

RACIONALIDADES UNIVERSITARIAS Y PROCESOS DE TRABAJO EN AMÉRICA LATINA EN LA INTERVENCIÓN NEOLIBERAL: alternativas desde la coproducción investigativa

Alberto L. Bialakowsky
M, Mercedes Patrouilleau
Cecilia M. Lusnich

Resumen

El artículo propone un abordaje de las formas de producción y distribución del conocimiento en el ámbito universitario en el contexto de las transformaciones impulsadas por las reformas neoliberales. Desde la focalización en los procesos de trabajo que modelan la práctica universitaria y con la propuesta de una metodología alternativa en términos epistemológicos, metodológicos y ético-pedagógicos, se problematizan los dilemas sociales de la exclusión, la unidimensionalidad y la concentración de conocimiento, presentando una alternativa posible, entre otras, como vía para la resignificación de la práctica y el rol social de la universidad. En primer lugar se repasan algunas tendencias que en las últimas décadas han atravesado a las instituciones universitarias en el ámbito latinoamericano y particularmente argentino. En segundo lugar se analizan las formas de cooperación laboral y lógicas productivas propias del ámbito universitario, tanto en la producción como en la transmisión de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente se presenta la metodología de *coproducción investigativa*, describiendo la experiencia, sus componentes y las modalidades de su práctica. Por hipótesis esta metodología promueve nuevos senderos cognoscitivos frente a los interrogantes actuales acerca de la producción y los productores de conocimiento en el contexto universitario y social latinoamericano.

Palabras clave

Coproducción investigativa. Procesos de trabajo universitarios. Producción de conocimiento. Educación Superior.

UNIVERSITY RATIONALITY AND LABOUR PROCESSES IN LATIN AMERICA UNDER THE NEOLIBERAL INTERVENTION: alternatives from Coproductive Research

Abstract

The article proposes an addressing of knowledge production and distribution forms knowledge at university level in the context of the changes driven by neoliberal reforms. Since the focus on work processes that shape university practice and with the proposal of an alternative methodology in epistemological, methodological, pedagogical and ethical terms, social dilemmas of exclusion, unidimensionality and concentration of knowledge are problematized, introducing a possible alternative, among others, as a way for resignifying the practice and the social role of university. First, we review some trends that in the recent decades have gone through academic institutions in Latin America and particularly in Argentina. Secondly, we discuss the forms of labor cooperation and the productive logics of the university, in the production as in the transmission of knowledge in the teaching-learning process. Finally, we present the methodology of coproductive research, describing the experience, its components and its practice modalities. By hypothesis, this methodology promotes new cognitive paths in front of the actual questionings about production and producers of knowledge in the social and latinoamerican university context.

Keywords

Coproductive research. University work processes. Production of knowledge. Higher Education.

El conocimiento científico, como lenguaje, es intrínsecamente la propiedad común de un grupo o ninguna otra cosa, en absoluto. Para comprenderlo, necesitaremos conocer las características especiales de los grupos que lo crean y lo usan.

Thomas S. Kuhn , La estructura de las revoluciones científicas, (1971, p. 319)

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

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

A nivel mundial y también latinoamericano, los modernos sistemas de educación superior se han desarrollado mediante una *transferencia internacional* de ideas, modelos y experiencias organizativas (BRUNNER, 1990)². América Latina ha recibido en un primer momento la influencia del modelo español, que había migrado de España a las colonias, y posteriormente recibe la influencia cultural del modelo francés napoleónico,

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

² Como destaca Brunner (1990), tanto a nivel mundial como latinoamericano, los modernos sistemas de educación superior se desarrollan a partir del *encadenamiento de procesos de transferencia*. Ya durante la segunda mitad del siglo XX, el ideal de universidad se acerca a modelos como la moderna idea de universidad alemana del siglo XIX, orientada a la investigación y la especialización disciplinar y más contemporáneamente por la influencia norteamericana, su articulación con el mercado y su énfasis en los postgrados.

en donde las universidades se encuentran sujetas al control administrativo centralizado del Estado. Un "*gesto napoleónico*" impulsa la creación de las universidades nacionales, en la consideración de que el estado debe hacerse cargo de la enseñanza de la Nación, de formar cuadros administrativos y profesionales y de la vigilancia educativa (BRUNNER, 1990).

De esta manera, la universidad nace en la región en el siglo XIX y, en el caso de Brasil, en el siglo XX, ligada a un proyecto de nación (DE SOUSA SANTOS, 2005). Pero también es heredera culturalmente "de la razón moderna, de la certidumbre de las humanidades, del espíritu de progreso en la ciencia y del optimismo de las profesiones" (MOLLIS, 2006, p. 87). Espíritu de progreso que estuvo presente también en el movimiento fundante de la Reforma de 1918, en Córdoba (Argentina), y que ha producido significativas resonancias culturales democratizadoras. La importancia de este movimiento reside en su influencia para el imaginario político intelectual en Latinoamérica (BRUNNER, 1990; PORTANTIERO, 1978)³, entre las que se destacan la instalación de la participación estudiantil en el gobierno de las instituciones y la libertad de cátedra. Sus proclamas se enmarcaron en el contexto de *modernización* de las sociedades latinoamericanas, de sectores medios en ascenso y de un movimiento estudiantil que se percibió como vanguardia de una modernidad libertaria, ilustrada, científica y racionalista y es en este movimiento donde tienen origen la idea latinoamericana de extensión universitaria y una primera formulación de la solidaridad obrero-estudiantil.

La cuestión de la *autonomía universitaria* impulsada desde ese movimiento con signos de pensamiento crítico y liberal, cobra posteriormente mayor sentido aún para gestar una identidad universitaria violentada por recurrentes intervenciones militares a partir de los sucesivos golpes de Estado. En conjunto, los fenómenos señalados, entre otros, dan cuenta del papel peculiar que tuvieron las instituciones universitarias en América Latina, aún con sus diferentes modalidades y grados de desarrollo. Como recuerda Mollis (2006), además de asumir las actividades de la enseñanza a nivel superior y la investigación, las universidades asumieron significativas responsabilidades sociales, desde la formación de líderes políticos hasta

³ El movimiento de la Reforma del 18 es recuperado, por ejemplo, por Mariátegui, apenas diez años después en sus *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana* (1969).

el desarrollo de debates ideológicos y la promoción del cambio social (püRTANTIERÜ, 1978)⁴. Veamos ahora estos roles de la universidad de cara a las transformaciones de las décadas recientes.

Los modernos sistemas de educación superior se consolidan recién en la segunda mitad del siglo XX, en el contexto de la expansión, la diversificación y el mejoramiento de los sistemas educativos en la región. Con respecto al acceso, esta época fue el escenario de un incremento mundial de la población universitaria. América Latina pasó de tener 270 mil estudiantes universitarios en 1950 a unos 9 millones en 2004 (LÓPEZ SEGRERA, 2006). Sin embargo, los índices de matrícula se mantienen en general rezagados respecto del nivel de los países desarrollados. En el año 2001, la tasa de matrícula universitaria (entre jóvenes de 18 a 23 años) de América Latina era de 17,4%, contra un promedio de los países desarrollados cercano al 60% (LÓPEZ SEGRERA, 2006).

Además de los límites de la accesibilidad, la calidad universitaria también muestra sus limitaciones y obstáculos en Latinoamérica. Para mencionar algunos de sus aspectos críticos, retomamos el estudio de López Segre (2006) quien señala: deficiencias de articulación con los otros niveles educativos, reducción creciente de recursos financieros, coexistencia de macro-universidades con micro-universidades, bajos salarios del personal docente, predominio de clases magistrales, deficiencias en el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación como así en bibliotecas y laboratorios, entre otros. En conjunto, las dificultades de las instituciones universitarias no se reducen al aspecto financiero, también se encuentran obstáculos en su capacidad de producción de conocimiento más allá de los modelos de transmisión y difusión (LÓPEZ SEGRERA, 2006). Y en su proyecto institucional promotor del saber (MÜLLIS, 2006). Estas dificultades, justamente, no resultan ajenas a los procesos de transformaciones gubernamentales y de las políticas económicas implementadas bajo el dominio de los proyectos neoliberales.

⁴ Pueden citarse como ejemplos recientes para el caso argentino las múltiples intervenciones de la producción universitaria en el área social sobre la crisis institucional, económica y social que irrumpe en el año 2001, y el Plan Fénix (USA) como proyecto económico nacional con sensibilidad social ideado desde la universidad (NAISHTAT; TÜRER, 2005).

Desde la década de los ochenta, el espacio de la universidad pública en Latinoamérica será atravesado por las radicales transformaciones del Estado y penetrado éste por la aplicación de recetarios provenientes de los organismos y agencias internacionales, las que determinarán la definición de las políticas con vistas a propiciar un acercamiento a los criterios educativos universitarios a un nuevo enfoque. Como iconos de estas intervenciones se destacan la acción del Banco Mundial en la reforma argentina de la educación superior y el impulso de la mercantilización de la educación por vía de la Organización Mundial de Comercio. Por un lado, el Banco Mundial interviene con sus recomendaciones y financiamiento para gestar reformas en la educación superior en la región desde las décadas de 1980 y 1990, impulsando en el sistema de enseñanza de Argentina un modelo que enfatizará las *métricas*: en el control, en la medición y en la evaluación más que en la calidad intrínseca académica (CORBALÁN, 2002; RIVEROS, 2006). Por otro lado, convergentemente, la educación superior se pretende instalar como un *bien económico y transable*, semejante a cualquier mercancía, con el impulso de la Organización Mundial del Comercio por establecer una (des)regulación multilateral de los servicios académicos (DE SOUSA SANTOS, 2005; GARCÍA GUADILLA, 2006)⁵.

Con estas reformas de cuño neoliberal de la década de los noventa, la *autonomía universitaria* cobra un nuevo significado de resistencia y al propio tiempo se ve condicionada ante la interpelación por la rendición de cuentas a nivel presupuestario y por las exigencias de evaluación basadas en el control financiero o en su alcance respecto de parámetros internacionales. Resulta afectada también por procesos globales de heterogeneización de la oferta educativa, la internacionalización, la mercantilización y la educación virtual (VACCAREZZA, 2006)⁶. El concepto de *calidad educativa* tiende

⁵ Se incorpora la educación superior como uno de los doce servicios comprendidos en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios de la OMC (GATS), conjunto de reglas multilaterales que regulan el comercio de servicios a escala planetaria, con los objetivos de promover la liberalización de su comercio eliminando barreras comerciales, aspecto que puede vulnerar políticas de educación superior basadas en la definición de la misma como un bien público nacional (DE SOUSA SANTOS, 2005; BORÓN 2006).

⁶ Los vertiginosos avances tecnológicos y las transformaciones económico-productivas y socioculturales acontecidos desde fines del siglo XX, ubican al conocimiento social y a la informatización como pilares en la distribución del poder en las sociedades contemporáneas

a adaptarse a las exigencias del mundo económico del mercado y de los códigos culturales de libertad y éxito individual, libre elección, lucro, eficiencia y productividad. Así también la *calidad* se toma cuantificable y mensurable desde esta perspectiva axiomática (DIAS SOBRINHO, 2007)⁷.

En cuanto a la oferta de los servicios educativos, se producen procesos de segmentación (SOUSA SANTOS, 2005) o diferenciación (GARCÍA GUADILLA, 2003), al tiempo que las universidades públicas van perdiendo legitimación en un proceso de arrastre que se agudiza en las últimas décadas al quebrarse el "contrato social" de esta institución con el Estado (MOLLIS, 2003) e incrementarse los procesos de privatización (GARCÍA GUADILLA, 2005). En términos de enseñanza aprendizaje, estas transformaciones impulsan una relación mercantil de los estudiantes frente al conocimiento. Las credenciales se institucionalizan como mercancías y se produce un desequilibrio en la tradicional relación docente-estudiante (MOLLIS, 2006; LÓPEZ SEGRERA, 2006). En términos culturales, los modelos extranjeros continúan importándose sin crítica interna, actualmente bajo la influencia del modelo norteamericano, con énfasis en la investigación inducida,

(HARDT; NEGRI, 2002). En este contexto se postula, desde distintos ámbitos y difusores (DRUCKER, 1998), que nos dirigimos hacia la sociedad del conocimiento a partir de las revoluciones tecnológicas y que en un proceso de acelerada globalización, estas fuerzas son capaces de poner a disposición, en cualquier lugar del planeta, información y conocimientos, como así adquiere importancia en el mercado mundial las ramas productivas con uso intensivo de conocimiento. Las lecturas optimistas que se crearon en derredor de este fenómeno, consistentes en las potencialidades democratizadoras del conocimiento y de la información, paulatinamente han cedido ante los análisis referentes a los procesos de desigualdad social a los que se da lugar (TEDESCO, 2003), como la que aquí ensayamos a partir de una lectura de las transformaciones o afectación de los procesos de trabajo implícitos en el nuevo impulso de difusión y consumo de la tecnología y la información.

⁷Por ejemplo, en Argentina, por primera vez rige, desde 1995, una Ley de Educación Superior que traza marcos regulatorios en escenarios institucionales tradicionalmente hostiles a la intervención central, la cual crea a su vez un organismo como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), encargado de la evaluación externa de programas y proyectos institucionales. Un enunciado sobre esta dirección parece presentarse en la región en el caso de Brasil, en este país desde el año 2005 un nuevo sistema de evaluación propiciaría que la evaluación debe cumplir una función esencialmente social, pedagógica y formativa, debe estar practicada de manera democrática, plural y participativa y bajo los criterios del valor social de la ciencia producida, del sentido profesional y de una ética y política para la formación (DIAS SOBRINHO, 2007).

la expansión de los postgrados y la integración al mercado (BRUNNER, 1990; LÓPEZ SEGRERA, 2006), mientras que por otra parte, a modo de ejemplo, siguen desplazadas del *status* universitario las culturas de pueblos originarios (SANDÜVAL FÜRERÜ y GUERRA GARCÍA, 2007).

Todas estas transformaciones sociales y gubernamentales han tenido su correlato en los procesos de trabajo universitarios y en los caracteres que éstos asumen. Las mayores exigencias en cuanto a la recalificación permanente del personal docente y los procesos de re-jerarquización a partir de la valoración de la función productiva-investigativa que se articulan con el énfasis puesto en la productividad individual y la competencia". Las universidades pueden verse así, desde esta perspectiva crítica, interpeladas por una transformación de sus prácticas productivas y de enseñanza con un nuevo sentido en la etapa contemporánea del capitalismo, por una parte, y, por otra, ante la necesidad de producir nuevas formas de articulación frente a la fragmentación de las funciones de docencia, investigación y extensión acordes a los desafíos actuales científicos y sociales.

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

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

⁸ En cuanto a las diferentes actividades de la institución universitaria, la incorporación plena de la investigación en las universidades se afianza internacionalmente en la década de 1950 y este proceso tarda en instalarse aún más en América Latina. Ejemplo de las adaptaciones recientes son el Programa de Estímulo a la Docencia y la Investigación de 1989 para las universidades mexicanas, que instala un cambio en la promoción de docentes de una modalidad corporativa a una individual (GIL ANTÓN, 2006) o el Programa de Incentivos Docentes en Argentina, que promueve el incentivo a la investigación y que se presenta como imperativo para la actualización salarial.

La mirada que aquí se ensaya intenta contribuir a los debates actuales, ya esbozados en el apartado anterior, acerca de la situación de las instituciones universitarias latinoamericanas, sus transformaciones y los profundos dilemas que actualmente afrontan, en el contexto de las reformas neoliberales implementadas en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX y de las configuraciones en que han derivado.

La visión elaborada por M. Mollis respecto de una *"geopolítica de! saber y del poder"* introduce la idea de una división internacional entre países que consumen el conocimiento producido por los países que dominan económica y culturalmente la globalización, y entre quienes reasignan a las instituciones universitarias de la periferia una función económica para entrenar "recursos humanos" (MOLLIS, 2003, p. 208). Convergentemente, otros autores (LÓPEZSEGRERA, 2001; DIDRIKSSON, 2000; GONZÁLEZ CASANOVA, 2001) coinciden en subrayar, como consecuencia de la globalización y de la profundización de la lógica neoliberal, la aplicación de concepciones que combinan la ideología de mercado con prácticas propias de los espacios empresariales y de la obtención de ganancias como objetivo primordial, con un profundo impacto en los sistemas educativos de América Latina. Se destaca también, como elemento nodal de la crisis en que se ve inmersa la universidad, la cristalización y la reproducción de un modelo basado en la transmisión y gerenciamiento de los conocimientos: *"Si el concepto de universidad neoliberal pone el acento en lo público y en lo privado, el concepto de capitalismo universitario destaca la transformación de las actividades universitarias en mercancías"* (GONZÁLEZ CASANOVA, 2001, p. 102).

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

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

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

La primada de esta lógica *productiva* del conocimiento científico tiene su correlato en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. La "escolarización reproductivista" (ALVES POLI; POLETTI, 2001) y la pedagogía tradicional descubren en su método y en sus prácticas criterios y elementos, que evidencian en la jerarquización extrema, la relación docente-alumno como un vínculo asimétrico-vertical que niega los saberes que porta o puede producir el estudiante y su entorno social, con un *disciplinamiento*

⁹ En todo proceso de trabajo, visto desde la perspectiva de la producción social o colectiva, opera un mecanismo de vínculo, la organización del trabajo en cooperación entre los productores. De esta clave, surge la posibilidad de tres fuentes de plusvalor: a) un plus productivo que se gana con la interacción colectiva, b) un plus de valorización que los productos adquieren al ser intercambiados en el mercado y que son opacados en la mercancía, como productos éstos que tienen origen en los productores, y c) por la apropiación del conocimiento social (*general intellect*) y la ciencia y la tecnología en particular como parte del mismo que se integran cada vez más como fuerza productiva (VIRNO, 2003).

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

En la década del ochenta y a medida que se fueron consolidando las tendencias democratizadoras en la región, se instala el desprestigio respecto del funcionamiento de las universidades latinoamericanas. La preocupación acerca de la calidad se acentúa en los 90, ya bajo la impronta de la eficiencia bajo las recomendaciones de los organismos internacionales, como se señaló anteriormente, asimilables a las prácticas de gerenciamiento y sus métricas (Müllis, 2003).

Retomando la idea de establecer un paralelo respecto de las formas de organización de la producción, cabe señalar que en esos espacios fabriles, las nuevas modalidades de organización de los procesos de trabajo introducen la denominada "*producción depurada*" como una reinención intensificadora de los postulados del modelo taylorista. De acuerdo con I. Slaughter (1998), este pasaje a la producción depurada se sustenta en una serie de elementos claves en la ingeniería social del trabajo, que las reformas universitarias antedichas han intentado llevar también al ámbito de las instituciones académicas, en caracteres que pueden asemejarse a: la gestión por la tensión, el reajuste y equilibrio constante del sistema, la ficcionalización del trabajo en equipo y la polifuncionalidad. En la planta bajo la apariencia de una cierta democratización del espacio laboral, la participación, la creatividad y el saber del trabajador son tomados y captados por los niveles de planificación y gerenciamiento¹⁰.

¹⁰ Estos fenómenos neo-organizativos imprimen nuevas lógicas a los procesos de trabajo institucionales y académicos que se atraviesan, superponen e imbrican, muchas veces contradictoriamente, con las modalidades tayloristas y fordistas ya descriptas. No obstante, consideramos constituyen una modalidad intensificadora en términos de apropiación del producto y del conocimiento.

En el núcleo de esas lógicas, las formas de *cooperación despótica* (MARX, 1867), deducimos, constituirían el instrumento social por medio del cual pueden ser expropiados y concentrados los productos del *general intellect*. Así el lenguaje, como los discursos científico-tecnológicos y su distribución *genérica* (en un *common land* social), está siendo privatizados y concentrados con efectos hegemónicos (BIALAKOWSKY *et al.*, 2006; VESSURI, 2006). El proceso de concentración y apropiación constituye un eje nodal en la producción de conocimiento, por ejemplo, en ciencias sociales se verifica en la diferenciación que se establece entre un *sujeto* que conoce activamente y un *objeto* pasivo o pasible de ser conocido, correspondiendo la capacidad autónoma de conocer - y de apropiarse de ese conocimiento - solo al *sujeto* investigador. Se trata de una inclusión productora diádica, pero velada detrás de las metodologías científicas arquetípicas de los enfoques censales y *muestrales*, de corte predominantemente cuantitativo. De manera relacionada y convergente con las modalidades de trabajo descriptas, al interior mismo de las metodologías de producción de conocimiento, y especialmente en las ciencias sociales, el principio de objetividad estableció relaciones disociadas entre *sujeto* y *objeto*, entre *teoría* y *práctica*, entre *conocimientos legitimados* y otros *estigmatizados* (MORIN, 1984; GADAMER, 1996; DE SOUSA SANTOS, 2006).

La cultura positivista como forma de dominación cultural y el *objetivismo* como instrumento de control tiene su correlato en esa visión antidualística y unidimensional de la realidad, especializada y fragmentaria en la educación (GIROUX, 2003). Esta forma específica en que se construye la relación sujeto-objeto en la producción de conocimiento dominada por las formas tayloristas, fordistas y las nuevas modalidades de los procesos de trabajo que hemos señalado deriva en una práctica reduccionista y unidimensional. El reduccionismo, la unidimensionalidad (MARCUSE, 1968; GIROUX, 2003) y la unidireccionalidad (SOTOLONGO CODINA; DELGADO DÍAZ, 2006) han fortalecido dicha práctica de producción de conocimientos que no reconoce la alteridad ni la validez científica del aporte de esa alteridad. La exclusión epistemológica que se instala con esta práctica significa una forma de "epistemicidio" (DE SOUSA SANTOS, 2006), la muerte del saber del otro diferente. La *métrica*, como sistema de control

y disciplinamiento, por su parte, convalida la unidireccionalidad de estos procesos productivos".

Puede homologarse así una semejanza entre las formas fabriles de la *cooperación despótica* y la producción de conocimientos, reconociendo que existe una producción organizada colectivamente que puede ser succionada individualmente. Organización ésta en *línea* productiva que conduce a una producción social de excedentes que pueden ser *acumulados, concentrados y expropiados*. En consecuencia, los patrones de producción de conocimientos en el ámbito universitario connotan tres ejes básicos: *división del trabajo* extrema, posibilidad de extracción del *surplus* colectivo e instalación de la *competencia* entre productores. En esta dirección puede identificarse la *relación entre sistema universitario con su entorno social* a partir de la construcción de segmentación entre oficios de docencia, investigación y extensión o difusión, concebida esta última también como actividad de *transferencia*.

La compartimentación de los saberes en la academia produce un *bloqueo del conocimiento* (ELÍAS, 1994), mientras que la fragmentación y la competencia entre productores forman parte del proceso de trabajo universitario y no necesariamente de los requerimientos de la rigurosidad científica. La *cooperación despótica* en el proceso de producción de conocimientos se vislumbra en la transformación del saber individual en saber colectivo *abstracto* (en sentido *materialista*), pasible de ser expropiado, privatizado, por ese otro distinguible del productor colectivo (BIALAKOWSKY *et al.*, 2006). La primer plano que adquiere el conocimiento producido, desplaza y relega a un segundo plano la procedencia de ese conocimiento como a los sujetos de los que parte *originariamente*, lo producen y aportan en la construcción de *objetos de investigación*. En este marco, se ha invalidado tanto al *sujeto (investigado) conocido* (VASILACHIS DE GIALDINO,

11 *El saber se mide con el lenguaje de las finanzas; se calcula por medio de indicadores de rendimiento. a través de certificados y diplomas entregados en tiempo y forma con mayor valor de mercado; se representa en la formación de recursos humanos cuando, al mismo tiempo, las humanidades van perdiendo gradualmente sus recursos. Nuestras universidades tienen alterada su identidad como instituciones de los saberes, y van hacia la construcción de una nueva identidad que las asemeja al 'supermercado', donde el estudiante es consumidor, los saberes una mercancía y el profesor un asalariado enseñante.*" (MOLLIS, 2006).

2003) como a su capacidad de crear conocimiento, por medio de la negación de la interacción cognitiva (productora) entre investigador y *sujeto-objeto* de investigación.

Una revisión crítica sobre estos principios históricos de producción de conocimientos involucra aspectos tanto metodológicos, epistemológicos y teóricos como también éticos. Se abren nuevos caminos para pensar la posibilidad de investigar conjuntamente con el *sujeto investigado*, especialmente cuando se trata de sectores sociales subordinados. Es en este sentido que la universidad debe comenzar a revisar sus propios fundamentos en función de posibilitar cambios en sus contenidos y sus *prácticas disciplinarias*. El problema de la inclusión social tampoco le es ajeno, ya sea por la fuente originaria de los recursos públicos como por su ética discursiva (MALIANDI, 2000; AGAMBEN, 2002).

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

A partir de este análisis acerca de los procesos sociales de trabajo de enseñanza-aprendizaje que interpelan a la universidad en su función social, es posible imaginar *otro método*, en contraposición, para una *sociedad del conocimiento* que incorpore a la educación e investigación universitaria como derecho universal (RABÜUNSK1, 2006) y que al mismo tiempo se guíe por el horizonte de la inclusión social. La articulación entre este derecho y las posibles respuestas de los actores universitarios tiene eje, en esta perspectiva, el reconocimiento del origen social del saber colectivo en la producción y utilización de los productos del conocimiento y en la necesidad de profundizar estos puentes al interior de la producción académica.

Utópica o distópicamente imaginada, en cualquier caso, en esa posible sociedad del conocimiento estimamos que la fábrica no permanecerá ajena a la universidad y viceversa. El trabajo-empleo-mercancía (abstracto), en esta visión, tendería a reducirse y la universidad ocuparía entonces una fracción creciente del *trabajo concreto* (no abstracto) y la propia producción de lo social, más consciente quizás de su participación en la *cooperación productiva y en el general intellect* (VIRNO, 2003; MATELLANES, s/f), Consecuentemente, la división entre trabajadores universitarios, comunidad y cursantes tendería a disolverse.

Comenzar a imaginar las condiciones de un escenario deseable para la producción de conocimiento, y en especial para la universidad pública latinoamericana, implica plantear algunos desafíos fundamentales como: a) el compromiso con la *diversidad cultural*; b) el desarrollo de un lenguaje que promueva el *intercambio simétrico* y evite la anulación del saber del otro a partir de su anonimato y su traducción; c) el desarrollo de un *pensamiento transdisciplinario*, no solamente en el sentido de Gibbons – como transversalidad de las disciplinas – sino también en el sentido de Morin, como complejidad y solidaridad de los fenómenos, como ética de la comprensión entre los pueblos, entre las naciones, entre las culturas (MORIN *et al.*, 2002).

Frente a estos dilemas universitarios sugerimos, entonces, como una de las alternativas posibles, la herramienta de la *metodología de coproducción investigativa*, no necesariamente sustitutiva a las metodologías tradicionales, sino como una opción cuya potencialidad radica en haber incorporado la dimensión ética *dialogica* en sus fundamentos y práctica metodológica. Ésta se inscribe en el marco de los aportes de las metodologías cualitativas, de la investigación-acción, de la pedagogía crítica y del análisis de la praxis de la producción de conocimiento.

Por una parte, en las últimas décadas, diferentes estrategias metodológicas enmarcadas en la perspectiva cualitativa han producido avances sobre las oportunidades de comprensión que otorga la participación de los actores en la producción de conocimiento en las ciencias sociales", significando una ruptura epistemológica en relación con los presupuestos cognoscitivos del ideal clásico: de la objetividad, la dicotomía sujeto-objeto y el lugar del método positivista en proceso cognoscitivo (SOTOLONGO y DELGADO, 2006). Por otra parte, también se plasma la recuperación y recreación de los lineamientos trazados por Fals Borda acerca de la *investigación acción participativa* (1987); como lo ha señalado también, a propósito de producir cambios en las prácticas universitarias, Boaventura de Sousa Santos (2005), como así rescatar la fuente pedagógica inagotable de Paulo Freire (FREIRE, 1986; RODRÍGUEZ GÓMEZ, 2002). Con respecto al análisis del proceso de trabajo y de la praxis en la producción académica

¹² Antecedentes de estos lineamientos pueden reconocerse en el método biográfico (LEWIS, 1969; SAUTU, 1999) y localmente en las formulaciones de Vasilachis (2003).

e intelectual, éste fue planteado ya por Althusser (s/f) en sus reflexiones sobre la práctica teórica y los campos de (in)visibilidad de las teorías, por los aportes epistemológicos de Kuhn (1971) Y Lákatos (1993) entre otros, por Ibáñez (1985) en su crítica y proposición de un abordaje reflexivo en las ciencias sociales, como así las contribuciones de E. Verón (1974) en su análisis sobre los mecanismos institucionales de carácter dependiente de las academias en América Latina.

No cabe duda que la convergencia de estas corrientes con el pensamiento latinoamericano han dado base para nuevos desarrollos metodológicos de interrogación y descubrimiento en los que deseamos inscribirnos. Interesa entonces presentar lo que entendemos en sentido amplio como la *metodología de la coproducción investigativa*, que ya cuenta con una trayectoria de una década y durante la cual se han desarrollado experiencias y ensayos de investigación desde la universidad que intentan superar los desafíos antes planteados.

La *metodología de coproducción investigativa* reconoce entre sus supuestos e hipótesis: a) que los conocimientos son producidos socialmente y que se observa en la asimetría entre investigador-investigado un obstáculo para la producción de conocimiento y la resolución de los problemas que la ciencia social se plantea especialmente cuando se trata de poblaciones subordinadas; b) que el pensamiento individual es sólo *complementario* del *pensamiento colectivo* y recíprocamente, se desprende en este supuesto el descubrimiento de *ficciones* institucionales inclinadas a colocar un único énfasis en los productos del conocimiento individual; c) que resulta necesario desarrollar *dispositivos de coproducción investigativa* en otros espacios institucionales y comunitarios exo-universitarios, con el fin de investigar asociadamente con actores *coproductores*, promoviendo el *co-descubrimiento* y el *encuentro discursivo*; d) que debe avanzarse en el abordaje transdisciplinario de las problemáticas sociales a partir del marco del paradigma de la complejidad, entre disciplinas y más allá de las disciplinas (PRIMER CONGRESO DE TRANSDISCIPLINA, 1997). En esta propuesta, la simetría intersubjetiva y la transdisciplinariedad se postulan como instrumentos para el cambio en las prácticas productivas en la universidad y remiten, a su vez, a una revisión material de su proceso social de trabajo.

Caracteriza a la coproducción investigativa el ejercicio de la distribución de los productos como del rol científico en todas sus fases: diseño de proyecto, descubrimiento, demostración e interpretación de datos y resultados (BIALAKOWSKY *et al.*, 2003), que se materializa en colectivos de cotrabajo o de "coproducción de conocimiento", que comprenden a investigadores académicos, cursantes universitarios y actores sociales (BIALAKOWSKY *et al.*, 2007).

Operativamente la coproducción investigativa se desarrolla en campo y, al mismo tiempo, en el propio espacio universitario, promoviendo inicialmente acuerdos interinstitucionales a partir del diálogo entre los actores, el descubrimiento de demandas y su mutuo reconocimiento como instancia motivadora para la investigación. Le sigue una etapa de diagramación conjunta del proyecto y posteriormente la puesta en marcha de dispositivos. El concepto de *dispositivo de coproducción investigativa* remite a la institucionalización de un *colectivo interrogador*, en el cual los actores sociales aportan su saber especializado y su saber experiencial, al tiempo que los investigadores aportan sus interrogantes iniciales, su saber disciplinario, metodológico y epistemológico. En esta experiencia universitaria, se diluyen las fronteras entre la producción de conocimiento y su transferencia, tanto para los *cursantes*, como para los *coproductores*, como para los docentes investigadores. Aunque en lo inmediato su alcance puede resultar limitado, se prueba que es posible desarrollar experiencias en esta dirección y, al mismo tiempo, dar lugar a posibles replications¹³ y con todo ello profundizar sus bases metodológicas. En este sentido, los fundamentos epistemológicos de la coproducción investigativa intentan superar tres falacias: la producción de un saber "encriptado", la expectativa de traducción y proyección profética, la ilusión que el sujeto investigado encarnará las propuestas que se derivan de los resultados investigativos. El método coproductivo contempla, de este modo, la potencialidad recursiva, incorporando en el proceso de descubrimiento posibilidades de reflexividad sobre los procesos sociales que se abordan, diluyendo - al menos en *parte*—

¹³ Se encuentra en marcha un acuerdo para replicación de estos dispositivos a nivel internacional con la Universidad Popular Urbana-Alianza Internacional de Habitantes (Convenio UPU-AIH/FCS-UBA, 2006), Y otros desarrollos piloto con equipos de México y Brasil (2008-2010).

la *violencia simbólica* propia de la asimetría que se ejerce en los procesos de investigación tradicionales (BOURDIEU, 2006).

Los avances de la coproducción investigativa dan cuenta que esta modalidad puede sortear los límites de dichas investigaciones tradicionales (BIALAKOWSKY *et al.*, 2006a). En términos sociales, permite introducir el *co-análisis* sobre las prácticas, elemento que implica una apertura para revisar, y quizás revertir, procesos productivos e institucionales *alienados* por la cooperación y el método despótico. El potencial disponible de co-descubrimiento posibilita resignificar en los espacios laborales y comunitarios la *recuperación del método* y del *pensamiento colectivo* (BIALAKOWSKY *et al.*, 2006b). Las individualidades no quedan postergadas como en la masificación fragmentaria del método *fordista*, sino que adquieren, al mismo tiempo, la posibilidad de subjetivarse en un proceso de doble reapropiación colectiva-subjetiva. Saber y poder quedan planteados metodológicamente como puntos de partida (BIALAKOWSKY *et al.*, 2008).

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

Los productores de conocimiento como *movimiento social* podrían, quizás, ofrecer entonces una alternativa en materia de acciones colectivas. La universidad en ese caso tendería a trazar un espacio de coproducción de conocimientos y de pensamientos colectivos más allá de la reproducción de sus disciplinas, más allá de sus prácticas encadenadamente tayloristas, más allá de ser concebida como un pasaje para *calificar* y *clasificar* estudiantes que habitan transitoriamente el *espacio de lo público* (DE SOUSA SANTOS, 2005). Metafóricamente, el *symposium* como parte del "banquete" cognoscitivo requiere del diálogo entre *cobebedores* (MARÍ, 2001).

4. Desarrollo de interrogantes y reflexiones finales, a modo de conclusión

Este ensayo en su diseño inicial se concibió como una contribución al proceso de cambio universitario, tomando como ejes las innovaciones metodológicas que nuestro equipo viene ensayando en el contexto de mutación social, caracterizado por el fenómeno de exclusión social e intervención neoliberal instalados en décadas recientes.

En la línea de estos razonamientos, estimamos que la crisis del rol de la educación coloca a la universidad en una encrucijada frente a caminos que se bifurcan, y suponemos que la elección tendrá que ver, probablemente, con el desenlace de un conflicto más subterráneo, que incluye diversos contenidos desde los epistemológicos a los temas en relación con la desigualdad social o con la sustentabilidad ecológica planetaria. Al respecto pensamos que aún tratándose de estos importantes ejes resta cuestionar, en el sentido de interrogación crítica, los procesos de trabajo que *condicionan* la producción de este tipo de contenidos. Objetivos sociales éstos que no podrán plasmarse si se reproducen procesos de trabajo *tayloristas, fordistas y neotayloristas*, particularmente en lo referido a la división extrema del trabajo y a la distribución entre *pensadores y hacedores*. Esta modalidad tradicional tiene la *virtud* metodológica de poder investir (*fetichizar*) la apariencia de las formas de producción intelectual *individuales*, para poder utilizar realmente *textraiari* las formas *colectivas* materializadas por medio de la *cooperación despótica*. Lo que está en juego estimamos, en última instancia, es la *apropiación del colectivo y su potencialidades productivas*. En la hora actual, la universidad no escapa a este conflicto que se presenta en el sistema capitalista.

Sin caer en dualismos, puede afirmarse que la universidad *autónoma*, liberada de las ataduras-dictaduras reticulares del *método* de producción, y como institución generadora de conocimiento, deberá enfatizar en sus prácticas uno de los caminos, no se trata sólo de distinguir los problemas sociales sino en *cómo* se produce la praxis social de interrogación. Ese destino externo del sistema educativo antes podía mantenerse con cierta naturalidad, pues la sociedad aguardaba y receptaba *naturalmente* la valorización de la *fuerza de trabajo* y su *normalización*, al par que la producción científica obtenía la legitimación en sus aplicaciones e innovaciones. Ambos destinos,

sin embargo, se han ido desdibujado, los *recursos humanos* pasan al ejército de reserva o a la población excedente, en muchos casos también a la población *extinguible*. En este cambio de época, las instituciones educativas pierden su rol *normalizador universal* (en sentido *foucaultiano*) y se convierten de hecho en *subnormalizadoras*, como un componente más dei proceso capitalista de *superfiuidizacion* de la fueza de trabajo (MÉSZÁROS, 1999; BIALAKOWSKY *et ai.*, 2007).

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

La universidad ha sido despojada de este valor central en una etapa en que justamente puede realizar su mayor aporte y se requiere un *nuevo contrato con la sociedad* (CARRIZO, 2006). El paradigma universitario encierra paradójicamente la exc1usión en su seno epistemológico y en su práctica, investida de "*medicion de la productividades micro*". El grado de inclusión social, la masividad, la ética discursiva y la evaluación participativa de sus logros sociales en este paradigma en crisis quedan aún por fuera, situados argumentativamente en lo ilusorio, en lo "ingenuo". Nuestro razonamiento se ha basado en que no se trata tanto de contenidos relevantes, sino de colocar en cuestión los propios métodos y materialidades de interrogación. De ahí que a partir de investigaciones en ciencias sociales, especialmente dedicados a los procesos de trabajo gubernamentales que intervienen sobre poblaciones excluidas, descubrimos que los protagonistas *desaparecen* de la producción dei conocimiento que supuestamente está destinado a ellos. Se consolida,

pensamos, la ficcionalización que lo producido como conocimiento se *distribuye por derrame*.

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

Tradicionalmente, dichas funciones universitarias se refieren a las prácticas de *docencia, investigación y extensión*, por una parte parecen eslabonarse en constelaciones enlazadas espontáneamente, pero, en realidad, operan segmentadas, departamentalizadas. La coproducción investigativa puede brindarnos entonces la oportunidad de establecer e interrogar las conexiones en la acción universitaria, produciendo un encuentro de praxis investigativa y docente articuladas, a la vez que la *extensión* no implica una prolongación como *transferencia* al otro social externo sino una interioridad en la práctica docente-investigativa. Aquella división quedaría potencialmente disuelta ya que producción y distribución de conocimientos forman parte, en la propuesta, de un mismo y único proceso docente-investigativo-extensivo. El *método* implica también un pasaje subjetivo-colectivo de alumnos a *cursantes*, de *cursantes* a *productores*, a *coproductores* de conocimiento como integrantes del *equipo universitario de producción de conocimiento*. El significado mismo de la transmisión y la distribución de conocimientos quedaría alojado dentro de la *acción coproductiva*.

Finalmente, referimos a los *resultados* remite a varias cuestiones radicalmente críticas en la actualidad, considerando desde inicio que toda *medición* de los productos se encuentra ligada y condicionada a una determinada *cosmovisión* que el evaluador legitima acerca de la esencialidad universitaria. En este sentido, la evaluación de resultados tampoco podrá escapar a los escenarios proyectados por el sistema capitalista en la etapa en la que se practican formas *tanatopolíticas* (AGAMBEN, 2003) al par que las regulaciones *biopolíticas*. Desde una proyección distópica, grandes fracciones de la fuerza de trabajo podrán ser desalojadas del mundo productivo ya sea por razones económicas, tecnológicas o sociales. La universidad puede, en este caso, como lo hace en buena medida, ya sea por determinación externa o

interna, no interrumpir este proceso distópico por medio de sus formulaciones *meritocráticas* y sus variantes *infranormalizadoras*, o bien puede postular un movimiento de resistencia no sólo para encarnar los contenidos de *autonomía, masividad, cogobierno y derecho social universitario* sino también transformando su marco epistémico y sus prácticas en la producción de conocimiento entre cuyos supuestos destacamos: *el encuentro discursivo, el pensamiento colectivo y los dispositivos coproductivos*.

Bibliografía

AGAMBEN, G. (2002). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*, Pre-textos, Valencia.

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

ALTHUSSER, L. (s/f). *Sobre el trabajo teórico: dificultades y recursos*, Anagrama, Barcelona.

ALTHUSSER, L.; BALIBAR, E. (1969). *Para leer el Capital*, Siglo XXI Eds., 22a ed., Bogotá.

ALVES POLI, S. M.; POLETO, G. 1. (2001). "Educação popular-educação formal: reflexões a partir de significações da prática docente", en *Revista Pedagógica*, Año 3, N° 6, Universidade Comunitaria Regional de Chapecó, Chapecó.

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

BIALAKOWSKY, A. L.; ANTUNES, R. (2005). "Introducción. Hipótesis y notas críticas sobre el trabajo y el capitalismo actual" en BIALAKOWSKY, Alberto L.; PARTIDA, Raquel; ANTUNES, Ricardo y COSTA, María L (comps.), *Trabajo y capitalismo entre siglos en Latinoamérica. El trabajo entre la perennidad y superfiuidad*, Universidad de Guadalajara – ALAS, Guadalajara - Jalisco, México.

BIALAKOWSKY, A. L.; COSTA, M. L; PATROUILLEAU, M. M; MARTÍNEZ SCHNAIDER, R. ; LÓPEZ, A. L. (2006a). "Capitalismo y método. Alternativas de la coproducción investigativa", *Lavboratorio/on Line*, afio VI, N° 19. Otoño/Invierno, Instituto de Investigación Gino Germano, Facultad de Ciencias Sociales - UBA, Argentina, <<http://lavboratorio.fsoc.uba.ar>>.

BIALAKOWSKY, A. L.; FRANCO, D.; PATROUILLEAU, M.; BARDI, N.; LUSNICH, C.; ZELASCHI, C.; GRIMA, J. (2006b), "Uma sociologia do trabalho contrastada", en *Tempo social*, vol. 18, n° 1, San Pablo, Brasil.

BIALAKOWSKY, A. L.; LÓPEZ, A. L.; PATROUILLEAU, M. (2007). "Práticas governamentais na regulamentação de populações extinguíveis", en *Produção de pobreza e desigualdade na América Latina*, Alberto D. Cimdamore y Antonio D. Cattani (organizadores), CLACSO-CROP, Tomo Editorial, Porto Alegre RS, Brasil.

BIALAKOWSKY, A. L.; Patrouilleau, M. M.; Franco D. E.; Costa, M. I; Grima, J. M.; Lusnich, M. C., Calvo E. 8.; Santillán, P.; Pefiarrieta, P. y Navarro, O. (2008). "La coproducción investigativa aplicada al estudio comparado de los procesos de trabajo en una nueva época capitalista", en *Revista Latinoamericana de Estudios de Trabajo*, Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo, II Época, Afio 13, N°. 19, Valencia, Venezuela.

BORÓN, A. (2006). "Prólogo" a López Segrega, Francisco, *Escenarios Mundiales de la Educación Superior. Análisis global y estudios de caso*, Clacso, Buenos Aires.

BRUNNER, J. 1. (1990). *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*, Fondo de Cultura Económica, Chile.

CARRIZO, L. (2006). "Conocimiento, responsabilidad social y desarrollo. Retos y desafíos hacia la Universidad transdisciplinaria", en *Desarrollo local y gobernanza. Erifoques transdisciplinarios*, CARRIZO, Luis y GALLICCHIO, Enrique (editores), CAF-CLAEH-MOST-UNESCO, Montevideo.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2005). *Panorama Social de América Latina 2004*, en <www.ec1ac.c1>.

CORBALÁN, A. (2002). *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*, Ed. Biblos, Buenos Aires.

CORIAT, B. (1992). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*, Siglo XXI Editores, México.

DELEUZE, P.; GUATTARI, F. (2002), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Pre-Textos, Valencia, España.

DE SOUSA SANTOS, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Laboratorio de Políticas Públicas-Mino y Dávila, Buenos Aires.

DIAS SOBRINHO, J. (2007). "Evaluación de la educación superior en Brasil: la cuestión de la calidad", en KROTSCH, Pedro; CAMOU, Antonio y PRATI, Marcelo (Coords.), *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y en América Latina*, Prometeo, Buenos Aires.

DIDRIKSSON, A. (2000). *La Universidad del futuro*, CESU-UNAM, México.

DRUCKER, P. F. (1998). *La sociedad postcapitalista*, Ediciones Apóstrofe, Barcelona.

ELÍAS, N. (1994). *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural*, Ediciones Península, Barcelona.

FALS BORDA, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*, Carlos Valencia Editores, Bogotá.

FOUCAULT, M. (1978). *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, México, 1986.

_____. (2000), *Defender la sociedad*, FCE, Buenos Aires.

_____. (2000), *Defender la sociedad*, FCE, Buenos Aires.

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

_____. (1970), *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo.

GADAMER, H. G. (1996). "Teoría, técnica, práctica", en Gadamer, Hans Gerorg *El estado oculto de la salud*, Gedisa Editorial, Barcelona.

GARCÍA GUADILLA, C. (2003). "Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior", en MOLLIS, Marcela (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, CLACSO-Asdi, Buenos Aires.

_____. (Edit.) (2005), *El difícil equilibrio. La educación superior como bien público y comercio de servicios*, UCVy Bid&Co. Editor, Caracas.

_____. (2006), "Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones sobre el caso de América Latina", en VESSURI, Hebe (comp.), *Universidad e investigación científica*, CLACSO/ UNESCO, Buenos Aires.

GIL ANTÓN, M. (2006). "¿Una nueva época? Notas en medio de la turbulencia", en VESSURI, Hebe (comp.), *Universidad e investigación científica*, CLACSO/ UNESCO, Buenos Aires.

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

GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Ed. Era, México.

HARDT, M.; NEGRI, A. (2002). *Imperio*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

HORKHEIMER, M. (1974). *Teoría crítica*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

IBÁÑEZ, I. (1985). *Del algoritmo al sujeto: perspectivas de la investigación social*, Siglo XXI Eds., Madrid.

KUHN, T. (1971). "Posdata: 1969", en *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México D. F.

LÁKATOS, I. (1993). *La metodología de los programas de investigación científica*, Alianza, Madrid.

LEWIS, O. (1969). *Los hijos de Sánchez*, Mortiz Ed., México D. F.

LÓPEZ SEGRERA, F. (2001). "El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe", en Mollis Marcela (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, CLACSO-Asdi, Buenos Aires.

_____. (2006). "Notas para un estudio comparado de la Educación Superior a nivel mundial", en *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 21-106.

MALIANDI, R. (2000). "La racionalidad bidimensional y la ética convergente", en *El otro puede tener razón. Estudios sobre racionalidad en filosofía y ciencia*, en FERNÁNDEZ, Graciela (comp.), Ediciones Suárez, Mar del Plata, Argentina.

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

MARÍ, E. E. (2001). *El banquete de Platón. El Eros, el vino y los discursos*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

MARIÁTEGUI, J. C. (1969). *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, Ed. Amauta, Lima.

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

MATELLANES, M. (s/t). *Universidad, multitudes y general intellect*, UBA, mimeo.

MCLAREN, P. (2007). "Paulo Freire: educación como política y política como educación" en *Aula Crítica. Revista educativa de la Fundación Aclaren de Pedagogía Crítica*, N° 7, ensenada B. C., México, pp. 7-5.

MÉSZÁROS, I. (1999). *Más allá del Capital. Hacia una teoría de la transición*, Vadell editores, Valencia-Caracas, Venezuela.

MOLLIS, M. (2001). "Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas", en MOLLIS, Marcela (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, CLACSO-Asdi, Buenos Aires.

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

_____. (2006). "Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas", en VESSURI, Hebe (comp.), *Universidad e investigación científica*, CLACSO/ UNESCO, Buenos Aires.

MORIN, E. (1984). *Ciencia con Consciencia*, Anthropos, Barcelona.

MORIN, E.; ROGER CIURANA, E.; MOTTA, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, UNESCO - IIPC - USAL - U. Valladolid, Salamanca.

NAISHTAT, F.; TOER, M. (editores) (2005). *Democracia y representación en la Universidad. El caso de Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

Primer Congreso de Transdisciplina (1997). "Transdisciplinariedad", en *Psychline, Inter-transdisciplinarity journal of mental health*, Vol. 2, N° 2.

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

RABOUNSKI, D. (2006). "Declaración de Libertad Académica (Derechos científicos del Ser Humano)", en *Progress in Physics*, vol. 1, pp. 57-60 [<http://www.geocities.com/ptet_online/>](http://www.geocities.com/ptet_online/).

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

RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2002). "La universidad latinoamericana y el siglo XXI. Algunos retos estructurales", en TORRES, Carlos A. (comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, CLACSO-Asdi, Buenos Aires.

SANDOVAL FORERO, E.; GUERRA GARCÍA, E. (2007). "La interculturalidad en la Educación Superior en México", en *Revista Ra*