral que quedaría inmersa en condiciones de vida muy degradadas. Tim Boeler lo expresa con toda claridad: *“Operar un robot industrial típico puede costar alrededor de US\$ 5 por hora, en comparación con el promedio total de los costos laborales europeos de alrededor de US\$ 50 por hora o los de US\$ 11 por hora en China* (Boeler, 2017: p. 1).

Extendiendo su imperio incluso en áreas que en otros tiempos se consideraban como refugio de la mano de obra que esos robots desplazarán de las tareas manuales. A tal punto que la Federación Internacional de Robótica (IFR) ha hecho saber que el número mundial de robots domésticos ascenderá a 31 millones entre 2016 y 2019, incluyendo todo tipo de actividades. Información que es completada por un informe de la OEDC, en el que se puede leer que:

Los cambios demográficos, la globalización y las nuevas tecnologías están cambiando la naturaleza del trabajo y carreras. La digitalización es vista como una influencia clave en el futuro del trabajo en las próximas décadas. El creciente poder

de la computación alimentada por la Big Data, la penetración de Internet, la Inteligencia Artificial (IA), el Internet de las cosas y las plataformas online están entre los desarrollos que han cambiado radicalmente las perspectivas sobre el tipo de empleos que se necesitarán en el futuro y cómo, dónde y por quién los proveerá. Esto ha provocado un debate sobre el riesgo de una mayor inseguridad en el empleo, una creciente desigualdad e incluso desempleo "tecnológico" masivo (OECD, 2016, p. 1).

Como ha sucedido en otras épocas, la cuestión es presentada como un inevitable progreso tecnológico, sobre el que los usuarios y creadores no tienen responsabilidades, pese a que muchas de sus consecuencias no son deseadas.

La historia económica sugiere que importantes innovaciones como la máquina de vapor, la electricidad y la línea de montaje pueden ser perjudiciales. Puede resultar en pérdidas sustanciales del trabajo en el corto plazo, aunque esto es más que compensado a largo plazo por la creación de puestos de trabajo más productivos y gratificantes con mejoras sustanciales en los niveles de vida (OECD, 2016).

Afirmación que es cierta siempre que se entienda que el signo que adopten esos cambios no depende de las capacidades de las tecnologías sino de la voluntad política de las sociedades y de sus élites gubernamentales. Ya que el reemplazo de mano de obra por instrumentos técnicos (como pueden ser los robots) puede ser utilizado para expulsar mano de obra y disciplinar al resto (obligándola a tipos o ritmos de trabajo extenuantes); o, en cambio, para disminuir las horas de trabajo diarias y semanales de los trabajadores; permitiendo así que las restantes horas esas vidas humanas sean dedicadas a tareas de investigación e innovación; e incrementando la cantidad de mentes interconectadas que busquen soluciones a los problemas de la humanidad, en un universo del que sólo conocemos una porción ínfima.

La alternativa no es nueva. Esas tendencias fueron imaginadas desde los albores del capitalismo por Jean Charles Leonard Sismondi y Carlos Marx. El primero pronosticó un mundo en el que masas errabundas y hambrientas serían el efecto de la incapacidad de la producción para incorporar mano de obra, en el “mercado de todo el universo”. Augurio que lo inspiró a proponer reformas tendientes a evitar las

transformaciones capitalistas en su obra *Nouveaux Principes d'Économie Politique ou de la richesse dans ses rapports avec la population* (1819). Estrategia negada por Carlos Marx y Federico Engels, quienes entendieron que esa continua revolución tecnológica podía crear las condiciones de superación de la división capitalista del trabajo; y, por esa vía, disminuir las cargas laborales más pesadas en toda la humanidad. Pues para entonces: “[...] *el robo de trabajo ajeno, sobre el cual se funda la riqueza actual, aparece como una base miserable comparada con este fundamento (...) creado por la industria misma*”¹ (Marx y Engels 2000: p. 22). Razón por la cual, pensaban, llegaría un momento en que el libre desarrollo de esa contradicción en proceso, que es el Capital, produciría su desaparición y reemplazo por un nuevo tipo de relaciones sociales y productivas. Llegado ese momento (técnicamente muy semejante al actual), sería posible (y necesario) abandonar la esclavitud del trabajo, para reemplazarla por una actividad laboral que sería una pura y gozosa expresión de la creatividad humana (Marx, 1982: pp. 227–229). Alternativas que indican, una vez más, que los problemas de la humanidad no son el producto de sus cambios tecnológicos sino del uso que hacen de ellos los ciudadanos y sus élites.

Y eso mismo es lo que hoy está en discusión. Ya que, sin procesos de Formación que creen poblaciones capaces de controlar los efectos de las nuevas tecnologías, la automatización puede llevar a situaciones absolutamente indeseables. Al mismo tiempo, se incrementa la concentración y centralización del capital trasnacional y el debilitamiento de los Estados, acompañando el fortalecimiento de una élite mundial que, de acuerdo con toda la información disponible muestra que ha concentrado la riqueza mundial en un porcentaje ínfimo de la población condenando a la pobreza o la indigencia a amplios sectores de la población mundial y destruyendo la soberanía de la mayor parte de los Estados (George 2015, 2014), (Pikety 2014), (Sánchez 2008); (Vitali, S., J. B. Glattfelder, y S. Battiston 2011).

Por eso se requiere incorporar activamente el rol de la Formación. Ello implica cambios importantes en la organización de las universidades públicas para incorporar, junto a las formaciones de grado y posgrado, la Formación continuada y un rol activo en el desarrollo de propuestas civilizatorias que asuman modos alternativos de utilización de la automatización. Para eso se requiere una estrecha y permanente coordinación con

¹ El autor se refiere a la constante revolución científica y técnica que termina haciendo del tiempo de trabajo una medida inadecuada para la riqueza social: “el valor de cambio deja de ser la medida del valor de uso”.

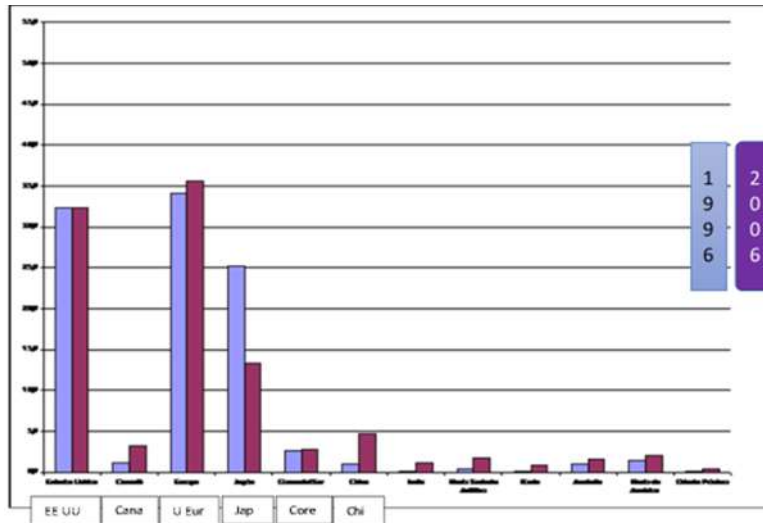
quienes (expertos en cualquiera de las acciones propias de la vida social y productiva) retroalimenten sus currículos. Como dice Domingo Valhondo:

El gran objetivo de los procesos del conocimiento es la innovación, algo que las organizaciones precisan para sobrevivir y, evidentemente, para crecer. Innovar tiene hoy día, de forma incuestionable, una serie de connotaciones entre las que la rapidez (time to market) es predominante. Es esencial conseguir una diferenciación y hacerlo cuanto antes, porque hoy nadie duda que la innovación es la clave para el éxito en una economía en la que el ritmo del cambio requiere la reinención continua. Cualquier organización que permanezca estancada tendrá problemas en breve plazo. Innovar es, literalmente, el acto de realizar cambios, involucrando la introducción de nuevas ideas y nuevas formas de hacer las cosas (2003: pp. 84–85).

Tarea en que se disputará con los proyectos de los intelectuales afines al pensamiento corporativo empresarial, para evitar que tales innovaciones se integren solamente en la tendencia al incremento de la tasa de ganancia de las empresas despojada de todo propósito de sostener, ya no la democracia, sino incluso la vida humana sobre el planeta. El problema del calentamiento global exige de toda aclaración. Desafío difícil allí donde las grandes corporaciones económicas dominan los resortes fundamentales en las decisiones políticas y que sólo pueden hacer frente una diversidad de proyectos colectivos de nivel mundial, tratando de impedir que se ensanche la denominada “brecha digital” y dirigiendo la IV revolución industrial en pro del bienestar humano; incluido el de muchos que, en una cerrada óptica empresarial excluyente, se ven obligados a usar drogas estimulantes que destruyen la salud, para sostenerse activos en el ritmo de esos cambios. Batalla indispensable, pese a saber que las corporaciones capitalistas se opondrán, pugnando por sostener la actual concentración y centralización de riquezas (Hardoon D. 2015; Fuentes-Nieva, R., Galasso N. 2014; Hardoon D 2017; Oxfam 2016).

Producción y control de conocimiento

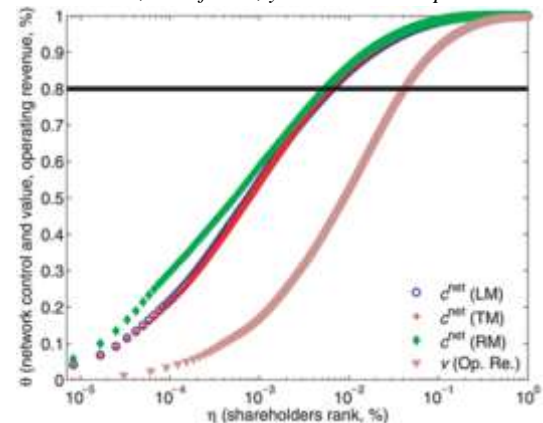
Gráfico 2 Distribución por territorios de la sede social de las 500 mayores empresas mundiales por número de empresas. 1996-2006 (Fuente Forbes elaboración propia, sobre información de (Sánchez 2008a: p.8)



Como dijimos, lo que preocupa no es la rapidez de los cambios sino el sentido en que ellos dirigen a la humanidad. Pues, como puede verse en el Gráfico 2 (Sánchez 2008a: p. 8) , junto al ritmo de las actualizaciones en el conocimiento científico

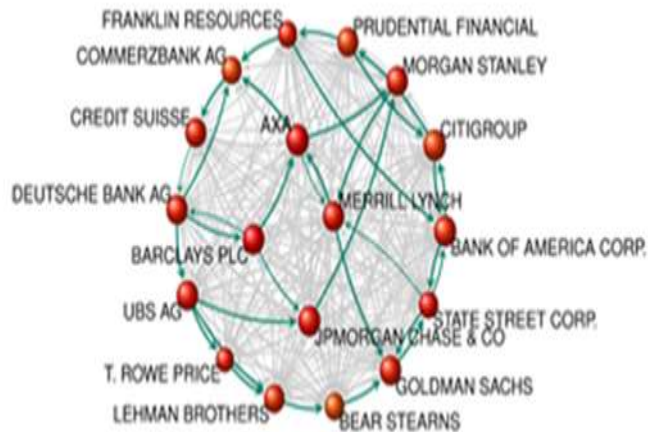
y tecnológico, las inversiones han favorecido radicalmente la tendencia a la concentración y centralización de capitales y con ellos la concentración de la producción científica tecnológica. Cuyos centros se alojan principalmente en los Estados Unidos de América, Canadá, Unión Europea, Japón, Corea y China. Países que concentran la riqueza en la proporción que puede verse en gráfico 3 (Vitali et al., 2011: p 4), en la que el 10 % concentra el 80 % de los ingresos. Unión de riqueza y capacidad de producción en I+D+i que dificulta la apropiación igualitaria de esos desarrollos. Lo que obliga a crear una voluntad tendiente a construir polos de desarrollo y formación alternativos, para no quedar irremediabilmente rezagados.

Gráfico 3 Concentración de la red y de las ganancias
Fuente Vitali, Glattfelder, y Battiston 2011:p 4



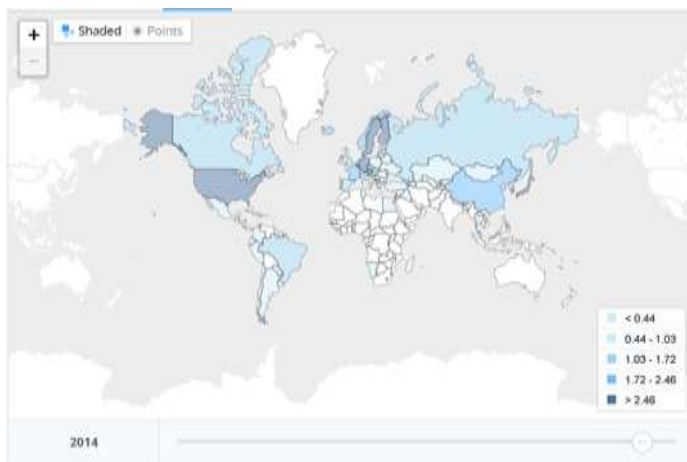
Por otra parte, un estudio reciente sobre el modo en que las empresas transnacionales se conectan entre sí (por lazos empresariales e incluso por medio de los controles accionarios y la coparticipación de elencos directivos) mostró que: 1) casi 4/10 partes del control del valor económico de las empresas transnacionales en el mundo se concentra en una compleja red de relaciones de propiedad (ver ilustración 1); 2) que, en

Ilustración 1 Principales grupos empresariales en la cima de la red.
Fuente Vitali, Glattfelder, y Battiston 2011: p. 3



especulativo y altamente concentrado sobre procesos de los que hoy depende el futuro de la humanidad (Vitali, Glattfelder, y Battiston 2011).

Usualmente, esa información no es elaborada junto con los datos sobre la relación entre producción de ciencia y tecnología y la formación en la sociedad actual. Pero es importante tenerla en cuenta y asociarla a los procesos de deslocalización de las inversiones –buscando ventajas comparativas sea en el costo del transporte, la mano de



Mapa 1 Inversión en Investigación y desarrollo como % del PIBI

obreros o las materias primas–. Ya que, si bien los centros de producción de ciencia y tecnología tienden a instalarse en los países o grupos de países antes indicados, no toda la población de dichos países se beneficia de las ganancias de dichas empresas. Se produce así otra división, que permite encontrar en los damnificados de esos países aliados para cambiar el rumbo del proceso. Apoyo potencial importante para evitar que la tendencia señalada se profundice.

ellas, un grupo de 147 empresas transnacionales tiene un control casi total (Glattfelder, Vitali, y Battiston, 2011: p. 3); y 3) que dichas empresas son fundamentalmente empresas del área de las finanzas (Merrill Lynch, Credit Suisse, Deutsche Bank AG., J P Morgan Chase y Co., entre otros). Lo que incrementa el peligro del predominio

de esas empresas transnacionales, que produce así otra división, que permite encontrar en los damnificados de esos países aliados para cambiar el rumbo del proceso. Apoyo potencial importante para evitar que la tendencia señalada se profundice.

Formación: oportunidades y deudas para las Universidades Argentinas

Tal como lo muestra el mapa presentado por el Banco Mundial (con fuente en el “Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación” (2014) sobre la inversión en Investigación y desarrollo como porcentaje del PBI, para el año 2014), la Argentina se encontraba en la franja de los países que invertían entre 0,44 y 1,03 % del PBI en esos menesteres (ver Mapa 1). Porcentaje que, aun cuando se hubiese mantenido, resultaba

relativamente escaso desde la perspectiva de romper con la brecha que separa a este país de aquellos que más invierten en esas materias. Por otra parte, según datos de la misma fuente (“Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación”, 2014b), desde el



Mapa 2 Inversión en educación pública como % del PBI. Fuente (“Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación,” 2014).

punto de vista de la inversión en educación pública como porcentaje del PBI, la Argentina se encontraba entre los países que invertían entre 4,32 y 5,53 % del PBI en educación (ver Mapa 2). Mientras que el gasto público en educación, como % del gasto total del gobierno argentino, para el mismo año 2014, se mantuvo en la franja de 13,39 a 16,33 % del gasto total del gobierno (ver Mapa 3) “Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación” 2014a). Lo que significó un salto importante en relación con años anteriores, pero que hubiese sido necesario mantenerlo en el tiempo, pues son procesos que solo se consolidan en un muy largo plazo.

Como lo muestran los informes del Banco Mundial, la inversión en educación en la Argentina para el año 2014 era relativamente elevada (medida como porcentaje del PBI o como porcentaje de los gastos totales del gobierno) con respecto a años anteriores. Lo que no impide recordar que, luego de décadas de gran decadencia en esa inversión (que algunos vaticinan que podría reeditarse), la misma requiere un esfuerzo sostenido durante muchos años para llegar a niveles óptimos desde la perspectiva de la Formación

en las habilidades propias de la sociedad del conocimiento. Sin embargo, es importante insistir en la necesidad de volver a invertir en **F**ormación, de una manera cada vez más decidida, dado el peligro que se corre al dejar que la brecha tecnológica se extienda.

Mapa 3 Gasto público en educación, total (% del gasto del gobierno)
Fuente: ("Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2014)



Dado ese panorama, desde el punto de vista de la participación de nuestras universidades en la mejora de dicha situación, la opción tiene tres caras: 1) propender a que los poderes electivos incrementen la inversión en creación y difusión de conocimientos; 2) conseguir control sobre la creación del conocimiento, que hoy es dirigido por los *Journals* anglosajones y conducen el esfuerzo de investigación hacia los problemas que enfrentan sus países de origen o los lobistas empresariales de esos países y, 3) formar compatriotas para que, en cada lugar (de trabajo o de vida cotidiana) puedan colaborar en la apropiación creativa de las nuevas tecnologías, en pro de una producción y circulación menos dependiente de los centros de poder transnacionales. Para que ello ocurra, las universidades con alta incidencia de la labor en docencia (a las que debería corresponder el tercer aspecto de la opción antes indicada) deben colaborar para que, interna y externamente, la fórmula I+D+i sea completada por la **F** –de **F**ormación–, construyendo así la fórmula virtuosa I+D+i+F.

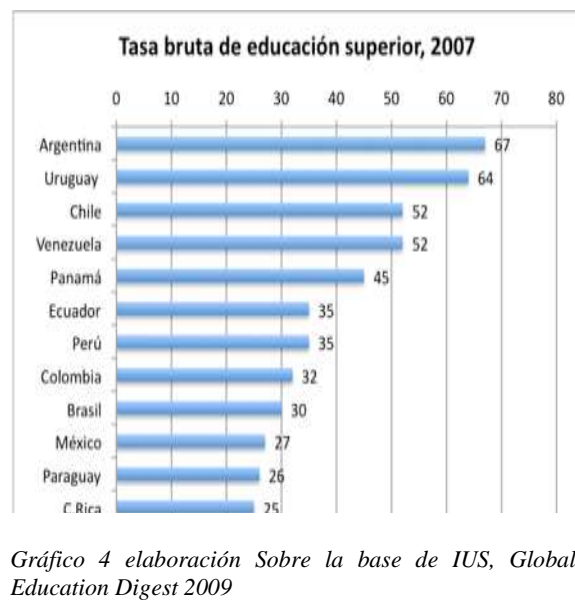
Haciéndolo, se pueden conseguir tres frutos importantes: 1) que nuestros conciudadanos no pasen a formar parte de la masa de marginales biotecnológicos; 2) que ellos convertidos en trabajadores, hagan uso creativo –y no mecánico– de las tecnologías a las que los enfrenta su vida laboral y social y 3) que, como ciudadanos, participen en las discusiones y propuestas tendientes al nuevo tipo de civilización que esta revolución científico-tecnológica está pergeñando; disminuyendo la cantidad de horas en que se trabaja mecánicamente e incrementando las horas en que el estudio permita avanzar, colectivamente, en comprender una realidad de la que ignoramos prácticamente todo. Pero conseguirlo implica apoderarnos de las clasificaciones que ordenan nuestras concepciones y acciones, superando la hegemonía del gran capital

internacional, para el que IV Revolución industrial y la globalización están puestos al exclusivo servicio de sus objetivos e intereses expresados en el incremento de la tasa de ganancia de las empresas transnacionales (Deverell, 2015).

Ése es el esfuerzo principal de nuestras universidades (que principalmente son de enseñanza), pues ellas pueden lograr que sus estudiantes aprendan a apropiarse creativamente de tecnologías y saberes. La información de los próximos dos apartados tiende a conformar un panorama respecto al que desarrollar investigaciones y elaborar propuestas creativas que impidan que nuestros países queden definitivamente excluidos del progreso en ciencia y tecnología, destinada a la producción nacional.

Capital humano y necesidades de formación

Tal como se puede apreciar en el Gráfico 4, si se toma en cuenta la participación de la educación superior en la formación del capital humano, la Argentina ocupa un nivel superior al de otros países de América latina. Ello no impide pensar en la necesidad de: 1) jerarquizar aún más esa participación de las Universidades en los procesos de formación relacionados con las nuevas tecnologías y las tendencias actuales en investigación, desarrollo e innovación y 2)

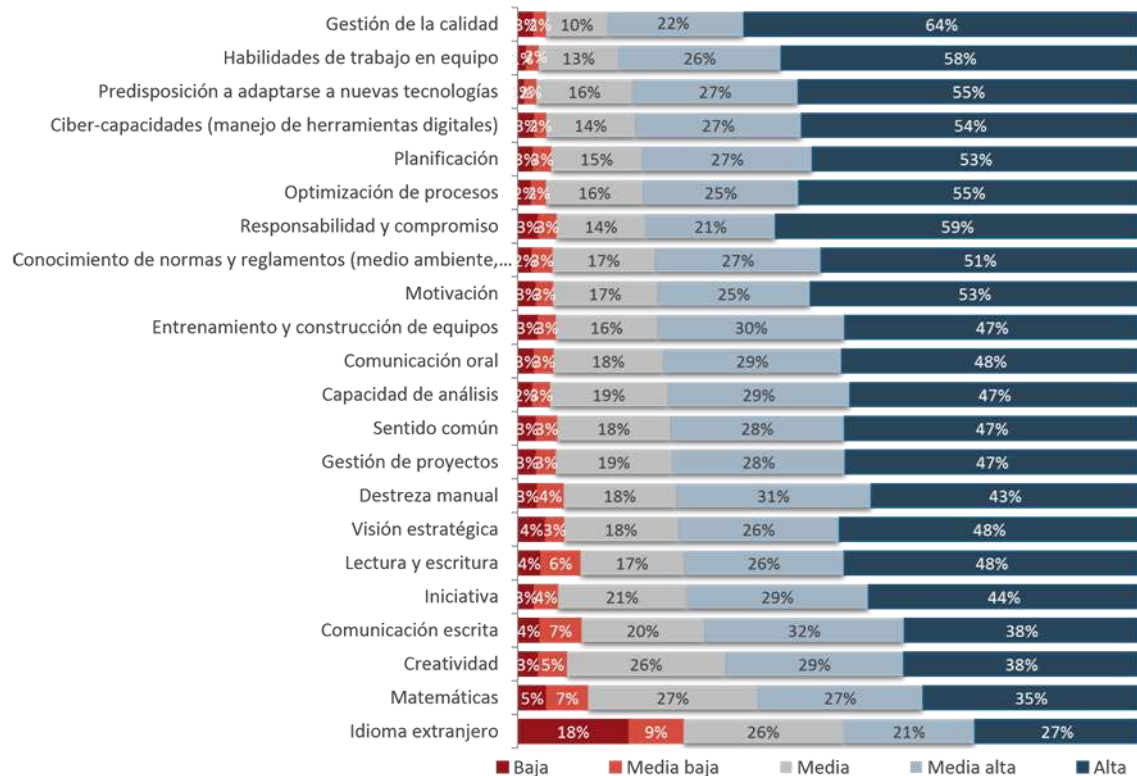


emprender un ingente esfuerzo en captar cuáles son las transformaciones en los currículos y en la formación de profesores que mejor permitan enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento en sus múltiples y complejas facetas.

Un estudio reciente sobre la opinión de una muestra de empresarios sobre las necesidades percibidas en la formación de su personal –hecha en el año 2016 por el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET, 2016a)– puede completar información para entender hacia dónde orientar el trabajo de nuestros centros de enseñanza. Pero, sin reseñar los muy importantes aportes de esa encuesta a empresarios argentinos, mostraremos tres de sus gráficos (los Gráficos 5 y 6), que consideramos de mayor importancia para este trabajo.

Lo que el gráfico 5 muestra es que, si se repasa cuidadosamente cada una de las habilidades o competencias que los empresarios entienden como indispensables para la

Gráfico 5 Habilidades transversales emergentes (aquellas que incrementarán en mayor medida su relevancia a 2020 respecto de la actual). Porcentaje de respuestas. Fuente: ABECEB (INET 2016: p. 74)



integración de sus trabajadores en los desafíos de los próximos años son las mismas que un científico de las diferentes especialidades de las ciencias sociales entendería que son indispensables para la vida en sociedad dentro de una comunidad democrática. Aunque su apropiación de cada uno de ellos, por parte de toda la comunidad, sea de mayor o menor envergadura según el tipo de desafío en los que se esté pensando.

Mientras que, como puede verse en el Gráfico 6, según las expectativas mostradas para un lapso que llega hasta el 2020, crece la importancia atribuida a habilidades tales como el manejo de un idioma extranjero y a todas aquellas otras habilidades que están ligadas a la comprensión y manejo de las nuevas tecnologías y del trabajo en equipo. Al mismo tiempo en que, si se combinan la satisfacción de los empresarios respecto a las habilidades actuales con las que se considera que serán las habilidades más apreciadas dentro de cinco años, tendremos que: 1) en el campo superior izquierdo (en que se combina la menor satisfacción actual con mayor necesidad para el 2020) están: a) la motivación y b) el entrenamiento y construcción de equipos; y 2) mientras que en el campo superior derecho (en que se combinan mayor relevancia

para el 2020 con mayor satisfacción actual) se encuentran: a) la gestión de calidad, b) habilidades de trabajo en equipo, c) adaptación a nuevas tecnologías, d) responsabilidad

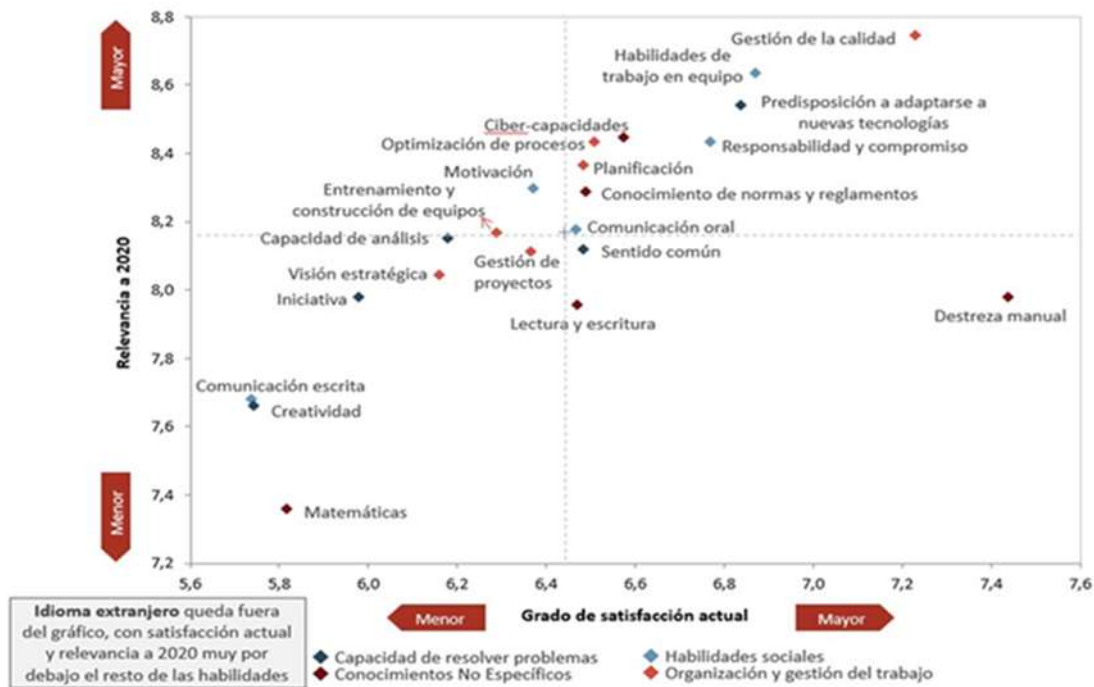


Gráfico 6 Grado de satisfacción vs relevancia esperada para el año 2020. Fuente: ABECEB (INET, 2016b, p. 77)

y compromiso, e) planificación, f) conocimiento de normas y reglamentos y g) comunicación oral y 3) en el campo inferior izquierdo en que se combinan mayor relevancia para el 2020 con menor satisfacción actual encontramos a) gestión de proyectos, b) iniciativa; c) visión estratégica, d) comunicación escrita; e) creatividad y f) matemáticas (ver gráfico 6).

Tal como ya lo insinuamos, lo interesante de este cuadro es que sus conclusiones trascienden la mera preparación para el empleo; ya que todas son habilidades allí presetadas se requieren en todos los ámbitos de la vida social. Sobre todo teniendo en cuenta que el cambio de época en el que nos encontramos implica que solamente una población extremadamente marginada no requiera de esas competencias. Razón por la cual, comprender las necesidades de apoyo y crecimiento del sistema educativo en general, como el universitario en particular, son de inmensa importancia. Sobre todo debido a la falta de apoyo que el mismo sufrió durante casi setenta años debido a la inestabilidad institucional propia de lo que autores como Juan Carlos Portantiero (2003) y Guillermo O'Donnell (1996) denominaron “empate hegemónico”. Lucha entre proyectos que, expresando diversos modos de comprender la vida social en la Argentina –y las necesidades de su desarrollo socioeconómico– se canalizaron hasta

hoy en tendencias contrapuestas en relación con los esfuerzos de sostén y perfeccionamiento del sistema educativo en general. Ése es el contexto en que se produce la entrada de la Argentina en la sociedad del conocimiento. Lo que, para sus ciudadanos, presenta el inmenso riesgo de quedar en los márgenes de la globalización neoliberal como del cambio tecnológico y social.

Por ende, la importancia de incluir el componente **Formación** en la fórmula usual **I+D+i** cobra una urgencia mayor. Teniéndolo en cuenta ganaremos en conciencia respecto al porqué han de ser los aspectos **formativos** los que deberán ser tenidos en cuenta al pensar en las capacidades requeridas por la nueva época (Fainholc, 2006). Diagnóstico tanto más preocupante en un año en que el retroceso de los presupuestos en educación y en ciencia y tecnología, del mismo modo en que se han debilitado los organismos gubernamentales dedicados a la producción de ciencia y de tecnologías de todo tipo. Tendencia que se temía en el año 2016 (Gentil, 2016) y, que la crisis económica, confirmó tanto para ese año como para los siguientes (Stefani, 2018).

Propuestas que retomen el camino de la inclusión de la universidad en el ciclo **I+D+i+F**

A partir de 2010, más del 45 % de la mano de obra de la industria manufacturera utilizó herramientas informáticas o digitalizadas, siendo el promedio de los 5 años hasta el 2015 de casi 50 %. Tendencia que se mantendrá alta, tal como lo indican las expectativas de los empresarios consultados, lo que supone un incremento en la demanda de mano de obra calificada en esas áreas. Necesidad que no parece satisfecha hasta el momento pero que, como es obvio, bien puede ser un área de vacancia privilegiada en los planes de formación continua de nuestras universidades. Por otra parte, gran parte de esa tecnología se va renovando permanentemente, lo que implica un cambio en la forma en que la universidad se ha conectado hasta hoy con la vida social. Pues, para mantener la capacidad de nuestras universidades como proveedoras de esos saberes y de las capacidades de juicio crítico sobre su utilización es necesario experimentar nuevas formas de organización, que fortalezcan la educación continuada, reafirmada por la obsolescencia creciente de los conocimientos. Esto no implica solamente rever los currículos de los grados y posgrados. En el caso de estas estructuras, su organización requiere cambios. Pero, dado que no pueden ser sometidas a permanente variación en los contenidos transmitidos, esas estructuras deben ser

integradas con otras, que sean capaces de captar las nuevas necesidades como de hallar la forma de satisfacerlas. Quizá, introduciendo prácticas de sondeo (sobre cambios que están ocurriendo en el campo científico-tecnológico y sus repercusiones socioculturales) y una organización que permita crear los cursos adecuados, comprometiendo a la institución con la vida social y productiva. Esta perspectiva interroga seriamente a la lógica tradicional de la terminalidad formativa asentada los requerimientos de una sociedad en una época en que los tiempos y los cambios eran enormemente más laxos que los actuales y, aún más, los futuros.

Propuesta que conduce a repensar en el modo en que debe ejercerse la autonomía universitaria (que hacía posible disminuir el impacto de las necesidades inmediatas de la lógica de la acumulación capitalista) para que ella no se convierta en un obstáculo para las necesidades hasta ahora enunciadas.

Como ya hace un tiempo lo indicaron Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, and M. Trow. (1997) el modo en que se pueden y se deben encarar los nuevos desafíos en el conocimiento está lejos de ser el de una epopeya individual o de pequeños grupos de profesores-investigadores. Tampoco es suficiente complementar la tarea disciplinaria mediante la reunión de equipos con integrantes de varias disciplinas. Esto último es necesario sin duda, pero no como una actividad abstracta ni como un intento de hacer de cada investigador un super-intelectual, enriquecido por el aprendizaje de nuevos saberes gracias a la interacción con colegas de otras disciplinas. Por el contrario, de lo que se trata es de recordar que el conocimiento no es una actividad que puede desplegarse en forma separada de sus aplicaciones prácticas.

Tal como ya lo indicaba Carlos Marx en sus famosas “Tesis sobre Feuerbach” el conocimiento es una actividad práctica que sólo puede terminar su ciclo cuando es aplicado y cuando, de esa aplicación, emergen nuevos problemas que obligan a reiniciar el proceso cognitivo con otros desafíos. Para que ello sea posible, se trata de explorar nuevas formas de organización institucional que permita detectar problemas y que, a partir de las características de dicho problema, se reúnan los especialistas necesarios para resolverlo. Esto es, que sea el objeto el que vaya determinando cuáles han de ser las disciplinas que constituyan los equipos destinados a estudiar sus rasgos y soluciones. Lo que requiere otro tipo de Formación, integrada en la I+D+i.

Modo de pensar el proceso cognitivo que obliga a resolver el problema de

acercar la universidad a la vida socio-económica sin que ello implique la supresión de la autonomía universitaria destinada a impedir que la institución se convierta en un simple apéndice destinado a resolver problemas tendientes a mejorar la rentabilidad empresarial o demandas puntuales. Por el contrario, se trata de incluir a la universidad en una discusión sobre problemas que hagan al bien común (local, regional o nacional) y promover, a partir de esa discusión, los lineamientos dentro de los cuales hacer de la Formación un momento (en una escala diferente a la de los centros especializados en ciencia y tecnología) de la fórmula I+D+i. El carácter limítrofe de la Formación Continuada puede ser una excelente fuente de construcción de objetos de docencia e investigación de ese tipo, propios de lo que diera en denominarse modo 2 del conocimiento (M. Gibbons et al., 1997). La incorporación de esa nueva misión universitaria puede hacer de la actividad institucional un desafío más interesante y atractivo para los alumnos (por ejemplo, contestando a la pregunta: ¿para qué sirve esto que estoy estudiando?) y cuyos gastos en parte pueden ser solventados por los beneficios que dichas soluciones produzcan.

Al mismo tiempo, la propuesta implica que cada universidad o grupo de universidades organicen sus actividades cognitivas en relación activa con la evolución de sus respectivos entornos territoriales. Lo que va contra la heteronomía de la que hablaban Tünnermann Bernheim y Souza Chaui (2003:pp. 1-2) al decir que: “... los objetos y métodos de investigación son determinados por los vínculos con los grandes centros de investigación de los países económica y militarmente hegemónicos, pues tales vínculos son puestos como condición para el financiamiento de las investigaciones, a la vez que como instrumento de reconocimiento académico internacional”. En ese sentido, vale como ejemplo la propuesta de Mariana Mazzucato (2014: p. 2) respecto al modo en que hoy deben comprometerse el sector público y el privado en acciones conjuntas.

Como se puede notar, ninguna de estas recomendaciones puede ser dejada al arbitrio de los intelectuales que expresan los intereses y/o cosmovisiones de las redes transnacionales de empresas privadas ni al criterio de las empresas medianas y pequeñas. Por su importancia, ésta es una tarea de los gobiernos y de las organizaciones universitarias tendientes a la producción de acuerdos regionales, en los que se asocien varias entidades gubernamentales y privadas para producir las economías de escala que hagan viable el éxito de dichas iniciativas y una acumulación de poder de decisión que impida cualquier condicionamiento negativo por parte de las muy poderosas redes

transnacionales.

Conclusiones

Con la nueva revolución industrial cambia la relación entre nuestra esperanza de vida individual y el ciclo de los cambios científicos y tecnológicos. Ciclos que, al hacer rápidamente obsoletas muchas habilidades nos obligan al aprendizaje constante; lo que requiere continuos esfuerzos de actualización, so pena de ser incapaces de operar. Ésa es una de las razones por las que es indispensable que la **F**ormación cobre la importancia que le hemos asignado. Pero más aún, esa **F**ormación es indispensable para que los cambios no aniquilen definitivamente las conquistas democráticas a causa de la marginación de una población incapaz de comprender los procesos en los que está inserta; pues “ [...] el poder económico se basa en la posesión de informaciones que, por lo tanto, se tornan secretas y acaban constituyendo un campo de competencia económica y militar sin precedentes, a la vez que, necesariamente, bloquean los poderes democráticos, los cuales se sostienen sobre el derecho a la información –tanto el derecho de obtenerla, como el de producirla y hacerla circular socialmente (Tünnermann Bernheim y de Souza Chai, 2003: p. 1)”. Transformaciones a las que se agrega otras formas de aplicación de las ciencias humanas que ha ido conformando lo que Foucault como “bio-política” (Foucault, 2007; Lazzarato, 2007).

Por ello, en el nuevo contexto, todas las Universidades deben constituirse en centros formadores de profesionales capaces de adoptar las nuevas dinámicas productivas (Altbach, 2008; Basualdo, 2001; Chiroleu, 2003; Laura y Rovelli, 2012; Versino, 2012). Evitando en lo posible quedar excluidos (Giraldo Monroya, 2005; Leal, 2008; Pávez Salazar, 2000; Sánchez Dasa, 2009; Valencia Carmona, 2012) y enfrentando una pugna en la que, simplificando, encontramos dos propuestas principales. Por un lado, la que promueve el traspaso de la **F**ormación a las empresas o a las instituciones educativas financiadas por ellas y, por el otro lado, la de quienes creen que, siendo una cuestión de interés público y de formación ciudadana, la dirección sobre los rumbos del proceso educativo debe seguir en manos de las universidades de gestión pública o de universidades privadas controladas por organismos gubernamentales especializados. Porque dada su naturaleza, en el ámbito de la educación, lo único que los entornos laborales empresariales podrán hacer es reducir la **F**ormación a lo coyuntural y operativo (o sea, al terreno de la eficacia y, secuencialmente, al de la eficiencia), o sea a

usarla para incrementar ganancias, que es la lógica del capital. Pero la eficacia y la eficiencia de la educación no es idéntica a la eficacia y la eficiencia de la economía de mercado: los suyos son otros modos, otros tiempos, otras estrategias, otros vínculos. Basta para comprender esta cuestión para comprender por qué los ámbitos empresariales no ayudan si son ellos solos los que se encargan del diseño de los procesos educativos, sometiéndolos a las necesidades de sus propios procesos productivos, económicos y financieros. En cambio, la misión universitaria es producir, transmitir y enseñar a construir conocimiento, sus capacidades no son transferibles a instituciones cuya finalidad exclusiva es la ganancia.

Las empresas son organizaciones de la producción de cosas o servicios, mientras que un cursante o un egresado del sistema educativo no es un producto, sino un proceso que confluye la construcción de su personalidad y sus capacidades humanas. Por ello, relativamente autonomizadas del mero uso productivo de los conocimientos, las universidades públicas (incorporando la educación continuada junto a los programas de formación de grado y de posgrado) son las únicas capaces de hacerse cargo de la formación, componiendo la fórmula **I+D+i+F**, que aquí proponemos.

Bibliografía

- BOELER, T. (2017a, Febrero 2). ¿Pueden Donald Trump y el Brexit poner freno a la globalización? BBC-Mundo.
- BOELER, T. (2017b, Febrero 2). ¿Pueden Donald Trump y el Brexit poner freno a la globalización? BBC-Mundo, p. 1. Consultado en <http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-38836435>
- BRADLEY, J., LOUCKS, J., MACAULAY, J., NORONHA, A., y WADE, M. (2015). Digital Vortex. Consultado en http://global-center-digital-business-transformation.imd.org/globalassets/digital_vortex_full-reportv2.pdf
- DE SISMONDI, J. C. L. S. (1819). Nouveaux principes d'économie politique (Vol. 1 y 2). Paris: Delauna y Taueutell. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- DEVERELL, J. (2015). El imperio de las transnacionales. *Ola Financiera*, 8(22), 174–191.
- FAINHOLC, D. B. (2006). Pensar una ciudadanía para la sociedad del conocimiento con la formación y la práctica del socio constructivismo crítico de las TICs. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 22–23(47–48), 1–19.

- FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Argentina: FCE. Consultado en FCE
- FUENTES-NIEVA, R., GALASSO, N.(Oxfam). (2014). *Gobernar para las elites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. Oxfam. Oxford: Oxfam Internacional. Consultado en <http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf>
- GENTIL, A. (2016). *Presupuesto 2017 : Alerta ciencia*. Noticias.
- GEORGE, S. (2014). *El estado de las corporaciones. El ascenso del poder ilegítimo y la amenaza a la democracia*. In *State of power* (pp. 1–15). Davos: Buxton, Nick. Consultado en www.fuhem.es/ecosocia
- GEORGE, S. (2015). *Los usurpadores. Cómo las empresas transnacionales toman el poder*. Barcelona, España: Editorial Icaria. Consultado en <http://www.icariaeditorial.com/libros.php?id=1523>
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., TROW, M.. (1997). *La nueva producción del conocimiento La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.
- GIRALDO MONROYA, G. (2005). *Teoría de la Complejidad y Premisas de Legitimidad en las Políticas de Educación Superior*. Cinta de Moebio, (22).
- GLATTFELDER, J. B., VITALI, S., y BATTISTON, S. (2011). *The network of Global corporate Control*. *PloS ONE*, 6(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0025995>
- HARDOON, D. (Oxfam). (2015). *Riqueza: tenerlo todo y querer más*. Oxford. Consultado en www.oxfam.org
- HARDOON, D. (Oxfam). (2017). *Una economía para el 99%*. Oxford: Oxfam Internacional,. Consultado en https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-es.pdf
- INET. (2016a). *Demanda de Capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina*. Bs. As. Argentina: Presidencia de la Nación Argentina. Consultado en www.inet.edu.ar/wp.../06/Informe_Demandas_Laborales_2020_vf.pdf
- INET. (2016b). *Demanda de Capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades*

laborales en la Argentina. Consultado en

www.inet.edu.ar/wp.../06/Informe_Demandas_Laborales_2020_vf.pdf

“INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN”. (2014a). Gasto público en educación, total (% del gasto del gobierno). Consultado en Febrero 21, 2018, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GB.ZS?end=2015&start=2015&view=map&year=2014>

“INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN ”. (2014b). Inversión en educación pública como % del PBI. Consultado Abril 25, 2017, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?view=map&year=2014>)

“INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN,” 2014. (2014). Inversión en Investigación y desarrollo como % del PBI.

LAZZARATO, M. (2007). Biopolítica. Estrategias de gestión y agenciamientos de creación. Cali, Colombia: Fundación Universidad Central - IESCO y Ediciones “Sé cauto” Fundación Comunidad.

LEAL, E. T. (2008). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital : su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 4(2007), 1–8. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7238%2Frusc.v4i2.305>

MARX, C. (1982). Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse). 1857-58. México D.F., México: Siglo XXI.

MARX, K., y ENGELS, F. (2000). Manifiesto Comunista. elaleph.com. Consultado en www.elaleph.com

MAZZUCATO, M. (2014, February 15). Startup myths and obsessions. *The Economist*. Consultado en <https://www.economist.com/blogs/schumpeter/2014/02/invitation-mariana-mazzucato>

O'DONNELL, G. A. (1996). Estado burocrático autoritario. Bs As: Universidad de Belgrano.

OECD. (2016). Automation and independent work in a digital economy. <https://doi.org/10.1787/5JLZ9H56DVQ7-EN>

- OXFAM. (2016). Una economía al servicio del 1%. Informe de Oxfam. Consultado en www.oxfam.org
- PÁVEZ SALAZAR, A. A. (2000). Modelo de implantación de gestión del conocimiento y tecnologías de información para la generación de ventajas competitivas. Valparaíso: Universidad Técnica Federico Santa María, 91.
- PIKETTY, T. (2014). Capital in the twenty-first century. Cambridge, Massachusetts London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- PORTANTIERO, J. C. (2003). Clases dominantes y crisis política en la Argentina actual. Bs As., Argentina: Biblioteca virtual universal.
- SÁNCHEZ DASA, G. (2009). América Latina y el Caribe en la economía y sociedad del conocimiento. Agenda.
- SÁNCHEZ, J.-E. (2008). El poder de las empresas multinacionales. In X Coloquio Internacional de Geocrítica “Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008” (pp. 1999–2008). Barcelona España: Universidad de Barcelona. Consultado en <http://www.ub.es/geocrit/xcol/449.htm>
- SCHWAB, K., y SAMANS, R. (2016). The Future of Jobs (Global Challenge Insight Report The). Geneva. Consultado en <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/>.
- STEFANI, F. D. (2018). Evolución del presupuesto del Ministerio de Ciencia , Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT), y de la función Ciencia y Técnica del presupuesto nacional Resumen y reflexiones. Bs As., ARGENTINA.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos y Marilena De SOUZA CHAUI. (2003). Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (4/5). Forum American Bar Association. Paris: UNESCO.
- VALENCIA CARMONA, S. (2012). Desafíos y paradigmas de la educación superior. Cuestiones Constitucionales, 283–307. Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88523358009>
- VALHONDO, D. (2003). La gestión del conocimiento: del mito a la realidad. Madrid: Dias de santos.
- VITALI, S., GLATTFELDER, J. B., y BATTISTON, S. (2011). “The Network of Global Corporate Control.” *PLoS ONE* 6 (10): 1–6.

María Eugenia Grandoli, Universidad Nacional de Tres de Febrero

magrandoli@untref.edu.ar

El libro reseñado constituye el tercer número de la colección *Estudios de Política y Administración*, que viene organizando Norberto Fernández Lamarra en el ámbito del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), desde 2013 a la fecha. En cada edición, la colección de *Estudios* se propone compilar los resultados de investigaciones afines al campo educativo que se hayan desarrollado por distintos grupos de investigación, en el marco de la programación científica de la Universidad, con el objetivo de difundir el conocimiento producido a la vez que ponerlos en común dentro de la comunidad académica. La primera publicación compiló los resultados de las investigaciones del bienio 2010-2011, mientras que la segunda los del 2012-2013. En esta tercera publicación que se reseña, se incluyen los resultados de las investigaciones del bienio 2014-2015.

El actual volumen de la colección reúne un total de diecinueve trabajos de muy diversas temáticas y referidos a los diferentes niveles del sistema educativo, aunque con una predominancia del nivel superior universitario. Las investigaciones, cuyos resultados aquí se compilan, han sido desarrolladas en su mayoría a través de diseños cualitativos, aunque también se encuentran trabajos que son el resultado de diseños cuantitativos, o una combinación de ambos. Se observa asimismo la aplicación de diferentes metodologías para el relevamiento y el análisis de la información.

El número de la colección de *Estudios* que aquí se reseña inicia con una presentación a cargo de Aníbal Jozami, Rector de la UNTREF, un prólogo elaborado por Pablo Jacovkis, Secretario de Investigación, y una introducción a cargo del Director del NIFEDE y organizador de la colección, Norberto Fernández Lamarra. Luego, el volumen se estructura en dos partes. La Primera Parte, titulada “Sistema Educativo y

Políticas”, incluye trabajos con un enfoque macro y meso, es decir, que analizan las políticas educativas, el sistema educativo y sus instituciones. Aquí los temas abordados son evaluación y acreditación institucional, internacionalización de la educación superior, préstamo de políticas educativas, inclusión educativa, retención estudiantil, instituciones educativas en contextos críticos, didáctica del nivel superior, formación en investigación, trayectorias educativas y laborales, producción de y relación con el conocimiento.

Esta primera parte inicia con un artículo de Norberto Fernández Lamarra, Martín Aiello y María Eugenia Grandoli sobre “Innovación, evaluación de la calidad y futuro en la universidad argentina”. Luego otro trabajo de Norberto Fernández Lamarra y Pablo García, titulado “Los procesos de internacionalización de la educación superior en Argentina y en América Latina en perspectiva comparada”. A continuación le siguen los siguientes artículos: de Cristian Pérez Centeno, “Análisis y evaluación de políticas educativas: problemas de contextualización y préstamo educativo”; de Hernán Amar, César Tello, Guillermo Bianchi y Gabriel Asprella, “Educación e inclusión social en la Argentina y el Brasil posneoliberales. Sus relaciones con la trama discursiva educativa internacional”; de Lidia Fernández, “Instituciones educativas en contextos críticos: temas, núcleos y organizadores de la dramática organizacional y subjetiva”; de María del Carmen Parrino, “De guías y redes. Estrategias para la evitar la deserción. El rol de la familia y el rol institucional”; de Ana María Silva, “Dinámicas escolares en contexto de pobreza; con especial referencia al objeto de trabajo y su impacto en la realización de la tarea primaria. Estudio de Profundización”; de Elisa Lucarelli y Patricia del Regno, “La articulación teoría-práctica en la enseñanza en asignaturas de la Carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)”; de Elisa Lucarelli y Gladys Calvo, “La formación universitaria en las habilidades del quehacer investigativo”; de Silvia Batlle y Cecilia Kligman, “Comparación de trayectorias educativas y laborales de estudiantes de Maestrías Virtuales de Argentina y México”; de Carlos Mundt, Sebastián Botticelli, Carlos Gracián, Hernán Barrios y Leandro Larison, “El conocimiento como relación y la relación con el conocimiento en la formación universitaria de grado: nuevas tensiones y nuevos desafíos. El caso de estudiantes y docentes de primer año de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Segunda Etapa”; de Marisa Álvarez y Verónica Xhardez, “Producción de Conocimiento Colectivo y Políticas Públicas. Comunidades de práctica y plataformas virtuales: el caso de Educ.ar/EnRed”.

La Segunda Parte, denominada “Actores y Práctica”, reúne trabajos con un enfoque micro, es decir, cuyo eje de análisis son los sujetos y su dinámica relacional. Aquí los temas abordados son representaciones sociales de docentes, orientación vocacional, TICs, estudios de género y psicomotricidad.

Esta segunda sección inicia con un trabajo de Marina Becerra, titulado ““Las mujeres son el resto”: un análisis transversal de prácticas de investigación y de docencia en la UNTREF”. Luego le siguen los siguientes artículos: de Nora Graziano, Martín Caldo; Cristina Prieto, Elizabeth Martinchuk, Estela Puertas, Fabiana Mancinelli y Maura Ramos, “Sentido común docente: reflexiones en torno a la comparación con sujetos no docentes”; de Ariel Canabal, Valeria Gualpa, Gabriela Sánchez Hernández y Lorena Barbosa, “Las trayectorias formativas y el ejercicio profesional de los directivos en el Nivel Superior no universitario en la Región 7 y 9 de la provincia de Buenos Aires”; de Homero Saltalamacchia y Carlos Mundt, “Las asociaciones en un estudio sobre Representaciones sociales: ensayo de una técnica de investigación”; de Graciela Esnaola, “Videojuegos en las aulas como innovación educativa: evaluación de competencias cognitivas en el aprendizaje y en las prácticas de enseñanza”; de Cecilia Kligman, “Nuevas incursiones en el campo de la Orientación Vocacional; de Silvia Saal y Josefina Reboursin, “¿Cuándo el planteo del problema se vuelve un problema a plantear? Hacia la validación de un instrumento de despistaje de la inhibición psicomotriz”.

La actual publicación ofrece una interesante mirada sobre la realidad educativa desde distintos enfoques teóricos e investigativos, respecto de las principales problemáticas actuales de la educación en los diferentes niveles del sistema educativo. Los tres números de la colección de *Estudios de Política y Administración de la Educación* han sido publicados en formato impreso, pero también se encuentran disponibles en el sitio web de la editorial de la Universidad, EDUNTREF, para su descarga gratuita.

El acompañamiento grupal de doctorandos desde la perspectiva clínica psicoanalítica

Entrevista a Claudine Blanchard-Laville¹ y Philippe Chaussecourte²

Realizada por Viviana Mancovsky

Presentación

Claudine Blanchard-Laville y Philippe Chaussecourte se han especializado en el campo de las ciencias de la educación, específicamente en las problemáticas de la relación con el saber, la formación docente, el análisis de la práctica profesional y la formación de doctorandos desde la perspectiva clínica psicoanalítica.

En abril de 2016, en el marco de un Proyecto de Colaboración Internacional seleccionado por la Université Sorbonne Paris Cité y dirigido por Philippe Chaussecourte (Université Paris Descartes) y por Viviana Mancovsky (UNSAM-UNLa-UNTREF) se llevó a cabo un primer encuentro en Buenos Aires en el cual, los profesores invitados participaron de distintas actividades académicas en la Universidad Nacional de Lanús, la Universidad de San Martín y la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Específicamente, en el contexto del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (PIDE), en el cual participan estas tres instituciones y en acuerdo con el NIFEDE-UNTREF (Núcleo interdisciplinario de Formación y Estudios de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero) se realizó una conferencia con los especialistas titulada: “*Analizar las prácticas docentes: aportes desde la investigación clínica y dispositivo de formación*”.

En el presente texto, nos interesa recuperar y presentar algunas de las reflexiones que los

¹ Claudine Blanchard-Laville es profesora emérita del Centro de Investigación, Educación y Formación de la Université Paris Nanterre. Junto con Jacky Beillerot y Nicole Mosconi, ha fundado el equipo de Investigación “Saber y relación con el saber” hacia fines de los años ’80 en dicha casa de estudios. Asimismo, es profesora invitada de la Universidad Paris Descartes.

² Philippe Chaussecourte ha sido profesor de matemáticas en escuelas secundarias, es psicólogo clínico y profesor de la Université Paris Descartes, del equipo de investigación “Education, Discours, Apprentissages” (EDA).

especialistas han compartido en las diferentes actividades realizadas. Asimismo, dichas ideas fueron retomadas en un intercambio posterior en el cual, la Prof. Viviana Mancovsky fue invitada a participar en el marco del 5° Congreso Internacional de la Asociación CLIOPSY (Clínica de Orientación Psicoanalítica en el campo de la educación y de la formación) en mayo, 2017, realizado en la Université Paris Descartes. La temática sobre la cual va a centrarse la entrevista, una suerte de diálogo a “tres voces”, es el acompañamiento de los sujetos que realizan una formación doctoral. Específicamente, organizamos el artículo a partir de una serie de preguntas y respuestas que permiten desplegar esta problemática desde el enfoque clínico de orientación psicoanalítica.

Viviana: Gracias a sus aportes teóricos y a su floreciente producción escrita, sabemos que: *“La relación con el saber del docente está en el corazón del acto de enseñar y en su manera particular de “habiter son geste”³ profesional en el momento de llevar a cabo la clase”* (Blanchard-Laville, 2013). Ahora bien, ustedes sostienen que la posibilidad de reconstruir, en parte, la historia de vida o de formación de un docente ayudaría a comprender la historia de su relación con el saber. Retomando muy brevemente los trabajos de J. Beillerot, la relación con el saber de un sujeto remite a *“...un proceso de creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real”* (Beillerot, 1989). No se trata de una adquisición, acumulación o posesión de saberes sino de una permanente integración de saberes disponibles. Asimismo, Claudine, vos nos explicás que la relación con el saber es un proceso dinámico que toma en cuenta los reacomodamientos psíquicos de un sujeto en su permanente evolución a lo largo de toda la vida. Más precisamente, en un artículo dedicado a trabajar esta noción con los docentes, vos afirmás: *“Yo creo que esta cuestión de la relación con el saber vista desde una perspectiva psicodinámica es un tema crucial para todos los profesionales en posición de transmisión: un docente, un profesor, un formador, más allá de los saberes que enseña, transmite su propia relación con el saber. Y con ella, transmite tanto su parte vivaz como sus partes enquistadas, traumáticas, impensadas, (...) (Esta noción) está presente de manera implícita en toda la conceptualización de la práctica docente*

³ Nota de traducción (N de T): «habiter son geste» es una expresión que encierra el sentido de un trabajo interior de parte del sujeto y se opone a concebir el logro y el manejo de un gesto desde una perspectiva comportamental y técnica. Claudine pidió que esta expresión sea presentada en francés.

que yo propongo, aunque ella no aparezca siempre explícitamente". (Blanchard-Laville, 2013) A partir de esta breve presentación sobre la noción de relación con el saber y la vinculación con la historia de vida profesional de un docente y recuperando sus trayectorias en las cuales los dos se iniciaron como profesores del "saber matemático", ¿cómo se ha dado el cambio hacia las ciencias de la educación y particularmente, el encuentro con la teoría psicoanalítica? Es sumamente interesante este pasaje "interdisciplinar", como bien lo expresa Philippe, de manera muy sugestiva en su pregunta "autorreflexiva": "¿Cómo después de haber frecuentado "la" ciencia por excelencia se puede adherir a esta perspectiva tan lejana?" (Chaussecourte, 2013).

Claudine: Bueno, en mi caso, me gusta pensar mi recorrido profesional como "un viaje transdisciplinario": desde las matemáticas, a la didáctica de las matemáticas, luego a las ciencias de la educación y finalmente, al abordaje clínico psicoanalítico.

Me inicié como profesora de matemáticas a los veintiún años en la Facultad de Ciencias Exactas en Toulouse, luego de seguir una formación de grado en esta disciplina. Ejercí la docencia en diferentes facultades de Toulouse y Rennes (en Francia) y en Dakar, Senegal. En octubre de 1968, fui convocada para dar clase en la Universidad de Paris Nanterre. Precisamente, fue una época muy interesante en esa institución ya que acababa de suceder muy recientemente el Mayo Francés, que se inició en esa casa de estudios. Pero por sobre todo este contexto, yo llegaba a una universidad de ciencias sociales, para enseñar las matemáticas y esto fue un *shock* para mí. Pasar de enseñar a estudiantes que venían a aprender las matemáticas, a otros de filosofía que no estaban muy interesados en el aprendizaje de esta disciplina. No me resultaba nada fácil enseñarles y no me salía muy naturalmente. Frente a esto, empecé a hacerme muchas preguntas sobre mi manera de dar clase. Me di cuenta que necesitaba seguir formándome. Y justamente, en Nanterre, se había creado recientemente el Departamento de Ciencias Educación, a partir de la iniciativa de profesores como Jean-Claude Filloux y Gilles Ferry. Por un lado, acudí a ese Departamento como estudiante y a su vez, fui profesora en otro Departamento de la misma universidad. Hice toda una formación en Ciencias de la Educación y llegado el momento, decidí hacer un doctorado y por lo tanto, hacer una tesis. En las universidades francesas, es necesario tener un doctorado para continuar como profesor universitario. Entonces, como yo enseñaba matemática y en Francia, la didáctica de las matemáticas comenzaba a conformarse como un campo importante,

pensé en realizar mi tesis en ese ámbito. Pero, a su vez, como yo ya había descubierto al psicoanálisis, quería hacer un trabajo dentro de esta orientación. De este modo, comencé mi tesis con dos directores, uno perteneciente a la matemática y otro, Jean-Claude Filloux, cercano al psicoanálisis. Esto no funcionó. El director del campo de las matemáticas, que había aceptado inicialmente esta propuesta, me obligó a sostener la parte didáctica de la tesis y dejar el trabajo psicoanalítico para más adelante. No tuve el coraje de imponerme y acepté defender mi tesis en didáctica de las matemáticas. Luego, solo publiqué un artículo basado en esa otra parte de la tesis.

Creo necesario decir que los estudios en ciencias de la educación me movilizaron más que los estudios de la matemática. En 1968, en Nanterre, era la época del no-directivismo. En las clases que cursaba, no había una verdadera organización ni dirección de parte del profesor y había que hablar sobre uno. Yo sentía que no tenía nada que decir sobre mí misma. Fue una verdadera conmoción. Además, empecé a ver que las ciencias de la educación no me daban herramientas o estrategias para enseñar la matemática a estudiantes que la misma disciplina “rechazaba” por no poder entenderla. No encontraba respuestas a mis preocupaciones. En cambio, fui haciéndome, cada vez más preguntas que jamás me había hecho estudiando las matemáticas. Continué enseñando esta materia y comencé a participar en diferentes actividades pedagógicas en el Departamento de Ciencias de la Educación. Durante varios años pertenezco a estos dos Departamentos y realicé idas y venidas entre ambos. Recién, en 1991 ingresé como profesora en Ciencias de la Educación a partir del diploma de *Habilitation à diriger des recherches* (HDR)⁴. En Francia, es preciso pasar unos cinco-seis años entre la tesis de doctorado y la obtención de este diploma. En ese tiempo, se debe llevar adelante varios trabajos de investigación y publicar mucho. A su vez, necesité bastante tiempo para que me decida y pueda dejar definitivamente la enseñanza de las matemáticas porque, para mí, era más fácil enseñar las matemáticas que las ciencias de la educación. Por otra parte, me sentía más cómoda como investigadora en ciencias de la educación que como docente en este mismo campo. Es posible que esta situación me haya llevado a construir dispositivos innovadores e intentar dar clases de manera no tradicional. Específicamente, en el Departamento de Ciencias de la Educación de Nanterre se dictaba una materia que tenía como objetivo sensibilizar a los estudiantes en los fenómenos inconscientes

⁴ N de T: La traducción es “Diploma de habilitación a dirigir investigaciones”.

subyacentes que se dan en toda relación pedagógica. Es una materia obligatoria a la que todos los estudiantes deben asistir. Es una suerte de “marca registrada” de la formación en Nanterre. Para mí, este seminario fue un lugar importante durante los veinte años en los cuales fui profesora en ese Departamento. En el 2010, me jubilé y pasé a ser profesora emérita.

En síntesis, en este recorrido puedo reconocer una pertenencia al nivel universitario desde el inicio de mi trabajo profesional, un anclaje disciplinario en la matemática y luego, una participación activa en el Departamento en Ciencias de la Educación. Departamento que ocupó un lugar relevante en la historia de esta disciplina en Francia.

Por otra parte, en relación con mi postura como investigadora clínica, seguí todo un recorrido psicoanalítico. Primero, me encontré con el psicoanálisis a nivel personal y esto fue muy significativo para mi vida privada. Decisivo... Formé parte del grupo de investigadores que no dejaron el psicoanálisis reservado al ámbito solo de lo privado. Más aun, este encuentro transformó mi manera de hacer investigación. Enseguida, quise utilizar las referencias psicoanalíticas en mis trabajos. Sobre todo, después de haber terminado mi tesis. Uno de los encuentros más importantes para mí, después de varios recorridos psicoanalíticos, fue justamente con un psicoanalista, de origen argentino, que se llamó Salomon Resnik. Trabajó en Argentina hace unos veinte años y continuó formándose en Londres. Falleció recientemente en Paris, a los 97 años, en abril del año pasado⁵. Al formar parte de uno de sus grupos durante varios años con él, aprendí mucho sobre su manera de trabajar y su modo de coordinarlos. También, aprendí a partir de sus referencias teóricas porque era un analista que compartía mucho sus lecturas. Socializaba todo lo que había aprendido de sus maestros: Enrique Pichon Rivière, Melanie Klein, Herbert Rosenfeld y Wilfred Bion. También, compartía sus propias preguntas. Precisamente, esto me permitió autorizarme a profundizar en las teorías psicoanalíticas de M. Klein y sus sucesores. Es más, podría tejer lazos entre las lecturas teóricas y lo que aprendía con él como paciente. De esta manera, sobre el plano de mis investigaciones, ha sido una influencia muy fuerte. Lo mismo, sobre el plano de mi trabajo clínico.

⁵ Se puede leer la retranscripción de un diálogo muy interesante entablado entre Claudine Blanchard-Laville y Salomon Resnik en el marco del Segundo Coloquio Cliopsy, en 2006, en la Revista Número 17. En internet: www.revuecliopsy.fr.

Si vuelvo sobre lo que me ha aportado toda esta serie de experiencias pedagógicas, puedo constatar, hoy en día, que me propuse muchos desafíos como docente. Creo que asumí riesgos en los dispositivos de enseñanza que construí, junto con otros colegas, para llevarlos a cabo.

Lo esencial de mis trabajos se centra en la práctica docente e intenta comprender qué es lo que sucede sobre el plano psíquico cuando un docente enseña. La posibilidad de elaborar mis propias experiencias pedagógicas supone estar revisando siempre en “el *après coup*” (a posteriori). Más aún, esto está en la base de toda la teorización que fui construyendo. En todos los dispositivos que elaboré, el grupo jugó un rol central. También, lo fue el trabajo de elaboración psíquica de “*lo que está sucediendo*”. Para mí, una mirada elaborativa sobre la propia práctica en el momento en que se está llevando a cabo es sumamente importante. Ese “estar implicado” remite a un trabajo de elaboración permanente.

Viviana: ¿Y en tu caso, Philippe?

Philippe: Mi relato tiene puntos en común con el recorrido de Claudine. En un momento determinado de mi historia personal y profesional, me encontré siendo profesor de matemática en un colegio secundario con estudiantes de población marginal de las afueras de París. Me acuerdo que, en mi primer año como profesor, en una de mis clases con chicos de diez y once años, había una nena embarazada de sus hermanos. Evidentemente, los diplomas de formación docente no nos preparan para esto. Tuve que enfrentarme a un contexto difícil de enseñanza. Frente a esto, tomé tres decisiones diferentes. La primera y sobre todo por motivos personales, empecé un análisis clínico intensivo durante muchos años, según el modelo de la *International Psychoanalytical Association (IPA)*. En mi espacio analítico, hablaba mucho de mi trabajo como docente. La segunda decisión tuvo que ver con la posibilidad de cambiar de status de profesor y prepararme para rendir un concurso de matemática muy exigente y difícil. El hecho de haberlo aprobado, me permitió trabajar menos horas de clase, recibir un mejor sueldo y tener un mayor reconocimiento simbólico de parte de la escuela. Al día de hoy, si pienso en esta decisión, diría que el hecho de preparar este examen fue una manera de escapar a la presión cotidiana de la escuela. A su vez, a partir del momento en que pasé este concurso, me impliqué más en la vida de mi institución y junto con un colega,

intentamos armar y ofrecer clases de apoyo de matemática para los chicos con más dificultades. La tercera decisión tuvo que ver con darme cuenta de que, no solo debía profundizar en mi formación matemática, sino en la manera de pensar cómo enseñarla. Entonces, me inscribí en un diploma de posgrado en didáctica de las matemáticas. Fue realmente interesante... Uno aprendía a reflexionar muy rigurosamente sobre la construcción didáctica de las clases pero cuando iba a la escuela no había mesas, sillas y no podía abrir la puerta porque los chicos habían puesto chicles en la cerradura para no poder abrirla. Sentía que estábamos muy lejos de las reflexiones didácticas que aprendía en el posgrado. En esa época, empecé un primer trabajo de investigación sobre las prácticas docentes. Como yo trabajaba con mi propio análisis, me dije: “*uno no puede estudiar las prácticas docentes si no aborda la dimensión inconsciente*”. El inconsciente no es una variable que uno puede sacar, poner o manipular. A partir de considerar que había un inconsciente, había un inconsciente en la cabeza del profesor que yo era y en la cabeza de los docentes, en general. Por eso, decidí hacer una tesis definiendo como objeto de investigación, a la enseñanza de las matemáticas teniendo en cuenta los fenómenos inconscientes de los docentes. Para ello, fui a ver a la especialista que era una autoridad en este tema en Francia: Claudine Blanchard-Laville. Así, empecé mi tesis con ella que me llevó unos seis años. Al mismo tiempo, dejé la escuela secundaria y empecé a trabajar como maestro formador en Institutos Universitarios de Formación Docente (IUFM) de las afueras de Paris y luego, en el centro de Paris. Luego de defender mi tesis, este puesto lo dejé para aceptar otro de *maître de conférence*⁶ en la Universidad Paris Descartes. Cinco años después, preparé el HDR en Ciencias de la Educación. Al mismo tiempo, empecé la carrera de psicología clínica y psicopatología porque yo quería tener el título de psicólogo clínico ya que era una forma de dar credibilidad, en la comunidad de investigadores, a los trabajos que yo hacía sobre los fenómenos psíquicos inconscientes. Cuando empecé este estudio de grado, lo hice a partir del tercer año porque pude obtener las equivalencias de los dos primeros años de la carrera. Yo ya era profesor universitario en Nanterre y esto fue una experiencia increíble: ser a la vez, estudiante universitario y profesor universitario. Fue muy interesante ver la distancia que hay entre el discurso los docentes sobre sus prácticas y las prácticas en sí mismas. Como anécdota, me acuerdo una vez de la inscripción a las materias del último año. Para poder

⁶ N de T: En el sistema de enseñanza superior francés, este cargo de “*maître de conférences*” se refiere a un puesto docente en la enseñanza universitaria. Para acceder a él, los profesores deben tener el título de doctor.

armar mi cronograma de cursada que era muy complicado, tenía que llegar muy temprano para anotarme en los diferentes cursos y horarios que quería. Me acuerdo que llegué a las cinco y media de la mañana y no era el primero en la fila. Ya había otros estudiantes esperando. Pude elegir las materias que había seleccionado y mis queridos colegas que llegaban, pasaban y me saludaban. A la noche, como profesor, yo recibí en mi seminario a mis propios estudiantes del Master. Yo creo que nunca estuvieron tan bien recibidos por mí como en ese día...

Bueno, estos son algunos rasgos centrales de mi recorrido formativo y profesional en el cual, puedo señalar cuestiones del psicoanálisis, de la matemática y de la didáctica de la matemática. Y sobre todo, puedo destacar mi gran interés sobre los fenómenos psicológicos inconscientes en los ámbitos de formación que es mi objeto de investigación actual.

2- **Viviana:** En sus trayectorias personales y profesionales se hace evidente cómo han llegado y elegido a la perspectiva clínica de orientación psicoanalítica como fundamento teórico y marco de sus prácticas de formación y de investigación. En ese sentido, Claudine al evocar tu experiencia profesional en la universidad, vos afirmás la siguiente idea que da cuenta de dicha elección, y, a su vez, de la complejidad que encierra la misma: *“He aprendido a hacer que las experiencias vividas en mi función de investigadora alimenten y enriquezcan las experiencias vividas en mi cargo de profesora. No puedo desentenderme a discreción de la escucha clínica como si me quitase los anteojos o la ropa del domingo. Para mí, esa postura tiende a convertirse en un habitus. Ahora bien, tengo que confesar que no es ésta, la postura más común ni adecuada en los ámbitos universitarios, especialmente en los espacios-tiempo institucionales”*... (Blanchard-Laville, 2009). A su vez, Philippe, vos sostenés también esta misma preocupación acerca del *“ser coherente”* y mantener una postura clínica al desempeñar tus tareas de profesor-investigador y “clínico” en relación con los estudiantes y los tesisistas. A partir de esta elección sostenida en el tiempo y esta búsqueda de coherencia en sus prácticas de formación y de investigación, ¿podrían describir cuáles son para ustedes los rasgos centrales que definen esta perspectiva clínica de orientación psicoanalítica?

Philippe: Antes de especificar en qué consiste este enfoque y detallar sus rasgos

centrales, creo que es necesario presentar muy brevemente los lazos entre el psicoanálisis y la pedagogía, siguiendo un poco la historia del psicoanálisis de la mano de Freud. Los vínculos entre el psicoanálisis y la educación son explícitos si uno considera el término “educación”, en sentido amplio, como el “devenir del hombre y el apropiarse de una cultura”. Freud se remite específicamente a esto en “*El porvenir de una ilusión*” (Freud, 1927) que es un texto que dio lugar a muchos debates en Francia en el ámbito educativo alrededor de los años ´80. Luego, el tema de “la aplicación” del psicoanálisis a la pedagogía ha sido planteado por Sandor Ferenczi en el Primer Congreso Internacional de Psicoanálisis llevado a cabo en Salzburgo en 1908. Freud mismo aborda este tema en diversos textos a lo largo de toda su obra⁷. Por otra parte, uno ejemplo muy valioso que testimonia esta preocupación temática es la creación de la *Revista de Pedagogía Psicoanalítica* publicada durante once años (de 1926 a 1937) en Berlín y en Zurich. Más aún, Anna Freud, que en sus inicios fue maestra, publicó varios artículos en ella.

En Francia, desde la creación de las Ciencias de la Educación en 1967, un grupo de investigadores se ha dedicado al estudio de los lazos entre “psicoanálisis y educación”. Sobre todo, se interesaron en profundizar los conocimientos promovidos por la teoría psicoanalítica a fin de esclarecer la dimensión inconsciente de la relación pedagógica. Ahora bien, es necesario mencionar que “la aplicación” de conceptos fuera del ámbito de la cura psicoanalítica ha sido objeto de cuestionamiento.

Actualmente, a partir de nuestras propias investigaciones y del desarrollo de numerosos dispositivos de formación, estamos comprometidos en la creación y en el sostenimiento de una red de investigaciones y prácticas formativas que hemos llamado *Clínica de Orientación Psicoanalítica* (CLIOPSY). Desde el año 2003, esta red CLIOPSY nos ha permitido llevar adelante encuentros, cada tres años, bajo la forma de coloquios en un principio y luego, el último, un Congreso Internacional y también, la creación de la revista electrónica que lleva el mismo nombre y cuyo link es: www.revuecliopsy.fr, en francés.

⁷ Por orden cronológico, algunos de esos textos de referencia son: *Introducción al método psicoanalítico del Dr Oscar Pfister* (Freud, 1913), *El interés por el psicoanálisis* (Freud, 1913), *Sobre la psicología del escolar* (Freud, 1914), el prefacio al libro de August Aichorn *Juventud desamparada* (Freud, 1925), y finalmente, un fragmento de la 34^o conferencia llamada *Nuevas lecciones de introducción al psicoanálisis* (Freud, 1933).

Claudine: Bueno, si intentamos describir “la clínica” a la cual hacemos referencia, tenemos que afirmar, desde el inicio, que ella remite a las ciencias sociales. En Francia, Claude Revault d’Allonnes⁸ hizo extensivo el uso de este término, más allá de la psicología y la medicina. A su vez, la noción alude tanto a un estilo metodológico como a un proceso de conocimiento. Para nosotros, la perspectiva clínica en la investigación se basa en dos dimensiones fundamentales: por un lado, estudia los procesos psíquicos inconscientes en las situaciones que se convierten en objeto de estudio. Por otro, esta perspectiva otorga un lugar primordial a la elaboración de la implicación y a la relación del investigador con su objeto de estudio (siendo éste un sujeto o un grupo de sujetos).

De esta manera, cuando nos referimos a una “clínica de orientación psicoanalítica”, el sujeto en cuestión (que estudia y que es estudiado) es, antes que nada, un sujeto en tensión con su psiquismo inconsciente. Este sujeto es una construcción teórica originada desde el psicoanálisis. Un sujeto cuyo inconsciente impide que sea totalmente “dueño de su propia casa” (Freud, 1916). Un sujeto que tiene un aparato psíquico con sus diversas instancias, su carga pulsional, sus fantasmas y sus procesos psíquicos propios.

En este contexto, el investigador clínico se apoya en las teorizaciones psicoanalíticas, aunque las situaciones que estudie e indague sean diferentes de aquellas donde interviene un psicoanalista y aunque su campo de prácticas también sea distinto.

Ahora bien, más allá del dispositivo de cura psicoanalítico, el investigador clínico atraviesa inevitablemente la dimensión de lo social. Los sujetos que estudia son tanto sujetos que enfrentan situaciones profesionales complejas (de allí la necesidad de estudiar discursos y prácticas) como sujetos pertenecientes a grupos profesionales, instituciones u organizaciones cuyos aparatos psíquicos operan sin que se den cuenta. La investigación encuadrada dentro de la perspectiva clínica está centrada en una o varias personas en situación e interacción y tiene como objetivo: comprender el funcionamiento psíquico de ese o esos sujetos en su *singularidad irreductible*.

El investigador clínico trabaja *sobre y en* la relación con el sujeto observado, en una distancia convertida en “operatoria”, por intermedio de dispositivos que pone en marcha

⁸ Psicóloga francesa, profesora de la Universidad de Paris VII. Dirigió una obra colectiva muy difundida en el ámbito académico que llevó por título: *La démarche clinique en sciences humaines. Documents, méthodes, problèmes*. Ed. Dunod. Paris. 1989. Falleció en 1998.

(entrevistas clínicas, observación clínica, análisis de caso, grupos de acompañamiento clínico, etc.). Una de las especificidades del proceso clínico reside en el análisis del posicionamiento del investigador clínico; es decir, en la construcción de la distancia entre el sujeto-investigador y el sujeto observado. Esta interacción permanente que debe asumir y elaborar, está en el otro extremo de la situación del investigador experimental que debe “evacuar” su subjetividad ya que es considerada como “un parásito” de la situación de investigación.

Contrariamente a otras posturas científicas que ponen entre paréntesis al investigador, la perspectiva clínica asume su participación y su implicación. Más aún, a partir de la elaboración de esa implicación psíquica, llamada por varios investigadores “la contratransferencia del investigador” (Devereux, 1980), la postura clínica obtiene recursos para el proceso mismo de conocimiento. La subjetividad del investigador es parte integrante de la investigación, ella debe ser tomada en cuenta y trabajada. Sin embargo, si bien la mayoría de los investigadores reconocen que el trabajo de elaboración de la propia implicación es una fuente innegable de conocimiento para el proceso de investigación, no todos acuerdan acerca del lugar atribuido a la visibilidad de esas elaboraciones personales, en la presentación de los resultados de investigación.

Otra característica de este enfoque consiste en el hecho de detenerse y profundizar sobre la singularidad en sí misma, reconociéndola en su espesura propia. Ahora bien, esta perspectiva no renuncia a una cierta forma de generalización. Ella tiene la capacidad de identificar, a partir de los casos singulares, aquellas configuraciones que pueden encontrarse en otras situaciones, en un estado potencial.

Por otra parte, el descubrimiento de modalidades específicas de organización psíquica es inseparable de un esfuerzo constante de teorización que es consustancial a la perspectiva clínica de orientación psicoanalítica. En ese sentido, sostenemos que la praxis y la teorización están estrecha y dialécticamente unidas. De este modo, es un enfoque que permite descubrir de qué manera los procesos psíquicos pueden organizarse e influir sobre un sujeto en situación.

3. **Viviana:** Resulta muy esclarecedora toda esta descripción que hacen sobre la perspectiva clínica y el aporte de esta breve historización sobre la relación entre psicoanálisis y pedagogía. Ahora, podríamos ir adentrándonos en la formación doctoral

y específicamente, en el acompañamiento de tesis desde la experiencia de cada uno de ustedes. Claudine, vos acompañas estudiantes desde el 1991... ¿Cuáles serían para vos las tareas y los saberes que se ponen en juego desde el rol del director que definen, a su vez, tu estilo personal de dirigir tesis?

Claudine: Por un lado, es necesario mencionar primeramente que existe siempre un marco institucional en el cual se da una formación doctoral. En Nanterre, precisamente hay un reglamento del estudiante en tesis que sirve de encuadre y que expone los deberes y los derechos de las dos partes, tesista y director. Este documento debe ser firmado por cada uno de ellos y es institucional. Más allá de esto que es oficial... ¡tu pregunta es muy vasta! ¡Todo el trabajo de acompañamiento que uno hace es inmenso! Voy a pensar en qué es lo más esencial para mí... Si yo acepto a un estudiante, se trata fundamentalmente de que ese sujeto desarrolle el sentimiento de confianza. Esto quiere decir: voy a darle crédito de que va a poder hacer una tesis. Confianza en el sentido de que el tesista tiene un potencial para hacer una tesis con mi acompañamiento. Y cada vez, con cada estudiante se trata de una nueva apuesta. Ambos, tesista y director, debemos llegar juntos hasta el final. Esta confianza de parte del director es esencial ya que el estudiante está en duda permanente, sobre todo al principio. Esta es la base para mí.

Sin embargo, en relación con la apuesta en el otro, en el tesista, he tenido algunos fracasos. Los fracasos son interesantes... Yo aprendí mucho. Fueron tres abandonos... El primero era una colega, matemática, muy inhibida y yo debutaba... Ella no estaba lista para hacer una tesis... El otro caso, también tiene que ver con mi inexperiencia. No pude sacarlo de donde estaba... Son las dos partes... Otra se fue, hizo conmigo el DEA⁹ y se fue de la disciplina, eligió la psicopatología... Yo invertí mucho trabajo y tiempo con los tres y no fue un resultado esperado para mí. La tarea principal de un director tiene que ver con la confianza, es decir con el crédito acordado al otro. Creer en el otro durante años, cinco, seis años... Es algo a construir... Uno tiene una intuición de su personalidad a través de los diferentes encuentros, las actividades compartidas o los trabajos previos.

Con respecto a los saberes puestos en juego, más allá de los disciplinares, yo creo que

⁹ N de T : DEA es la sigla de « Diplôme d'études approfondies ». Actualmente, este título es equivalente a los estudios de posgrado de una maestría.

tengo una capacidad para transmitir una energía creativa. Eso transmito. Yo estoy en resonancia con la parte del estudiante que “va a llegar”. Yo me maravillo con esos logros, con esos avances. Es como la madre con su bebé. Yo veo lo que va bien. No soy para nada crítica. Esto es un problema al final para ver qué falta, qué no está bien... pero estoy sobre el lado positivo. Es necesario entusiasmar, aceptar la apertura. “*Vamos a inventar, a crear*”. Y después, yo ayudo a que se vuelva riguroso. Quiero transmitir que el otro alcance lo mejor de su potencial de creación.

Por otra parte, los acompaño en la socialización a la institución universitaria, a trabajar en nuestro campo, a publicar un artículo. Los incentivos a ir a coloquios y congresos, saber quién es quién... Un texto que escribí y que los ayuda mucho es un capítulo del libro colectivo que han dirigido M. Cifali et F. Giust-Desprairies¹⁰. En ese texto, yo hablo sobre mi propia relación con el saber. Es una escritura muy personal, muy implicada. Mostrar nuestra ignorancia los ayuda a desidealizarnos. Mostrarse no quiere decir “ser autorreferencial de sí mismo”. Lo que es central es la congruencia entre lo que decís y los actos que realizás. Esto no es jugar a la coquetería, sino mostrarse auténtico.

Otra característica que muestra mi estilo de acompañamiento es el hecho de compartir con ellos el movimiento de pensar, esto propongo en el seminario grupal. Uno repiensa *al mismo tiempo* que ellos y *con* ellos... Es necesario ser coherente. No es necesario hacer un discurso sobre sí mismo, sino pensar juntos... es el co-pensamiento. Uno no desarrolla la simetría. Hay una anterioridad de experiencia. No es la simetría. Tengo una experiencia anterior a ellos sino, no estaría en esta posición. No se puede negar esa posición. Pensar con ellos no es lo mismo que ser igual a ellos.

Viviana: Y para vos, Philippe, desde que vos acompañás a doctorandos ¿cuáles serían tus rasgos personales que definen un estilo propio de dirección?

La metáfora de Claudine sobre el apoyo incondicional que ella ofrece a sus doctorandos, a la manera de una madre con su bebé, me interpela como clínico que soy. Es una metáfora que psicoanalistas como Bion o Winnicott han utilizado y han puesto en relieve para evocar ciertas modalidades de acompañamiento del paciente por su analista (por

¹⁰ Blanchard-Laville, C. (2006) Des mathématiques à la clinique. Ce que je “sais” : de la dette au don. Capítulo perteneciente a la obra colectiva dirigida por M. Cifali et F. Giust-Desprairies, *De la clinique, un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles, De Boeck. p. 43-66.

ejemplo, cuando se trata de favorecer la identificación, la movilización y la metabolización de vínculos entre el paciente y su madre interna en un encuadre de trabajo psíquico).

Pero, en el trabajo con los doctorandos, yo sostengo, más bien, un acompañamiento del tipo “paciente-terapeuta”. Atención, esto no supone en absoluto que yo realice un trabajo terapéutico con mis estudiantes, pero yo sostengo un contrato con el doctorando en el marco de un dispositivo que deseo mantener dentro de un encuadre determinado. Sobre todo, en las últimas fases de trabajo con la tesis cuando las angustias aumentan en relación con el principio de realidad que imponen la fecha de entrega o la conformación del jurado... Y justamente, en esta etapa, es importante que los doctorandos no adopten una postura regresiva porque yo no quiero ser “una madre-fuente inagotable de alimento” cuya disponibilidad estaría siempre presente y en todo momento, a priori.

En relación con el tema de la no simetría, yo adhiero completamente con lo que Claudine sostiene. No solamente nosotros contamos con una anterioridad sobre el camino que el doctorando recorre sino, más aun, en el aquí y ahora del acompañamiento, nosotros no ocupamos el mismo lugar: yo acompaño al doctorando a saber más que yo en un tema específico, pero según su propia singularidad que yo le ayudo a reconocer. Me parece que el desafío está en ayudarlo a convertirse en un investigador que no sea un clon mío.

4. **Viviana:** Bueno, podríamos avanzar ahora en compartir algunas reflexiones en torno a la práctica de acompañamiento que vienen realizando juntos hace unos años. Se trata de un dispositivo de acompañamiento grupal para los estudiantes de posgrado que están formándose en el “oficio de la investigación” en el marco de la realización de una tesis de maestría o de doctorado. Es decir, una suerte de “*tutoría grupal*” como la llama Claudine (2010) y que podría ser caracterizado como un dispositivo audaz y a la vez, creativo. A mi entender, esta propuesta de acompañamiento tiene por detrás un modelo, una expectativa de lo que se espera de una buena tesis encuadrada en la perspectiva de la investigación clínica. En principio, ¿qué entienden ustedes por una tesis que responde, en forma y contenido, a una investigación clínica propiamente dicha? Y una vez, esclarecido ese “modelo”, ¿cuáles son los objetivos, las finalidades del dispositivo de acompañamiento grupal creado?

Claudine: Desde mi punto de vista, la tesis debería presentarse como un discurso argumentativo riguroso, claro en su desarrollo y coherente en sus articulaciones. Cuando se trata de una tesis clínica, en la cual, se analiza material empírico de entrevistas o de registros de observaciones, paradójicamente, dicho rigor demostrativo debería estar vinculado a las capacidades de escritura que no abandonan el espesor vivo del material analizado.

Viviana: Philippe, ¿y para vos?

Philippe: Más allá de estos aspectos evocados por Claudine, yo agrego algunos otros rasgos centrales al definir una “tesis clínica”. Una buena tesis clínica es, para mí, aquella en la cual aparece un uso suficientemente adecuado de la famosa “contratransferencia del investigador”, en palabras de Georges Devereux (Chaussecourte, 2017). Es decir, se trata de una tesis en la cual, el doctorando, hace resonar la temática, la metodología y el material en la singularidad de su propia construcción psíquica. Esto responde al propósito de situar las propias resonancias del doctorando, al servicio de su objetivo de investigación científica y producir así, una comprensión enriquecida del material, haciendo avanzar al proceso teórico-clínico.

5. **Viviana:** ¿En qué consiste la puesta en marcha del dispositivo de acompañamiento grupal? Y a partir del mismo, ¿cómo se da la participación de los doctorandos que toman la palabra en ese encuadre de trabajo?

Claudine: Para explicar de manera directa y precisa la modalidad de trabajo que desarrollo, diría que: cualquiera sea la duración de la reunión de acompañamiento con doctorandos (en general, son encuentros de seis horas en el transcurso de una jornada) yo hago que cada uno de los participantes tenga un tiempo para tomar la palabra. Esta ronda sistemática de los turnos de habla permite otorgarle a cada uno un tiempo para expresarse, más allá que haya avanzado o no, con su propio trabajo. Puede suceder que alguien diga: “*yo no trabajé nada desde la última reunión*”. En ese caso, esta reflexión se vuelve objeto de una elaboración colectiva al servicio del participante que enunció esta situación.

Obviamente, esto supone que ningún juicio de valor sea formulado acerca de la duración y/o la supuesta eficacia del trabajo de cada uno. Las elaboraciones sobre estos temas

conducen a menudo a asociaciones inesperadas. Todo lo que emerge en ese momento es recibido, por principio, como portador de sentido. Ninguna restricción es dada a priori a las asociaciones de ideas que sobrevienen a este propósito.

Esta manera de proceder, habilita que uno pueda hablar de varias cosas que no estén directamente en relación con los avances de la investigación. En efecto, puede tratarse de un tema preciso de investigación, ya sea sobre la metodología, la teoría o también la progresión de una preocupación. Pero también, puede ser una pregunta más amplia, por ejemplo, las dificultades para ponerse a escribir o para leer o más aun, para “llegar a” pensar, disponerse a pensar.

A menudo, he observado que el hecho de sumergirse en un trabajo de investigación modifica sensiblemente la postura profesional del estudiante y se vuelven necesarios algunos reajustes en la relación de los estudiantes con los otros profesionales con quienes interactúan.

Cuando un participante toma la palabra, quien quiera que sea, todo el grupo intenta acompañarlo en la profundidad de sus elaboraciones desde los temas que él o ella ha elegido llevar al grupo. Por mi parte, yo participo en esas elaboraciones colectivas teniendo la ventaja de disponer de una suerte de “memoria” (en sentido clínico) de la continuidad del trabajo de cada uno/una. Dicha memoria no la poseen generalmente los participantes ya que, las generaciones de estudiantes se suceden en el dispositivo. Además, mi lugar como “directora de tesis” otorga una especificidad a mi contribución por mi permanencia en el tiempo y a la vez, por mi vinculación con el medio institucional y científico.

En algunos casos, puede suceder que yo proponga alguna referencia teórica cuando me parece oportuno o bien dedicar un tiempo corto al intercambio grupal sobre un concepto psicoanalítico, al cual podría ser útil recurrir, o aun, interrogarse sobre la continuidad de recolección de material de investigación de tal o cual trabajo.

La toma de la palabra puede también dar lugar a un intercambio sobre la manera por la cual, cada uno se sitúa en relación con las lecturas teóricas o bien, sobre la ilusión que cada uno tiene acerca de que este trabajo es más fácil para los otros que para sí. Y esto pasa a menudo...

Varios intercambios se dan a partir de una necesaria desilusión tendiente a aceptar los fantasmas que nos habitan a todo/as y que remiten a la obra ideal que uno sueña. En efecto, en tanto que uno no ha comenzado aún, todo es posible. O en tanto que uno no termina y no da a leer, la ilusión puede ser mantenida. Así, las elaboraciones relativas al trabajo de escritura y de investigación son sostenidas en cada reunión, a lo largo del tiempo, pero siempre a partir de la toma de palabra singular de un participante.

Otro tiempo específico está dedicado a la aculturación (socialización académica) a una comunidad de investigación a la cual, ellos van a pertenecer en el seno de las ciencias de la educación. Este tiempo permite comentar, también, novedades institucionales del equipo de investigación, cambios institucionales que se perfilan en el horizonte, manifestaciones públicas previstas, jornadas de estudio o coloquios, futuras participaciones a congresos, publicaciones interesantes que se han encontrado y de las cuales, podemos intercambiar las referencias.

A menudo, los estudiantes no encuentran, en principio, interés en este tipo de intercambio al cual, yo tengo la sensación de obligarlos. Sus inquietudes frente a sus preguntas sobre su capacidad de realizar la tesis los interpela y convoca por entero, queriendo dejar para más adelante, los temas de su inserción académica: una suerte de *“cuando yo sea grande, tendré tiempo de mirar a mi alrededor”*.

Philippe: A mí me gustaría responder a tu pregunta, Viviana, retomando los orígenes y un poco, la historia del dispositivo porque esto es coherente con la postura clínica que sostiene que *“las cosas no nacen de la nada...”*. Siempre se trata de procesos, cambios, transformaciones y justamente, nuestro dispositivo actual da cuenta de eso. En congruencia con esto, quisiera decir que Claudine presentó una descripción que es un tanto extraña para mí... Es decir, no es del todo el dispositivo que yo he conocido cuando fui su doctorando (entre los años 1997 y 2003 cuando defendí mi tesis doctoral) ni éste que nosotros coordinamos actualmente a partir de septiembre de 2010. Aunque de este último, es cierto que encuentro su parecido. A lo largo del tiempo, Claudine lo ha ido refinando en función de su experiencia. Particularmente, la descripción que ella recién explicó, tiene las características de un tipo de acompañamiento que Claudine llevó a cabo en la última parte de su ejercicio profesional, antes de ser nombrada profesora emérita. A partir de ese modelo, y luego de pasar mi HDR en 2009, nosotros

decidimos proponer y llevar adelante juntos el acompañamiento de los tesisistas en un dispositivo grupal codirigido por ambos en 2010. En ese momento, Claudine tenía todavía una doctoranda y yo tenía dos estudiantes y había empezado a dirigir sus tesis. Entonces, naturalmente, como yo tenía la experiencia vivida de haber participado en este dispositivo como doctorando y como sosteníamos la necesidad de trabajar en grupo, decidimos continuar con el dispositivo que Claudine venía implementando sola y que ella recién describió en detalle. En ese momento, la codirección nos condujo a nuevos planteos, desafíos y transformaciones. Así, se nos ocurrió que podríamos codirigir los dos un “seminario grupal” para doctorandos cuya forma particular se fue haciendo a medida que lo implementábamos.

Y esto permitió que los nuevos doctorandos que yo empecé a dirigir bajo mi responsabilidad institucional formal, puedan beneficiarse de un trabajo grupal como el que venía ofreciendo Claudine cuando era profesora en la universidad. En cuanto a mí, esto me dio la posibilidad de recibir una forma de transmisión por “*compagnonnage*”¹¹ de todo su saber-hacer, ese saber tan valioso acumulado por ella...

En síntesis, y recuperando brevemente esta historia, entre el dispositivo que Claudine implementó hasta obtener su cargo de profesora emérita y el dispositivo que armamos los dos juntos, hemos pasado un período de dos años en el cual tuvimos que adaptarnos a la singularidad de todas las situaciones de cambio: la del nuevo status profesoral de Claudine con otro encuadre institucional, la mía como profesor que pasó el HDR y la de las tres estudiantes respetando siempre una posición ética y la calidad de un encuadre clínico de trabajo.

6. Viviana: Claudine, en tu artículo titulado “*Penser un accompagnement de chercheurs en groupe*” escrito en 2010, vos describís a este dispositivo grupal como un “género mixto” según diferentes modalidades de intervención. Así, vos explicás todo lo que la propuesta no es pero que, a su vez, asume y comparte algunos rasgos característicos de dichas modalidades. ¿Podrías detenerte en esta cualidad de “lo mixto” que le aporta una complejidad particular al acompañamiento grupal?

Claudine: Si, en efecto este dispositivo releva de un género mixto porque no se trata de

¹¹ N de T: Esta expresión alude al acompañamiento que recibía el aprendiz de oficio en el taller medieval al lado de su maestro. Pone en relieve la dimensión artesanal de dicha formación.

un seminario ni de un grupo de investigación ni de un grupo de análisis de prácticas, pero, sin embargo, comparte algunos rasgos de esas modalidades de intervención.

Específicamente, el dispositivo de acompañamiento grupal no es un seminario como comúnmente se lo conoce en la universidad, en el cual, los estudiantes se inscriben y son coordinados por un docente que ellos pueden o no conocer con anterioridad. En este caso, el docente no elige a sus estudiantes y lo más probable es que los estudiantes tampoco lo hayan verdaderamente elegido a él. En el grupo de doctorandos, la composición es impuesta a cada uno-a: los estudiantes no son elegidos entre ellos pero todos ellos han elegido al docente que soy yo para acompañarlos en el proceso de hacer una tesis, quien a su vez, los ha aceptado a cada uno.

Este grupo tampoco es un equipo de investigación que se abocaría a un mismo objeto de estudio o a un mismo cuerpo de datos a ser analizado. Sin embargo, por un lado, nosotros compartimos un enfoque de investigación común, la perspectiva clínica de orientación psicoanalítica, transversal a todas las investigaciones realizadas y donde, por otro lado, los momentos de elaboración consagrados a la investigación de cada uno/a de los doctorandos conducen al grupo a contribuir a la reflexión sobre los objetos de estudio respectivos de cada uno/a ejerciendo su capacidad de *rêverie* a beneficio de uno solo. El tiempo de esta elaboración, implica que se trabaja para un sujeto solo pero el tiempo de elaboración es en una cierta manera para todos.

Tampoco se trata de un grupo de análisis de la práctica del investigador en sentido estricto y sin embargo, es sobre esta modalidad en la cual, se apoya el dispositivo de acompañamiento para que los doctorandos puedan traer y comenzar a elaborar sus dudas, sus inhibiciones, sus entusiasmos, sus preguntas y sus dificultades con respecto a la investigación. De esta manera, uno acompaña un trabajo de elaboración de la práctica del investigador.

Sin embargo, no puedo olvidar completamente en este encuadre, mi función de directora de tesis coordinando las elaboraciones psíquicas que la investigación puede llegar a producir y de este modo, los elementos de la realidad vuelven, por momentos, al intercambio: los códigos de escritura universitaria, las exigencias institucionales, la conformación del jurado a negociar.

Estas reflexiones me llevan a concluir efectivamente que, este dispositivo, si bien toma de prestado algunos aspectos de otras modalidades de intervención, se apoya en una organización compleja de la cual, su estilo específico, se ha ido elaborando a lo largo del tiempo como Philippe lo ha mostrado claramente en su respuesta anterior.

7. **Viviana:** Por último, a nivel de la tarea de coordinación que ustedes realizan en la puesta en marcha de este acompañamiento grupal, ¿qué desearían transmitir de esta experiencia compartida?

Claudine: En principio, este dispositivo es concebido para posibilitar las elaboraciones psíquicas de los doctorandos. En este sentido, se trata de una suerte de *cuidado psíquico* brindado a ellos. Para mí, en el centro de esta dinámica, se encuentra, el deseo de transmisión del “*gesto de creación*” por intermedio del pensamiento y de la escritura. Mi proyecto es, antes que nada, un proyecto de transmisión de una postura (la del investigador clínico) y a la vez, transmisión del *gesto* que permite la investigación clínica.

Yo propongo al estudiante un estado de *disponibilidad mental que pueda crear un espacio de suspensión* (de pausa) a la inversa de lo que supone una simple *expectativa pasiva* porque se acompaña de una *sensación muy fuerte de compromiso* con el joven investigador. Para mí, se trata de estar disponible a la irrupción inesperada de la nueva idea, de recibir el pensamiento aun no pensado o de ayudar al otro investigador a abastecerlo en aquello que Bion (1977) llama “los pensamientos errantes” en busca de un pensador.

Philippe: Por mi parte, agregaría que nuestra experiencia actual de codirección que ya lleva ocho años de trabajo compartido, se apoyó también en la codirección de la supervisión¹² en la universidad Paris Nanterre con los estudiantes que cursan el segundo año del Master. Esto nos ha permitido estar ciertamente a la escucha del otro y de su propia escucha.

Nuestros intercambios en ese contexto, justamente durante los momentos de “intervisión” (es decir, el trabajo de elaboración entre dos directores clínicos sin una

¹² La supervisión consiste, para nosotros, en conducir un grupo de análisis de prácticas para elaborar las prácticas de los coordinadores de grupos de análisis de prácticas.

persona exterior) nos permiten ser bastante eficaces durante las elaboraciones que son realizadas grupalmente en el seminario de doctorandos, en el sentido de una verdadera complementariedad. Por ejemplo, nosotros estamos muy atentos el uno del otro durante los encuentros, aun desde el registro de lo no verbal, ubicándonos enfrentados, con el fin de facilitar la información sensorial. Nos ha pasado que nuestra voz refleje lo que sentimos que el otro co-coordinador tendría necesidad de exteriorizar pero que considera que no es productivo decirlo.

También, intercambiamos entre nosotros, después de esos encuentros de relación dual en los cuales el otro está ausente y es sorprendente para cada uno de nosotros constatar lo que los miembros del seminario restituyen en el grupo grande de esos intercambios duales. Yo creo que la presencia-testimonio del otro es entonces un elemento que permite atenuar ciertas formas de violencia narcisista para con nosotros; violencias de los doctorandos que son seguramente necesarias hacia el final del recorrido para permitir una separación.

Para terminar, provisoriamente, yo diría que las resonancias de nuestros itinerarios disciplinares (matemática, didáctica, clínica) han contribuido a hacer posible esta codirección y que especialmente, y esto es un punto central, acordamos sobre el rigor epistemológico teórico-clínico. Tenemos una suficiente proximidad, una gran confianza y un recorrido clínico muy consistente, aunque no tenemos las mismas referencias teóricas ni las mismas experiencias vividas. Con todo esto, creo que este co-acompañamiento grupal es un verdadero plus formativo para nuestros doctorandos.

Bibliografía

-Beillerot, J, Blanchard-Laville, C, Mosconi, N. (1989) *Saber y relación con el saber*. Buenos. Aires: Paidós.

-Bion, W. R. (1977) *Taming wild thoughts*, London: Karnak Books [trad. fr. *Pensée sauvage, pensée apprivoisée*. Larmor-Plage, Editions du Hublot. 1998].

-Blanchard-Laville, C. (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF. Traducción al español de J. Atienza (2009), *Los docentes entre placer y sufrimiento*. Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco, México.

-Blanchard-Laville, C. (2010) « Penser un accompagnement de chercheurs en groupe ». In Cifalli, M. (s/d) *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. L'Harmattan : Paris.

-Blanchard-Laville, C. (2013) « Du rapport au savoir des enseignants », In *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2013/1 Vol. 3 p. 123-154.

-Blanchard-Laville, C. (2013) *Au risque d'enseigner*. Paris : Presse Universitaire de France.

-Chaussecourte, P. (2013) « En amont d'une éducation suffisamment bonne d'enseignant-chercheur-clinicien ». In Pechberty, B (s/d) *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ? Convergences interdisciplinaires*. Paris : Edition In Press.

-Chaussecourte, P. (2017) Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127. Versión digital: <http://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2017/04/RevueCliopsy17-Chaussecourte-107.pdf>

-Devereux, G. (1980) *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion. Traducción al español de F. Blanco (1999): *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Coyoacán: Ed. Siglo XXI.

-Freud, S. (1927) *El porvenir de una ilusión*. Obras Completas. Tomo XXI. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.