

Guiller, Charis

Iotti, Andrea

Mariani, Eva

Martins, Susana

Morandi, Glenda

Ros, Mónica

Ungaro, Ana

gmorandi@netverk.com.ar – cavalli@netverk.com.ar

Facultad de Periodismo y Comunicación Social – UNLP

Área de interés: Comunicación y procesos educativos.

Palabras claves: educación Superior- Globalización- Discursos

LOS DISCURSOS SOBRE LA UNIVERSIDAD: RECONFIGURACIONES
CONTEXTUALES Y SEMÁNTICAS.

Encuadre Inicial

Las últimas décadas del siglo que nos precede, estuvieron marcadas por la ocurrencia de un conjunto de complejas transformaciones sociohistóricas en las dimensiones políticas, culturales, económicas y sociales que llevaron a la redefinición de procesos centrales inherentes a cada una de ellas. Si bien no resulta pertinente resumirlas aquí, pues constituyen el objeto de reflexión y análisis de todos quienes abordamos la comprensión e intervención de/en los procesos históricos; sí es fundamental recuperar que, como en otros momentos, las mismas se gestaron en el marco de conflictos y luchas, y las resistencias/imposiciones en la definición de distintos órdenes sociales, modos de vida y subjetividad.

El campo de la educación ha estado atravesado claramente por estas fuerzas, y como parte de ellas, los procesos y las instituciones educativas se vieron también desafiados e interpelados. Nuevas categorías y marcos de comprensión fueron necesarios en el campo de Comunicación, Educación y Cultura para comenzar a dar cuenta de estas realidades.^[i]

Esta investigación focaliza la mirada (y el compromiso) en una de las instituciones de este campo: la Universidad. Y en cierta forma de expresión de las luchas por su

redefinición en un nuevo escenario: la que remite a la configuración de la constitución del conocimiento como mercancía y de la Universidad como organización del mercado. Pero centramos nuestra atención especialmente en el plano de los sujetos ("los universitarios") y en el análisis de la forma compleja en que los discursos hegemónicos trabajan particularmente interpelándolos y buscando instituirse en sus prácticas y proyectos; así como el grado en que pueden vislumbrarse otros discursos y prácticas oposicionales y resistenciales. No pensamos en términos de efectuar distinciones entre pares binarios, "claros y distintos", ya que como también es sabido, los términos no contienen significados esenciales, sino que por el contrario portan y condensan sentidos diversos que se articulan en configuraciones discursivas que no son ajenas a los efectos de poder y a las operaciones simbólicas con consecuencias políticas.

Los discursos de base neoliberal que anuncian la llegada definitiva de la sociedad del conocimiento, la multiplicación de los lugares de producción y transmisión de saberes, la conformación de subjetividades flexibles y abiertas al cambio permanente, el principio del aprender a aprender, la necesidad de establecer claramente las competencias deseadas en los sujetos y, fundamentalmente, la muerte de las verdades científicas anquilosadas en la monopólica institución universitaria que debe refundarse; lejos de ser "claros y distintos" trabajan elaborando configuraciones discursivas construidas a partir de aseveraciones que, por un lado, son presentadas como hechos históricos dados, y por otro, como expresión de un conjunto de bondades propias de un desarrollo positivo de la humanidad. Como señala Adriana Puiggrós: *"Al desarticular los enunciados de la educación moderna latinoamericana, las consignas neoliberales se apropian de aquellas palabras que expresan auténticas demandas y las reciclan en una jerga economicista, alternado su orden sintáctico y añadiéndoles objetivos y adverbios que las modifican sustancialmente"*. El neoliberalismo *"busca destruir el lenguaje de lo público y, por tanto la fuerza política de sus enunciados, desarticulándolos y reduciendo los términos pedagógicos a la lógica de la economía de mercado. Los espacios públicos educativos son sustituidos por espacios comunes mediáticos"*.^[iii] Estos discursos nos atraviesan, configurando una doxa, al decir de Bauman, aquel saber subliminal, *"piedra maestra de la percepción tan profundamente*

sumergida que rara vez emerge en el umbral de la atención, si es que siquiera emerge; aquello con lo que pensamos antes que aquello acerca de lo que pensamos". [\[iii\]](#)

En este marco proponemos, por un lado, analizar las categorías que conforman la agenda concreta de las políticas educativas que ha venido consolidándose en diferentes espacios políticos de carácter nacional e internacional, conformando tanto proyectos políticos, objetivos institucionales, estrategias de acción, así como un discurso que transforma profundamente la mirada respecto de los sujetos universitarios, sus relaciones y sus prácticas. Y por otro lado, presentar a modo de caso, el análisis de algunos discursos acuñados por ciertos actores claves del nivel universitario a fin de identificar los modos en que se propone redefinir la Universidad y el sentido de su lugar social.

La Universidad en el debate planetario

En el momento actual, el debate acerca de la Universidad y de la Educación Superior en general, constituye una discusión marcada fuertemente por diversos procesos que se producen en un escenario internacional. Las transformaciones estructurales planteadas a partir de procesos económicos, sociales y políticos denominados “de globalización” o “internacionalización”, han contribuido a la construcción de un espacio político internacional que se está configurando como hegemónico en la definición de tendencias para las políticas educativas del nivel y que han interpelado diferencialmente a las instituciones universitarias y a los sectores del gobierno, pero que están logrando colocar una agenda de políticas concretas.

Una revisión de los ámbitos en que se han ido planteando estas discusiones permite construir el panorama y delimitar algunos de los elementos de esta agenda:

En los ‘90 los organismos financieros en general, pero especialmente algunos documentos del Banco Mundial señalaron una serie de cuestionamientos a las universidades latinoamericanas y marcaron (o justificaron) buena parte de las políticas desarrolladas hacia el nivel. La operatoria general de incorporar la educación a la lógica de mercado configuró perspectivas restrictivas relacionadas con la determinación de criterios de eficiencia y productividad, en función de la consideración del alcance del gasto público en educación superior.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 1998, realizada en la Sede de la UNESCO en París [iv] constituyó, en algún sentido, un momento en el que se produce la coexistencia de discursos diferentes, siendo posible encontrar allí los anticipos de algunas perspectivas que, como veremos más adelante, se profundizarían en la Declaración de Bolonia (1999).

En la mencionada Conferencia Mundial se aprobó La "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción", que plantea ciertos principios sobre los rasgos que la misma debería asumir. Se parte del reconocimiento de la *importancia estratégica* de la Educación Superior en la sociedad contemporánea. Esto en el marco del reconocimiento de una demanda sin precedentes de Educación Superior, en un escenario de centralidad del *conocimiento* como la materia prima básica de un nuevo paradigma productivo. Respecto de las misiones de la universidad, se plantea la contribución al *desarrollo sostenible* y al mejoramiento del conjunto de la sociedad. Para ello las universidades deben valerse, por un lado, de lo que podrían denominarse sus funciones "tradicionales": la formación de diplomados altamente calificados y la generación y difusión de conocimientos mediante la investigación; y por otro, configurándose como instituciones que se constituyen *en un espacio abierto para la formación superior sobre la base del aprendizaje permanente*, desde su articulación con otros espacios y niveles educativos. Se concibe de este modo a la educación superior como un *bien público*, que debe ser sostenido esencialmente por el Estado; como un derecho humano esencial, el Derecho a la Educación; y se visualiza a la formación permanente como la llave para la entrada al Siglo XXI. A fin de dar respuesta a estos desafíos, se sostiene que las instituciones universitarias deberán plantearse la igualdad en el acceso basada en el mérito; pero además realizar *cambios sustanciales en las estructuras académicas* predominantes, especialmente cuando estén marcadas por un excesivo énfasis profesionalista y una concepción unidisciplinar del conocimiento; adoptando estructuras organizativas dotadas de mayor agilidad y flexibilidad. En esta línea, el aprovechamiento de las potencialidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación, resulta un elemento central a incluir en la Universidad. Se destaca asimismo una referencia a la vinculación con el *mundo del trabajo*, en un marco de naturaleza cambiante de los empleos y de su internacionalización.

De allí que la formación sobre la base del reconocimiento de las nuevas competencias y calificaciones que demanden los cambios en los perfiles laborales, es otro de los ejes desde los cuales se propone repensar la formación profesional universitaria. Así como el *reconocimiento de estudios* y la *facilitación de la movilidad* de los estudiantes de diferentes regiones.

La creación en 1999 del "Espacio Europeo de la Educación Superior, del que emerge el denominado "proceso de Bolonia"^[v] en el marco de la integración europea, conforma, un proceso para promover lo que se ha caracterizado como la "convergencia" entre los sistemas nacionales de Educación Superior de esos países, que se espera alcanzar hacia el 2010. Esta Declaración, que contiene unos pocos puntos centrales, se está transformando en una referencia "obligada" en la definición de políticas universitarias en el mundo y en América Latina. Los objetivos estratégicos para la creación del Espacio Europeo, según se enuncian allí, se centran en:

- el establecimiento de un *sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones* que permitan fomentar el acceso al mercado laboral e incrementar la competitividad del sistema universitario europeo (y convertirse en destino atractivo para estudiantes y profesores de otras regiones del mundo);
- el establecimiento de un sistema basado fundamentalmente en *dos ciclos principales* (un ciclo de grado relativamente breve y el posgrado);
- la adopción de un *sistema de créditos compatibles* que permita la movilidad;
- la promoción de la *cooperación europea* para garantizar la calidad de la Educación Superior a través del desarrollo de redes, proyectos conjuntos, organismos específicos de soporte, etc., para definir criterios y metodologías comparables;
- la promoción de la *movilidad* de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de Educación Superior europeas.

Estos objetivos están siendo analizados, a distintos niveles, en la mayoría de los estados de la Unión Europea y su alcance en cada país, así como sus logros con vistas al 2010, son todavía al menos discutibles.

En el escenario de América Latina, si bien las perspectivas descriptas anteriormente no se materializan en acuerdos contundentes entre gobiernos o instituciones que se evidencien en plazos ciertos, es posible observar la creciente presencia y dominio de estas líneas de acción en la agenda de discusión instalada centralmente por organismos internacionales. Las reformas implementadas en las últimas dos décadas asumen rasgos comunes no sólo en los países centrales, sino en todos los países en general. La constitución de estos movimientos mundiales de reforma se evidencia y materializa en el apoyo de estas iniciativas por parte de organismos y agencias transnacionales que hacen posible una mayor uniformidad en las políticas concretas de las diferentes naciones. El financiamiento de estos organismos, en la misma línea que el proceso en desarrollo en Europa, ponen el acento en la convergencia internacional, cuestión que en el caso de Argentina se ha efectivizado principalmente con el resto de Latinoamérica y con España. Entre las iniciativas que ponen el acento en la convergencia regional cabe destacar el Mecanismo Experimental de Acreditación de carreras de Reconocimiento de Grado Universitario en el MERCOSUR (MEXA); la creación de la Red Iberoamericana de las Agencias de Evaluación y Acreditación; las redes y programas auspiciados por IESALC-UNESCO, el grupo AULA, el grupo UREL (Universidades Regionales de América Latina), la AUALCPI (Asociación de Universidades de América Latina para la Integración); y la convergencia con Europa, a partir de programas como el ALFA, Columbus, El programa de movilidad estudiantil de la OEI, el proyecto 6x4.

Es necesario incluir también aquí la referencia a la creación del Espacio Común para la Educación Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), generado a partir de la primera conferencia ministerial^[vi] de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la enseñanza superior, celebrada en París el 3 de noviembre de 2000. Allí se plantea como voluntad política de los estados participantes la construcción de una alianza estratégica, sobre la base del respeto a la diversidad de los sistemas educativos de los países y sus culturas; el fomento de la cooperación para la enseñanza superior a todos los niveles y respetando los principios de autonomía y de libertad que la fundamentan; el incremento de la movilidad de los estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo, mediante la habilitación de programas y el

reconocimiento de periodos de estudios o diplomas; la importancia que representa para las sociedades el hecho de que los centros de enseñanza superior garanticen una formación profesional de calidad y un amplio acceso a la formación a lo largo de toda la vida; las posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior.

Categorías que pueblan la agenda

Desde inicios de los '90 se asiste a una serie de debates y definiciones concretas acerca de las tendencias y desafíos que el contexto actual plantea a las instituciones universitarias, no sólo en nuestro país sino también en la región y en el mundo. Si bien la reflexión sobre aspectos "esenciales" que la definen no es de ningún modo novedosa, es justamente en los períodos de "crisis" cuando una institución profundiza la mirada sobre sí misma, aun cuando no espere encontrar en su interior las razones de los problemas que la atraviesan. En el caso de la Universidad, aquello que da lugar a su revisión no tiene que ver sólo con los retos que le plantea el "desasosiego cultural", tal como lo caracteriza Follari[vii], propio de las transformaciones epocales a que asistimos; sino también con las consecuencias del "asalto neoliberal a la educación"[viii] que transforma los problemas político-axiológicos de ésta en problemas de administración y gestión desde lógicas de mercado. Los referentes que justifican la construcción de la idea de crisis en la universidad, a finales de los '80 y principios de los '90 se han desplazado de lo interno a lo externo: el proyecto de universidad pública no está cuestionado por la gravedad de sus disfunciones propias, "*ni es susceptible de ser rescatada*", tal como lo plantea Aupetit[ix]. Es "fragilizada" profundamente por el surgimiento de otras instituciones, radicalmente diferente en sus intereses y en sus lógicas, pero consideradas igualmente legítimas de prestar servicios educativos.

Frente a este panorama las universidades, los gobiernos, el sector privado y las organizaciones sociales en general, en un contexto de redefiniciones de sus relaciones y sus poderes para impactar en las políticas futuras, han generado respuestas de distinto tipo que han ido configurando algunas transformaciones progresivas en el sistema de Educación Superior, no sin generar importantes conflictos institucionales y sectoriales aun en debate.

De fondo, se asiste a un profundo replanteo de la función social de la Universidad frente a las crecientes necesidades sociales de la época, especialmente derivadas de las transformaciones económicas mundiales y los cambios en el rol tradicional del estado. Debates que se resuelven de diversa manera según se ponga el acento en una universidad que articule sus acciones y funciones con el mercado, con el estado, con las comunidades académicas o con los nuevos movimientos sociales emergentes en el contexto de las transformaciones culturales actuales y en oposición a las políticas neoliberales dominantes.

Lo que develan los estudios sobre la crisis y refundación de la Universidad son los esfuerzos para delimitar nuevas fronteras, dilucidar responsabilidades y para reformular misiones, en un marco donde las funciones convencionales de las instituciones de Educación Superior están seriamente puestas a prueba.

El impacto de la Declaración de Bolonia en la conformación de la agenda es central. Ella cristaliza y sintetiza una especie de mandato que luego se retoma, justifica, fundamenta, operativiza, y en menor medida, se critica, en la mayoría de las producciones sobre Educación Superior. Así como es posible reconocer la homogeneidad de los procesos de reforma a nivel mundial, en la dimensión de los discursos es factible identificar una serie de “categorías clave” que recorren de manera obligada la mayoría de las producciones, que se instalan en un nuestro lenguaje cotidiano instaurando nuevos sentidos, al mismo tiempo que silencian otros históricos o contrahegemónicos. En palabras de un rector español, invitado a un congreso sobre los procesos de convergencia entre Europa y América Latina, *“Bolonia o la convergencia del espacio de educación superior es una consecuencia técnica de un problema político que a su vez es una consecuencia de la globalización”*. Como lo plantea Bauman *“La globalización se presenta como certeza, forma parte de la familia de verdades evidentes que sirven para explicar el mundo pero sin requerir explicación; que ayudan a afirmar cosas sobre el mundo sin parecer afirmaciones ni, menos aún, aseveraciones contenciosas o discutibles”* [x].

De la misma manera, los argumentos esgrimidos en pos de la reforma de los sistemas educativos, en particular de la educación media y superior, se basan en una serie de premisas que son presentadas como evidentes, y por lo tanto no sujetas a discusión. La principal de ellas, como ya lo mencionamos, se vincula a la asunción de la globalización

como contexto que enmarca todo proceso social, cuyas enormes implicancias políticas, económicas, sociales y culturales son caracterizadas como irreversibles, producto de los avances tecnológicos, especialmente en el campo de la información y la comunicación. Nos hallaríamos, entonces, en una economía de tipo postindustrial, que se caracteriza en lo social por la preeminencia del conocimiento como principal motor del desarrollo de las naciones. Globalización, postindustrialismo y sociedad del conocimiento aparecen así articulados, constituyendo características sociales que sólo describen la realidad de los países más ricos del planeta. A pesar de ello, se desprenden consecuencias que actualmente afectan los debates y la gestión pública sobre las áreas de empleo y educación, ya que:

- Este marco global afectaría profundamente la relación educación/empleo, al punto que obligaría a redefinir los objetivos mismos de la primera, sosteniéndose que debe formar para el trabajo antes que para el empleo, en nombre de la "competitividad", definida como *"la capacidad de los países para insertarse exitosamente en la economía mundial"*.[\[xi\]](#)
- El pasaje del empleo al trabajo implica la precarización de la relación laboral y una nueva cultura empresarial donde el cambio se ha vuelto imperativo y un fin en sí mismo.[\[xii\]](#)
- La especificidad de un saber, profesión u oficio implica un riesgo para los sujetos, valorándose la capacidad de adaptarse a los cambios en lo que algunos autores denominan como el pasaje del "savoir faire" al "savoir etre"[\[xiii\]](#): capacidad de aprender a aprender, de comunicarse, de generar confianza, de ser flexible, de actualizarse, de trabajar en grupo. Cada trabajador sería su propia empresa. *"Personas que permanentemente desarrollan habilidades técnicas y profesionales que los hacen empleables y que son capaces de agregar valor en su trabajo"*.[\[xiv\]](#) Ulrich Beck sostiene que lo que se estimula es la búsqueda de soluciones biográficas –individuales- a la impredecibilidad, la incoherencia y el movimiento permanente que producen la caída y erosión de las instituciones modernas como el empleo.[\[xv\]](#)
- En cuando a las reformas curriculares –que se dan en un marco material de reducciones presupuestarias y la búsqueda de nuevas formas de financiamiento

ante la declamación del estado de su propia impotencia para sostener el sistema de educación pública- el modelo hegemónico se basa la formación en competencias cognitivas y la disolución de las disciplinas académicas.

La denominada “educación para el trabajo” dice centrarse más en los procesos de aprendizaje que en los contenidos, enfocándose en la apropiación de procedimientos, independientemente de los contenidos, los problemas y las preguntas de las disciplinas científicas. A ello se suma el intento de establecer estándares de calidad globales, donde la dimensión local, nacional y regional de la producción de conocimiento se pierde en función de una declamada movilidad de las personas, que según las últimas estadísticas[xvi] sólo comprende al 2% de la población mundial. Es en este sentido que Bauman afirma que los sociólogos trazan una imagen de la realidad social que es la generalización de una experiencia de vida que sólo comparte el 25% más rico de los estadounidenses y un porcentaje aún menor de europeos.

El debate sobre la educación por competencias supone un sujeto definido como un *“educando, como líder agente de transformación competitivo en la sociedad”*[xvii]; sujeto de la máxima individuación y autonomía, que *“aprenda a aprender”*. Este enfoque suele sintetizarse en un *“saber hacer en un contexto”*, enfatizándose la perspectiva instrumental del aprendizaje, la resolución eficaz de una tarea. Más allá de una estética contextualista, lo que estos discursos nunca resuelven es la espinosa cuestión de los fines de ese saber hacer, ya que la competitividad y la eficacia parecen estar más al servicio de la toma de ganancias de las empresas que del bienestar social.

En este marco, la lectura que se realiza del escenario globalizado desde la Declaración de Bolonia y otros documentos posteriores que retoman estas ideas, se articula en torno a dos nudos centrales: cambios en la estructura del empleo, transformaciones en la dinámica de producción y circulación del conocimiento asociada a la relevancia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Estos nudos delimitan “consecuencias necesarias” en los sistemas universitarios, con el objeto de que están “mejor adaptadas” a estos tiempos. Consecuencias que si bien se historizan en el marco de los procesos de unificación económica y política europea, se plantean como un universal genérico para construir los desafíos a los que tienen que enfrentarse todas las universidades

en el planeta. Las consecuencias, que en general se presentan deductivamente y como respuestas operativas, remiten a categorías tales como: convergencia, cooperación/competencia; comparabilidad/transparencia, sistemas de calidad total, flexibilidad y movilidad, empleabilidad. La globalización requiere convergencia entre los sistemas a escala mundial y regional, esta convergencia se materializa tanto en acciones de cooperación como de competencia. Ahora bien, ello sólo es posible en el contexto de un sistema de calidad que asegure la comparabilidad y la transparencia de las situaciones de las diferentes instituciones y que facilite la ubicación de las instituciones en nichos de calidad particulares permitiéndole a la ciudadanía estar informados y poder seleccionar entre diversas alternativas. Ello se hace evidente en el avance de los sistemas de evaluación hacia modelos de acreditación, tanto en Europa como en América Latina. Si los procesos de evaluación suponían un acento en la mejora, los procesos de acreditación ponen el eje en la comparación con el fin de obtener una calificación para hacerla pública. En este sentido, José Gines- Mora plantea que *“hay que promover cambios en el sistema de evaluación de las titulaciones: hay que ir hacia un sistema más centrado en resultados y no en procesos. Es decir, los procesos de evaluación y acreditación en todo el mundo están moviéndose a ver más como es el resultado y menos como se ha hecho. Lo importante es si se ha metido goles, no si se ha jugado mejor o peor”*.[\[xviii\]](#)

La existencia de criterios universales de acreditación, configuran un sistema de calidad total que posibilita la movilidad libre e irrestricta de los sujetos por el sistema, ya sea durante las etapas de formación de grado o posgrado (movilidad que, como hemos mencionado, sólo están en condiciones de transitar un número ínfimo de la población mundial). El espíritu desterritorializador de las perspectivas que se consolidan en la agenda universitaria se identifica emblemáticamente con la Declaración de Bolonia, de modo que ella marca un hito de construcción de esta escala planetaria en la que transitarían ciudadanos del mundo.

“Bolonia se ha quedado vieja por dos razones; la primera, porque sólo incluye el espacio europeo de educación superior. Pues hay que incluir más, hay que incluir a todos los que sienten y quieren usar el mundo, la idea, la tecnología, que quieren generar posibilidades, que quieren vivir y hacer vivir”.[\[xix\]](#)

Tal como lo plantea Bauman: *“Ser local en un mundo globalizado es una señal de penuria y degradación social. Las desventajas de la existencia localizada se ven acentuadas por el hecho de que los espacios públicos se hallan fuera de su alcance, con lo cual las localidades pierden su capacidad de generar y negociar valor. Así dependen cada vez más de acciones que otorgan e interpretan valor, sobre los cuales no ejercen control”*. Estos procesos de movilidad y localización impactan tanto a sujetos particulares como a regiones o naciones. En esta última dimensión se torna relevante el análisis del lugar de los sistemas educativos latinoamericanos en este contexto desterritorializado, que tal como lo plantea García Guadilla^[xx] se encuentran en la disyuntiva entre varios escenarios: localismo con irrelevancia, globalización con subordinación y globalización con interacción. Queda igualmente en duda, en el contexto de la construcción de sistemas de calidad total que las alternativas constituyan realmente opciones por las cuales optar desde los países latinoamericanos.

Otra consecuencia deviene de la flexibilidad necesaria de la oferta curricular y la necesidad de nuevos modelos educativos que permitan formar a los nuevos sujetos que requiere el mercado de empleo. *“Hay que cambiar el modelo tradicional de enseñanza por un modelo de aprendizaje (...) Hay que convertir a los alumnos en adictos al aprendizaje. Es mucho menos importante que sepan muchas cosas, lo importante es que sean adictos a seguir aprendiendo”*.^[xxi] Es interesante señalar que aquí esta necesidad de un nuevo modelo de aprendizaje se articula con una lógica que hace eje en el mercado en un doble sentido. Por un lado, la formación universitaria debería responder a las demandas directas del mercado, en tal sentido el mercado requiere un cambio permanente en los saberes y prácticas ya que las informaciones y, sobre todo, las tecnologías cambian aceleradamente. Al mismo tiempo no es tan relevante el saber en sí como su aplicación o su puesta en uso, en producción, de este modo la “competencia” como síntesis de saber y saber hacer se ha tornado en una categoría central para establecer criterios de productividad y valorar los resultados del sistema universitario. Pero por otro lado, en un sistema de nichos de calidad en el que participan millones de instituciones a nivel mundial, con crecientes grados de movilidad de empleo y de formación (posibilitada por los sistemas de reconocimiento de

títulos y de trayectorias formativas) la formación de “adictos al aprendizaje” genera consumidores de saberes y clientes para el propio mercado educativo universitario.

En este proceso de configuración discursiva, si el alumno es un cliente la institución se acerca fuertemente a una empresa, con todas las transformaciones que ello genera. Tal como lo plantea Gines-Mora: *“Es necesario mucho más liderazgo y una reducción de las formas colectivas de tomas de decisiones, que es una frase muy elegante que pongo ahí, para decir que estaría bien que los profesores como académicos, tuviéramos bastante menos peso en la gestión y en la organización de las universidades. Son instituciones que necesitan desarrollar mucho más la autonomía porque necesitan diversificarse y aumentar la competencia entre sí para ser mejores (...) No creo que la nueva universidad pueda ser gobernada por sistemas muy alejados de la manera en la que se gestionan las empresas”.*

[\[xxii\]](#)

En este contexto, si en la década del 80, con el regreso a los procesos democráticos, los discursos en debate planteaban explícitamente como posibilidades en pugna la formación para el mercado o para la sociedad en general, una universidad de elite o el acceso democrático, la vinculación del conocimiento con los problemas sociales, hoy estos debates aparecen silenciados tras afirmaciones que parecen ya haberlos clausurado. En palabras de José Gines-Mora: *“Las universidades deben desarrollar mucho más la relación con el entorno, tanto introduciendo a la sociedad dentro de las instituciones como dando respuesta a las necesidades de esa sociedad. Hay que convertir las universidades en universidades emprendedoras, universidades que estén respondiendo a las demandas del mercado. Si a alguien no le gusta la palabra ‘mercado’ porque es una palabra de economicistas, que la reemplace por ‘demandas de la sociedad’ que es lo mismo”.* [\[xxiii\]](#)

Análisis de discursos clave

A la hora de elegir una metodología que contemple el análisis discursivo es pertinente aclarar que entendemos los discursos como “paquetes” de sentido puestos en circulación en el seno de una sociedad. Es decir que, siguiendo a Eliseo Verón, buscamos analizar materialidades textuales a partir de las cuales puedan inferirse otros discursos para establecer las condiciones de producción de los textos analizados.

Pero también, intentaremos observar las operaciones que se realizan en el cruce de estos discursos, en este caso artículos y bibliografía específica que abordan el tema del nuevo papel de la Universidad o de las reformas de la Educación Superior en nuestro país y en Latinoamérica.

En ese sentido nos interesa focalizar en los modos en que diferentes autores se apropian de esta “nueva retórica” para hablar de la Universidad y hacen confluir universos de sentido diferentes, y en algunos aspectos hasta discordantes, como lo son la educación y el mercado.

Porque si es posible rastrear materialidades discursivas que den cuenta de los modos en cómo se construyó alrededor del concepto de Universidad un universo de sentidos asociados a la idea de formación, autonomía, universalidad, conocimiento, también es verdad que hoy asistimos a la proliferación de discursos que pretenden trabajar en las grietas del edificio conceptual y, de ese modo, legitimar otros lugares simbólicos al interior de la Institución, y por lo tanto, otras prácticas.

Hoy, las acciones propias del mercado –vender, comprar, competir, ofrecer la libertad para elegir-, se utilizan para hablar de la Universidad y en esa operación producen un desplazamiento de sentidos no sólo de la función de la institución en el seno de la sociedad sino que obliga a redefinir conceptos tales como saber, conocimiento, política institucional, gestión e incluso vuelve sobre lugares fuertes de identidad como el concepto de autonomía e igualdad.

En este contexto, nos interesa focalizar en algunas de estas operaciones sin pretender que éste sea un trabajo exhaustivo de análisis sino que, al menos plantee, a modo de ejemplo, lugares concretos donde observar estos desplazamientos de sentido.

Por ello elegimos para esta primera instancia dos textos en los que manejamos como hipótesis la posibilidad de rastrear formaciones discursivas divergentes que den cuenta, en un análisis posterior y riguroso, de la dispersión de sentidos vigentes en el campo de los escritos y documentos sobre Educación Superior. Se trata del libro de Claudio Rama “*La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*”, de la Editorial Fondo de Cultura Económica, publicado en mayo de este año y un artículo de Marcela Mollis, denominado “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas”

y que se encuentra en *“Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero”*, compilación editada por CLACSO, Colección Grupos de Trabajo: Universidad y Sociedad en el año 2003.

En este último artículo Mollis analiza los distintos modos en los que el saber se fue alejando de los sujetos que lo poseían y dio paso a diversas prácticas, entre ellas la institución Universidad. De ese modo, la Universidad se constituyó como la *“institución que contiene saberes para guardar, saberes para distribuir, saberes para descubrir, saberes que se producen, se inventan, se censuran o simplemente se repiten”*. [\[xxiv\]](#)

Hoy, los nuevos modos de nombrarla obligan a desplazarse de los “saberes universitarios” a los “conocimientos mercantilizados”. Porque, en palabras de la autora *“nuestras universidades tienen alterada su identidad como institución de los saberes hacia la construcción de una nueva identidad que la asemeje al ‘supermercado’”*. [\[xxv\]](#) Qué mejor terreno para observar esta alteración identitaria que los discursos que la describen, la explican y le asignan un nuevo rol social.

En este punto es donde nos resulta pertinente rastrear algunas operaciones que aparecen en el libro de Claudio Rama y, a nuestro modesto entender, constituyen operaciones de manipulación del discurso. El capítulo 9, que inaugura la cuarta parte del libro y trata sobre el futuro de la Educación Superior, se titula *“¿La desaparición del monopolio universitario?”* y esta estrategia de aparente pregunta retórica se va a repetir a lo largo de todo el capítulo. Decimos aparente porque todo el desarrollo del libro apunta a explicar tal desaparición y a llenar de sentidos positivos a esta situación. En este título la elección de una palabra como “monopolio” no es aleatoria y mucho menos azarosa. Estamos frente a un término que establece lazos inmediatos con nociones referidas a la concentración de poder, a la dominación de unos pocos, los que manejan el monopolio en desmedro de los muchos que no tienen acceso. Pone en crisis la noción de universidad pública, de todos, para todos. Pero ese es sólo el inicio de las estrategias de confrontación que, al oponer pares binarios, presentan el campo argumentativo en lucha como una simplificación, obligan a adoptar un solo punto de vista y ocultan la complejidad de una institución como la Universidad y los valores que entran en crisis cada vez que se la analiza.

Rama pregunta “¿*Desaparece la Universidad Nacional frente a la Educación sin fronteras?*”. Ni una cosa ni la otra. No son conceptos excluyentes. La Universidad Nacional es un concepto no sólo geográfico sino también político. Habla de un modelo fuertemente relacionado con la noción de Estado, que ha ido redefiniéndose según los diferentes lugares que éste ocupó pero que no puede pensarse por fuera de una política pública estatal. La Educación sin fronteras, por su parte, propone un modelo globalizado, transnacional, pero no por eso exento de planificación. No se trata de oponer saberes circunscriptos a un territorio o a una institución frente a saberes disponibles para todos en cualquier lugar. Este tipo de operación que barre con la complejidad de las nociones puestas en juego no hace más que desdibujar otras cuestiones que se ponen en crisis y es necesario discutir: cual es la noción de educación en esos contextos, qué rol les cabe a los sujetos en cada modelo o por donde pasa la democratización del saber en ambas propuestas, entre otros.

Pero el juego de oposiciones no se restringe sólo a diferentes modelos de institución sino que avanza sobre algunas cuestiones epistemológicas. Por ello más adelante, Claudio Rama vuelve a preguntarse si “*desaparece la verdad de la ciencia frente al relativismo de los paradigmas*”. En este punto y a riesgo de extremarnos en ironías, nos gustaría advertir que la verdad de la ciencia ya desapareció y que los paradigmas tienen poco de relativos. Se trataría, entonces, de un falso dualismo. Sin contar que presupone que la Universidad todavía se eleva sobre la idea de mantener cierta verdad de las ciencias y que la condición de relatividad de los paradigmas sería una bondad de la posmodernidad, puesta en posición privilegiada en esta “divisoria de aguas”.

Sigue el autor preguntándose, entre otras cosas, si en el nuevo escenario “*Desaparece el conocimiento memorístico estructurado de las instituciones frente al ‘aprender a aprender’ de los escenarios abiertos*”, en una clara muestra de desconocimiento de las estrategias pedagógicas actuales al interior de la Universidad. O lo que es peor, con un cabal conocimiento de los procesos de transformación. Pero, en el camino de oponer una Universidad “enciclopedista” con saberes ineficaces propios de tradicionales modalidades pedagógicas, ninguna estrategia es vana. Por eso es válido para él preguntarse si “*son acaso las universidades los dinosaurios de antaño a los que les*

costará sobrevivir en un mundo de renovación permanente de saberes, altamente individualizado, fuertemente segmentado, que requiere enorme flexibilidad laboral, organizativa y disciplinaria”. [\[xxvi\]](#)

La apropiación impune de estos tipos de discursos y el intento de traspolarlos al sistema de Educación Superior en América Latina, inserto en realidades particulares, en sociedades que requieren otro tipo de rol de las universidades, es, cuanto menos, peligroso. Y obliga a redefinir la agenda de debate de las políticas públicas en educación.

En tal sentido acota Mollis que es necesario un análisis cultural de las instituciones universitarias: un análisis que permita ver que una universidad se rige por complejos procesos de interacciones entre el estatuto de las ciencias, las profesiones y las disciplinas, el mercado y la organización social, por lo tanto se construye como una instancia de producción, control y legitimación en un contexto de tensión constante. Es decir, que dé cuenta de la complejidad.

La autora plantea que las universidades argentinas tienen alterada su identidad pública y que la preparación de profesionales, que fue durante siglos su principal función, transita del “ethos” público al “ethos” corporativo. Y es aquí donde se vuelve relevante analizar los discursos que provocan dicho desplazamiento.

En términos de Ruth Amossy la noción de “ethos” propia de la retórica aristotélica se traslada al análisis de discurso como *“la construcción de una imagen de sí mismo (del locutor) destinada a garantizar el éxito del acto oratorio”* [\[xxvii\]](#). Para Barthes son *“los aires del orador...quien enuncia una información y al mismo tiempo dice: yo soy esto, yo no soy eso otro”* [\[xxviii\]](#). En esa acción, para Maingueneau el enunciador *“se confiere y confiere a su destinatario un cierto status para legitimar su decir: el se otorga en el discurso una posición institucional y marca su vínculo a un cierto saber”* [\[xxix\]](#).

Esta legitimación se lleva adelante a través de varias operaciones, algunas como las que hemos analizado más arriba que son lugares donde es posible inferir las posiciones de los enunciadores.

Este desplazamiento de un ethos público que connotaba calidad científica, relevancia social, pertinencia y equidad se diferencia del ethos corporativo que apela a una

finalidad de lucro a favor de intereses privados y mercantiliza los saberes. Y no se trata sólo de dar distintos nombres a distintos procesos.

Por ello nos sumamos a la reflexión de Marcela Mollis cuando exhorta a recuperar el significado social, ético y humanista de la calidad educativa. Porque *"si la universidad es considerada un elemento de mercado, no hay espacio para la crítica"*. Y todos sabemos lo que eso significa.

NOTAS

[i] Véase Carli, Sandra, Revista Trampas de la Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 2005.

[ii] Puiggrós, Adriana *"Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico"* Paidós Cuestiones de Educación. Bs. Aires, 1993.

[iii] Bauman, Zygmunt. "La sociedad sitiada" Fondo de Cultura Económica 2004, pág. 71.

[iv] Para un análisis de este evento ver Tunnermann Bernheim, C. *"La declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI"*. En Revista Universidades N° 16. Julio/Diciembre 1998

[v] La Declaración y otros documentos pueden encontrarse en http://www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/index.htm

[vi] En esta reunión se retoma asimismo como antecedente lo discutido en la Declaración de Río de Janeiro adoptada el 29 de junio de 1999 durante la primera cumbre de los jefes de Estado y de Gobierno de los países de América Latina y el Caribe y de la Unión Europea.

[vii] Follari, Roberto. *"La universidad ante el desasosiego cultural"*. Revista Universidades N° 17. 1999.

[viii] Tadeu da Silva. "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?" En Revista Propuesta Educativa N° 13. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires. Diciembre 1995.

[ix] Sylvie Didou Aupetit. "El comercio educativo: ¿tema de moda o asunto de agenda?" Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXIII(2), No. 130, Abril-Junio de 2004.

[x] Bauman, Zygmunt *La Globalización. Consecuencias Humanas*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1998.

[xi] Garay, Luis Jorge. *La Industria de América Latina ante la Globalización Económica. Tomo I. Colombia: Estructura Industrial e Internacionalización 1967 -1996*. DNP, COLCIENCIAS, 1998. Pág 560.

[xii] Véase Bauman, Zygmunt. *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2004.

[xiii] Véase Boltanski y Chiapello. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal. Madrid. 2002.

[xiv] Calderón. O. *La educación para el trabajo en un mundo cambiante*. Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, vol. VI, n° 119 (140), 2002.

[xv] Beck, Ulrich, citado en Bauman, Z. op. cit. 2004.

[xvi] Bauman, Z. op. cit. 2004.

[xvii] Salas Zapata, W. "Formación por competencias en educación superior". Revista Iberoamericana de Educación

[xviii] Gines-Mora, José. *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Proyecto ALFA-ACRO Acreditación para el reconocimiento oficial. EDUNTREF. 2005.

[xix] Justo Nieto Nieto UNTREF

[xx] Mollis, Marcela. “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas”, en *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, CLACSO, Colección Grupos de Trabajo: Universidad y Sociedad. 2003.

[xxi] Mollis Marcela, Op.Cit.2003

[xxii] Gines-Mora, José. Op. cit. 2005.

[xxiii] Gines-Mora, José. Op. cit. 2005.

[xxiv] Mollis, Marcela. Op. cit. 2003.

[xxv] Mollis, Marcela. Op. cit. 2003.

[xxvi] Rama, Claudio. “*La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*”, Editorial Fondo de Cultura Económica, 2006.

[xxvii] Amossy Ruth “La noción de ethos de la retórica al análisis de discurso” apunte de cátedra Maestría Análisis del Discurso, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2006.

[xxviii] Barthes, Roland (1970) en Amossy Ruth Op.cit.

[xxix] Maingueneau Dominique “Génesis del Discurso” Ed. Revue (1984)

BIBLIOGRAFIA

- Aupetit, Sylvie Didou (2004) El comercio educativo: ¿tema de moda o asunto de agenda? Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXIII(2), No. 130, Abril-Junio de 2004. ISSN: 0185-2760.
- BECHER T. (1993) "Las Disciplinas y la identidad de los académicos", en Rev. Pensamiento Universitario N°1, noviembre, Buenos Aires.
- BUENFIL BURGOS, R. N. (1992) El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación. Depto. De Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- BUENFIL BURGOS, R. N. (1993) "Responsabilidad, estado y función social de la universidad: pasado, presente y futuro". En Rev. del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), año II, N° 3, diciembre. Facultad de Filosofía y Letras-Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- BUENFIL BURGOS, R. N. (1998) Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad. Plaza Valdés, México.
- Clark, B. (1991) *"El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica"*. Nueva Imagen. México.
- Da Silva, T. (1999) *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Auténtica, Belo Horizonte.
- De Alba, Alicia (1997) *"El curriculum universitario. De cara al nuevo milenio"*. CESU, México.
- DE ALBA, A. (comp.,1998) Posmodernidad y educación. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México.
- Dettmer, Jorge (2004) Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una Revisión Teórico-Conceptual. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Correo e: dettjora@servidor.unam.mx. Revista de la Educación Superior Vol. XXXII(4), No. 132, Octubre-Diciembre de 2004. ISSN: 0185-2760
- Epstein, D. (1998) *"La voz de la autoridad: sobre la enseñanza de estudios culturales"*. En "Una cuestión de disciplina. Pedagogía y Poder en los estudios culturales" Paidós Educador.
- Ferry, G. (1997) *"Pedagogía de la Formación"* Serie Los Documentos. Formación de Formadores. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Follari Roberto (1994). *"La práctica en la formación profesional"* Humanitas Bs. As.
- Ford, Aníbal: *"Rodar tierra, Rodar sentido. Traslados e inscripciones en movimiento. Apuntes etnográficos"*, en Navegaciones, Comunicación, cultura y crisis, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1990) *La Arqueología del saber*. Siglo XXI. México.

- Gallart, M.A. (1992) *"La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación"*. En *Métodos Cualitativos II La Práctica de la Investigación*. Centro Editor de América Latina. Bs. As.
- García de Fanelli Ana M. (2000) *"Transformaciones en la política de educación superior argentina en los años noventa"*. En *Revista de la Educación Superior* N° 114. Abril - Junio de 2000. ANUIES. México
- GIDDENS A. (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires.
- GIMÉNEZ, GILBERTO. (1997) *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Frontera Norte, Vol. 9. Num. 18, Julio-diciembre.
- Gimeno Sacristán José (1989) *"El currículum: una reflexión sobre la práctica"*. Morata. España
- Goetz, J. - Le Compte, M. (1984) *"Etnografía y Diseño Cualitativo en investigación educativa"*. Madrid Morata
- Glasser, B. Y Strauss, A *"El descubrimiento de la teoría de base" (The discovery of grounded theory)*. Aldine Publishing Company Chicago.1967.
- Guadilla, [Carmen García](#) (2004) [El Comercio de la educación en cuestiones. Directora del Centro de Estudios del Desarrollo \(CENDES/UCV\)](#). *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIII(2), No. 130, Abril-Junio de 2004. ISSN: 0185-2760.
- Kent, R., Compilador (1997) *Los temas críticos de la educación superior en américa latina*. Vol.2: Los años 90. Expensión privada, evaluación y posgrado. Editorial: Fondo de cultura económica, Mexico FLACSO Chile. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Primera Edición 1997.
- Knight, Jane (2004) *Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano*. Centro de Educación Comparativa, Internacional y de Desarrollo. Instituto de Ontario para Estudios sobre Educación, Universidad de Toronto. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIII(2), No. 130, Abril-Junio de 2004. ISSN: 0185-2760.
- Krottsch P. (2002) *La Universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. Ediciones al margen. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación.
- Krottsch P. (2001) *Educación Superior y reformas comparadas*. Editorial Universidad Nacional de Quilmas, Argentina.
- LARROSA J. (COMP., 1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. La Piqueta, Argentina.
- [Lemaitre](#), María José (2001) *La calidad colonizada: universidad y globalización*. Conferencia dictada en el Seminario "The End of Quality", organizado por la Universidad de Central England, Birmingham, Reino Unido, en mayo de 2001. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIV(1), No. 133, Enero-Marzo de 2005. ISSN: 0185-2760.

- Llomovate, S. – Wischnevsky, J. (1997). “Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90. Algunos resultados de investigación” Ponencia al 2º Encuentro La Universidad como objeto de Estudio Buenos Aires .
- Lucangioli, A. (1997). “La docencia universitaria como campo profesional: el modelo de universidad y la inserción laboral docente. Algunas notas”. Ponencia al 2º Encuentro La Universidad como objeto de Estudio Buenos Aires .
- Lucarelli Elisa “La relación teoría-práctica en las cátedras universitarias” Ponencia al congreso Nacional de Educación. Bs. AS. Julio 1996.
- Malagón Plata, Luis Alberto (2003) La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión. Candidato a Doctor en Educación UCR. Profesor Universidad del Tolima-Colombia. Correo e:<mailto:cadel1948@yahoo.com> - Revista de la Educación Superior(2003) Vol. XXXII(3), No. 127, Julio-Septiembre de 2003. ISSN: 0185-2760
- Magariños de Morentín, J. (1991) "Semiotica de los Enunciados". En Esbozo semiótico para una metodología de base en ciencias sociales. Investigación 6 IICS Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social. La Plata.
- Martín Barbero, Jesús (1990). “*Teoría, investigación y producción en la enseñanza de la comunicación*”. Revista Diálogos 28.
- Mata, Ma. Cristina: “*De la cultura masiva a la cultura mediática*”, en Revista Diálogos de la comunicación, número 56, FELAFACS, Lima, Octubre 1999.
- Mattelart, Armad y Neveu, Erik (1997). “*La institucionalización de los estudios de la comunicación, Historia de los Cultural studies*”, en revista TELOS, Cuadernos de Comunicación, tecnología y Sociedad, número 49, madrid, marzo-mayo,
- Menin, O. (1992). “*Pedagogía y Universidad*”. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Mollis, Marcela (2001) “*La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Nosiglia, C. (1995) “*La Universidad bajo la lupa de los investigadores*” Revista del IICE Nº 7 Año IV, Diciembre de. Pérez Lindo Augusto (1997) "Políticas de conocimiento, nuevos paradigmas y universidad" Segundo Encuentro Nacional "La Universidad como objeto de investigación" 26-28 de Noviembre de 1997 Universidad de Buenos Aires
- Pacheco Mendez, Teresa – Diaz Barriga, Angel (2000) “*La profesión. Su condición social e institucional*”. CESU, México.
- Planas, Jordi (2004) Querían recursos humanos y llegaron ciudadanos. Reflexiones sobre el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación. Profesor de Sociología en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Director de Investigación del GRET (Grup de recerca sobre Educació i Treball) de la UAB y Profesor Huesped del CUCEA de la Universidad de Guadalajara. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXIII(2), No. 130, Abril-Junio de 2004. ISSN: 0185-2760

- Puiggrós, A. (1993) *"Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico"* Paidós Cuestiones de Educación. Bs. Aires.
- PUIGGRÓS, A, - KROTSCH, P. (comp., 1994) *Universidad y evaluación. Estado del debate.* Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Rama, Claudio (2005) [La política de educación superior en América Latina y el Caribe.](#) Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) Las opiniones vertidas en este texto son personales y no comprometen a la UNESCO. *Revista de la Educación Superior.* Vol. XXXIV(2), No. 134, Abril-Junio de 2005. ISSN: 0185-2760
- Reguillo, Rosana (2000). *"Juventud, Estrategias del desencanto"*, Editorial Norma, Buenos Aires,
- Rivera Jorge (1997) *"Comunicación, Medios y Cultura"* Líneas de Investigación en Argentina. 1986-1996 Ediciones de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2004) ¿Por qué el análisis del Gats es importante para la educación? Temas sobre políticas y puntos de vista de los interesados. UNAM Centro de Estudios sobre la Universidad. Seminario de Educación Superior. *Revista de la Educación Superior.* Vol. XXXIII(2), No. 130, Abril-Junio de 2004. ISSN: 0185-2760.
- Sánchez Escobedo, Pedro (2004) *Hacia la construcción de un Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos.* Universidad Autónoma de Yucatán. *Revista de la Educación Superior.* Vol. XXXIII(3), No. 131, Julio-Septiembre de 2004. ISSN: 0185-2760
- Sacristan, J (1988) *"Formación Docente y Cambio educativo"* Ponencia al Congreso de la Universidad de Valencia, Mimeo.
- Sacristan, J. y Perez Gomez, A. (1993) *"Comprender y transformar la enseñanza"*. Morata, Madrid.
- Schmucler, Héctor: (1997). *"Sobre los efectos de la comunicación"*, en Memoria de la comunicación, Editorial Biblos, Buenos Aires,
- Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos.* Paidós, Buenos Aires.
- Shuster, F. (1992). *"El método en las Ciencias Sociales"* Centro Editor de América latina. Buenos Aires
- Sirvent, M. T. (1998) *"Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación"* Ficha Bibliográfica III. Taller de Tesis. Maestría en Didáctica. UBA
- Sirvent, M. T. (1998) *"El proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la construcción del Dato Científico"* Ficha Bibliográfica I. Seminario Taller de Investigación Social. Maestría en Política y Gestión de la Educación. Universidad nacional de Luján.

- Suasnavar, C. – Seoane, V. – Deldivedro, V. (1998) *“Modelos de articulación académica. Cultura e identidad de los docentes-investigadores de la Universidad Nacional de La Plata”*. En Propuesta Educativa, N°18. Buenos Aires.
- Tenti, E. – Gomez Campos, E. (1992) *Universidad y profesiones*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Tenti, E. (1993) *“Universidad en crisis y campo intelectual, entre la autonomía y la excelencia”*. Entrevista en En Rev. del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), año II, N° 3, diciembre. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani E. (1993) *Universidad y Empresa*. Editorial Miño y Dávila. Ciepp, Argentina.
- TORFING, J. (1998). “Un repaso al análisis del discurso” en Buenfil Burgos (Coord.) Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad. Plaza Valdés, México.
- Vasilachis De Gialdino, I. (1992). *“El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos”*. En "Métodos cualitativos II. La Práctica de la Investigación. Centro Editor de A. Latina. Bs. As.
- Varsky O, Sigal V. y Dávila M. (2004) *Los desafíos de la universidad Argentina*. Coord.: Editorial Siglo XXI.
- Vinokur, Annie (2004) La liberación del comercio y la transnacionalización de la industria superior de EE.UU. Catedrático de ciencias económicas en la Universidad de Paris X, Nanterre (DET/FORUM, CNRS) Revista de la Educación Superior.(2004) Vol. XXXIII(2), No. 130, Abril-Junio de 2004. ISSN: 0185-2760.