



EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: TENSIONES EPISTÉMICAS Y RETENCIONES POLÍTICAS. UNA DECONSTRUCCIÓN DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Lorena Godoy Peña*

Resumen

Se propone una revisión epistémica de la sociología de la educación, tensionando la ley 20.129, desde los cuadrantes reproducción/ transformación – dependencia/independencia. Se evidencia la crisis de la Educación Superior estatal, enfrentada a exigencias instrumentales del neoliberalismo, al “mercado del conocimiento”, a diversas dimensiones sobre “competencias” y a una movilización social que cuestiona a la academia frente a las estructuras del Estado reproductor de desigualdades.

Descriptor: Sociología de la Educación, Epistemología, Educación Superior, Políticas Públicas, Conflicto de racionalidades

*Ni hubo nunca, ni habrá, una educación neutra.
La educación es una práctica que responde a una clase,
sea en el poder o contra el poder.
Esto es la politicidad de la educación.*
Paulo Freire

1. Itinerarios hacia una *episteme situada*

El origen y desarrollo de la Sociología como disciplina científica, hacia fines del siglo XVIII y principios del XIX, generó un nuevo espacio de conceptualización teórica para la comprensión del mundo y de la realidad social, en particular, preocupándose por el estudio

* Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile; Profesora de Educación Diferencial, Mención Trastornos Específicos del Aprendizaje y Licenciada en Educación, Magíster en Educación, Mención en Dificultades del Aprendizaje, por la Pontificia Universidad Católica de Chile; estudiante del Programa de Doctorado en Estudios Americanos, Mención Pensamiento y Cultura, del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile, Becaria CONICYT. E-mail: lgodoy@upla.cl.



sistemático de los fenómenos sociales bajo la construcción de un andamiaje epistémico-metodológico que contribuyó a definir su objeto y su campo de estudio dentro de las Ciencias Sociales. En dicho proceso de fundamentación disciplinaria, destaca una temprana preocupación por la educación como fenómeno social complejo, cuyo abordaje teórico-metodológico desafía una multiplicidad de perspectivas de análisis y racionalidades que abordaremos en el presente ensayo.

1.1 Las matrices filosóficas de la tensión

Los fundadores de la sociología clásica compartían con el pensamiento de la Ilustración su esperanza en la democratización del conocimiento y en la utilidad del conocimiento científico, al que adscribían esta rama de las Ciencias Sociales. La educación no era concebida, en esa tradición, como un mero recurso para la instrucción social sino que, por el contrario, según Álvarez-Uría, su principal objetivo debía orientarse a la formación de ciudadanos libres, reflexivos, capaces de encarnar el ideal de perfección del Humanismo clásico.

Desde esa lógica idealista, Descartes, Hume y Kant, entre otros filósofos, tienden a pontificar, respecto de las condiciones eternas del conocimiento humano, los dispositivos de disciplinamiento de una realidad objetiva que persiguen las leyes de un orden dado e inmutable, opacando el carácter hegemónico de su producción y las condiciones históricas de su reproducción, desde la sumisión a las estructuras de dominación y, como diría Foucault, de su saber-poder. Siguiendo a este último, se trata de una encrucijada desde donde el discurso articula, en forma interdependiente, al saber como producto de las relaciones de fuerza, y al poder en tanto es producido por las disciplinas del saber.

La influencia de la filosofía hegeliana, basada en un idealismo absoluto, introducirá un cambio de eje en las Humanidades y las Ciencias Sociales, al situar al conocimiento humano en el contexto de su devenir histórico, aun cuando su *espíritu universalista*, basado en el encuentro de la razón absoluta como quintaesencia, será superado por el *materialismo*



histórico de Marx y la filosofía de la acción. En efecto, el racionalismo idealista de Hegel sostenía que todo conocimiento es humano y que no puede haber ninguna verdad ajena a la racionalidad humana, situando al conocimiento en el contexto de su devenir histórico. Sostiene Hegel que la razón es un proceso dinámico, sujeto a las contradicciones propias de la realidad y las tensiones dialécticas de su producción y reproducción. Una de esas contradicciones tiene que ver con el antagonismo entre lo individual y lo colectivo, dicotomía que dará forma a su método dialéctico, que se expresa en tres momentos: *tesis*, *antítesis* y *síntesis*.

Pero será desde la inspiración marxista de la dialéctica histórica, que la universidad pública asume, en sus primeras reformas, la evidencia de que son, justamente, las condiciones materiales de la sociedad las que imponen las formas de pensamiento y, particularmente, debido a las tensiones de las fuerzas económicas, que imprimen cambios capaces de impulsar, a su vez, la fuerza de la historia. En oposición al *idealismo* de Hegel y su concepción evolucionista del conocimiento, desde el que legitima a la razón instrumental como unificadora de toda realidad, el *materialismo dialéctico* de Marx define el salto de la historia hacia delante, a partir de la influencia recíproca entre la base de la sociedad y su superestructura o, lo que es lo mismo, las interdependencias entre las *fuerzas de producción*, las *relaciones de producción*, la *conciencia individual* y *colectiva*.

En ese contexto, Karl Marx ponía en duda el supuesto rol emancipador de la escuela para la clase obrera, considerando el control ideológico ejercido por el Estado y el conflicto de intereses entre la conservación del *statu quo* y la necesidad de dar término a la explotación capitalista mediante la toma del poder político.

Desde otra perspectiva, la preocupación de Max Weber estaba más bien orientada a construir un sistema educativo que estuviera regido por la investigación científica de alto nivel y una administración pública racional, autónoma respecto de intereses partidarios y de la burocracia.



Émile Durkheim, pionero en la fundamentación de la Sociología de la Educación, consideraba a la educación como pilar fundamental de la moral societaria, del Estado, de su cohesión social, de estabilidad, ausencia de conflictos y justicia social. Desde su perspectiva humanista se preocupó por considerar los sistemas educativos que existen o han existido, relacionarlos los unos con los otros, poner en relieve los caracteres que tienen en común, potenciando su estudio sistemático como uno de los campos de mayor producción científica de las Ciencias Sociales.

“Dado que la vida escolar no es más que el germen de la vida social, al igual que ésta no es más que la continuación y la floración de aquella, resulta imposible no encontrar en la una los principales procedimientos mediante los cuales funciona la otra. Es natural suponer, pues, que la sociología, ciencia de las instituciones sociales, nos ayude a comprender lo que son o a conjeturar lo que deberían ser las instituciones pedagógicas”¹.

1.2. Sociología dominante y capitalismo periférico.

La sociología dominante en América Latina plantea una concepción diferenciada entre sociedades avanzadas o industrializadas, y sociedades atrasadas o subdesarrolladas. Centrándose en la productividad como fenómeno nuclear, define a las segundas desde su estructura dual, donde conviven ramas modernas industriales con actividades tradicionales.

La apelación al “subdesarrollo” traduce una concepción ahistórica y lineal sobre el desarrollo “independiente” de los países, considerando que la relación entre unos y otros sólo se explica desde la “ayuda” externa y no desde las estructuras históricas de la dependencia. Así, se privilegia la hipótesis del *atraso en el ritmo del progreso* hacia el desarrollo, cuyas etapas han sido ya superadas por algunos países y, por lo tanto, son superables por otros.

Los defensores de esta perspectiva dominante, entre ellos Portelli, plantean algunas condiciones esenciales para alcanzar el desarrollo. La primera de ellas es la concepción de

¹ Durkheim, Émile, *Educación como Socialización*, Sígueme, Salamanca, 1976, citado en Guerrero, Antonio, *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*, Siglo XXI, Madrid, 2003, p.1.



la sociedad, la cual habría de ser industrial, racional y democrática, basada en la eficiencia y racionalidad para lograr una mejor distribución de la riqueza —tesis cepaliana del desarrollo productivo con equidad. Una segunda condición descansa en el supuesto de la productividad: acumulación, ahorro y responsabilidad laboral y social. Por otra parte, propone la capacidad ejecutiva, disciplina en la organización industrial y racionalidad técnica en el trabajo, junto a la responsabilidad social como otra de las condiciones esenciales. A esto se suma la superación de la pobreza y mano de obra calificada, mediante un sistema de educación que forme y seleccione a quienes tienen capacidad directiva y, como último requisito, una división social del trabajo, necesaria y jerárquica de acuerdo, según aseguran, a diferencias objetivas y racionales, al requerirse de habilidades distintas para su desempeño —ingresos, acceso a bienes y servicios, status o prestigio social.

Se trata esta de una racionalidad burguesa, transmitida a toda la sociedad a través de los intelectuales, la educación y el sentido común, como afirmara Gramsci. Desde la perspectiva de la sociología del conocimiento gramsciana, se trata, pues, de una racionalidad del centro hegemónico, que se afirma a través de una concepción general de la vida y la educación, difundida por los profesionales de la educación a las clases subalternas.

Estos planteamientos connotan la pretensión de adaptar el sistema educativo a las necesidades del sistema social, sin cuestionar la estructura jerárquica y dominante del sistema productivo, el mercado laboral y la formación de “recursos humanos” dirigentes —formados en carreras tradicionales, modernas, liberales—, técnicos medios —carreras cortas técnico-profesionales—, obreros calificados, etc.

Desde esta perspectiva, el fracaso escolar, por ejemplo, no es conceptualizado como:

“consecuencia de la determinación socioeconómica sobre el rendimiento escolar, conforme a la cual se ha comprobado que ciertos grupos están incapacitados para aprovechar o beneficiarse de oportunidades escolares por sus condiciones de vida, déficit cultural o lingüístico, desorganización familiar, etc.”²

² De Ibarrola, María, “Enfoques sociológicos para el estudio de la educación” en Torres, Carlos Alberto y Guillermo González, (coord.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, Miño y Dávila, Instituto Paulo Freire, Buenos Aires, 1994, p. 31.



El sentido común popular dice que los problemas sociales son causa de la “falta de educación” y que, superado ese déficit, las desigualdades sociales desaparecerán. La expansión de la Sociología dominante de la Educación hacia todos los estratos de la sociedad “*constituye la mayor resistencia a los intentos de adecuar la educación a las necesidades sociales del país*”³. Coherentemente con esa perspectiva dominante, se pueden cuestionar los fundamentos del concepto de *calidad en la educación*, instalado como dispositivo de control y administración del conocimiento por las políticas públicas de Chile, y cuya lógica interna pareciera tener como meta la reproducción del esquema de dependencia y desigualdad, al poner su énfasis en el aseguramiento de la eficiencia y la racionalidad instrumental. Se trata de una perspectiva acorde a los requerimientos de la sociedad industrial moderna que, bajo una concepción teórica funcionalista, refuerza su blindaje, potenciada por la reducción del Estado a un mero rol subsidiario y las políticas neoliberales de fortalecimiento del mercado de la educación; bajo la consigna de la *libertad de enseñanza*, que tiende a naturalizar el lucro privado, la competencia y el individualismo, se subordina en detrimento del *derecho a la educación*, entendido como un bien público colectivo, propio de toda estructura societaria democrática y solidaria.

1.3. Perspectivas de la Sociología Crítica

Fue a mediados del siglo XX cuando se desarrollaron más ampliamente las tensiones epistémicas al interior de las Ciencias Sociales en general y, particularmente, en el ámbito de la Sociología de la Educación, bajo el influjo de las tesis funcionalistas. Al vincular estrechamente a la educación con el modelo de desarrollo, en el contexto político y económico de la época, se la vinculaba, también, al conjunto de instituciones sociales que dan sentido y estructura a la vida social. Las tensiones entre desarrollismo y teorías críticas, orientadas al cambio social, centrarán en la década de los 70’, el eje del debate en torno a la

³ *Ibíd.*, p. 32.



educación desde su historicidad, definiendo a la Sociología como una ciencia *implicada* en el curso histórico en que evoluciona dinámicamente su propio objeto, la sociedad, y por lo tanto, *situada* en los procesos de transformación.

Para la perspectiva crítica de la concepción funcionalista de la sociedad, la escuela desempeña un papel fundamental para las exigencias que emanan de la división social del trabajo y las relaciones de explotación y dominación, consustanciales al sistema capitalista. En nuestro contexto de análisis, la sociología crítica comporta dos aspectos; por un lado, el reconocimiento de la sociedad dividida en clases y, por otro, la concepción del capitalismo dependiente periférico de América Latina.

En el primer aspecto se critica las relaciones antagónicas que se establecen entre las personas, para la producción y reproducción de su vida social; relaciones de poder, dominio y subordinación, dialéctica de lucha por la hegemonía de la sociedad que se concibe como heterogénea y estratificada, pero una totalidad integrada, finalmente, a través de la hegemonía política, económica y cultural de uno o varios grupos que comparten intereses por el control y dominio de los demás grupos, sometidos al poder del consenso sobre su posición, legitimando la represión si aquellos mecanismos de dominación fallan⁴.

Louis Althusser, en su obra *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, analiza las formas en que se produce el dominio de clase, la reproducción de las fuerzas productivas y las relaciones de producción que el capitalismo diseña para perpetuarse. Entre los aparatos ideológicos del Estado —familia, escuela, iglesia, sindicatos, medios de comunicación—, la escuela, desde su perspectiva, ocupa un lugar preeminente, considerando su progresiva extensión en la estructura social, como asimismo las relaciones espacio-temporales que determinan la vida de los niños y los jóvenes. La subsistencia de toda formación social está determinada por la reproducción material de sus condiciones de producción, esto es, la reproducción de las fuerzas productivas más las relaciones de producción dominantes, que constituyen la lógica articuladora que da sentido a dicha formación social. Desde esa perspectiva, se desprende la importancia de la educación pública como principal dispositivo

⁴ *Ibíd.*, p. 33.



de reproducción de las relaciones sociales, que caracterizaron la consolidación de la Modernidad y del sistema de producción capitalista:

“Los contenidos y prácticas escolares no solo ocultan a los estudiantes las relaciones sociales impidiéndoles conocer las condiciones reales en las que viven, sino que, además los conducen hacia un destino de clase al cualificarlos de forma diferenciada”⁵.

No obstante, la conceptualización de la educación es imprecisa en el pensamiento de la Sociología Crítica, fuertemente influida por el comentado concepto althusseriano de “aparato ideológico del Estado”, el que entiende que, al interior del sistema educativo, la práctica pedagógica y los contenidos de enseñanza subyace una determinación de clase reproductora del sistema de explotación:

“[La concepción de esta perspectiva sociológica] se centra en la crítica a la concepción funcionalista del sistema educativo, a la representación ideológica de la escuela que “oculta su realidad y la realidad de sus contradicciones” (Labarca, 1977) y se presenta como un instrumento relativamente neutro en su relación con los distintos grupos sociales, (en términos de igualdad de oportunidades escolares, como centro de “objetividad científica”) y que implica una división del trabajo necesaria (y jerárquica) y del proceso de recorrido de este sistema por la población, en virtud de una maduración biológica e intelectual”⁶.

Pero, como lo planteaban los sociólogos franceses Baudelot y Establet, la transmisión y aprendizaje ideológico no sólo recae en los contenidos educativos explícitos —Historia, Literatura, etc.— e implícitos —Matemáticas, Ciencias Naturales, etc.—, sino que se refuerzan especialmente mediante rituales y prácticas escolares que contribuyen a la formación de subjetividades.

“Baudelot y Establet, si bien conceden un papel central a las prácticas escolares y a sus rituales en el proceso de inculcación ideológica, siguen concediendo un lugar predominante a los mensajes y a sus formas de transmisión. Este hecho probablemente se debe a la utilización de un concepto tan ambiguo y polisémico

⁵ Varela, Julia, “Sociología de la Educación: algunos modelos críticos”, en Román Reyes (Dir). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Theoria, Publicación electrónica de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2009. Disponible en: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/index_b.html

⁶ De Ibarrola, op. cit., p. 35.



como el de 'ideología', difícilmente operativizable si en él se intenta incluir a la vez ideas y prácticas, 'cultura' y formas de hacer. La Escuela transmite la cultura dominante en ambas redes de forma diferenciada y con desigual intensidad, lo que conduce a producir, por una parte, proletarios sometidos y, por otra, agentes activos de la ideología dominante⁷.

A propósito de la *ciencia situada*, Pierre Bourdieu se sitúa conscientemente en el espacio conflictivo de las epistemologías sociológicas contemporáneas. En particular, concibe la sociología de la educación vinculada al estudio de las relaciones entre reproducción cultural y reproducción del orden social, respondiendo críticamente a los intentos teóricos del materialismo histórico por someter a un determinismo económico a los fenómenos culturales, concediéndoles el status de epifenómeno, como lo propone Tenti.

La articulación teórico-política de Bourdieu y Passeron se plantea en la proposición “0” de su obra *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*:

“(…)todo poder de violencia simbólica, esto es, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que constituyen el fundamento de su fuerza, agrega su propia fuerza, esto es, plenamente simbólica, a estas relaciones de fuerza”⁸.

Con ello se defiende la tesis de la autonomía y eficacia de los procesos simbólicos, abriendo espacio a la lucha al interior del escenario educativo, apartándose así de tesis maximalistas de rechazo total a la escuela en cuanto aparato ideológico, al tiempo que se acerca a la tesis gramsciana sobre la articulación entre estructura y superestructura en la dinámica histórica. La tensión entre los dos polos epistemológicos en las Ciencias Sociales, razón y experiencia, subjetivismo y objetivismo, se hará más evidente con la formulación del concepto bourdiano de *habitus*, mediante el que se considera la reproducción o toma de conciencia transformadora de las prácticas objetivamente coordinadas en acción colectiva:

⁷ Varela, op.cit.

⁸ Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona, 1977, citado en Tenti, Emilio, “La educación como violencia simbólica: Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron”, en Torres, Carlos Alberto y Guillermo González (coord.). *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, Miño y Dávila, Instituto Paulo Freire, Buenos Aires, 1994, p. 250.



“(…) sólo una teoría adecuada del *habitus* (...) permite revelar completamente las condiciones sociales del ejercicio de la función de legitimación del orden social que es la más disimulada de todas las funciones ideológicas de la escuela. Por el hecho de que el sistema de enseñanza tradicional logra producir la ilusión de que su acción de inculcación es enteramente responsable de la producción del *habitus* culto, o por una contradicción aparente, que solo debe su eficiencia diferencial a las aptitudes innatas de los que la sufren y que, por lo tanto, es independiente de todas las determinaciones de clase que, por estar constituido fuera de la escuela, está en la base de todas las adquisiciones escolares, contribuye de una manera irremplazable a perpetuar la estructura de las relaciones de clase y, al mismo tiempo, a legitimarla disimulando que las jerarquías escolares que produce reproduce las jerarquías sociales”⁹.

2. Relocalizar en nuestra América el debate sociohistórico en Educación

En América Latina, la concepción de sociedad dividida en clases se une al concepto de dependencia, considerado de la siguiente forma:

“(…) como efecto simultáneo por factores históricos externos e internos de dominación que sitúa a los países en polos opuestos de desarrollo dentro del mismo sistema mundial. La dependencia tiene un origen histórico de violencia política y militar, formal y legalmente aceptada en el ámbito internacional de la época, e históricamente legitimada como conquista y, sobre todo, como colonización, por los países dominantes”¹⁰.

Y es fruto de esa violencia ontológica que se naturaliza la subordinación de países independientes a países altamente industrializados, de acuerdo a una división internacional del trabajo. La violencia política y militar reaparece ahora internamente debida a variaciones coyunturales.

La reducción de la demanda de mano de obra debida a las TIC genera, en América Latina, una heterogeneidad estructural en la que coexisten distintos modos de producción: “sector moderno, gubernamental, autónomo y de subsistencia, que determinan las clases sociales en estos países”¹¹. Estos órdenes se hallan atravesados por un mercado que desplaza a las personas sin que encuentren su lugar ni su función dentro de los distintos sectores,

⁹ *Ibíd*em, p. 261.

¹⁰ De Ibarrola, op. cit., p. 33.

¹¹ *Ibíd*em, p. 34.



situándolos en “ejército de reserva” que se convierte en “masa marginal”, y que afecta incluso a los segmentos más escolarizados, determinando las grandes desigualdades del sistema.

La lógica de razonamiento crítica se sustenta en los varios enunciados. El primero de ellos postula que no hay igualdad de oportunidades de acceso y permanencia dentro del sistema escolar, ni de los que logran acceder a la Universidad, existiendo una correlación entre la posición de clase y la escolaridad total alcanzada. Por otro lado, los contenidos de la escolaridad, alejados de la realidad, son los que impiden la transformación de la misma, chocan con la cultura de clase o el “capital lingüístico” (Bourdieu y Passeron, 1967) de los estudiantes que no son de la burguesía o clase media, provocando su “fracaso escolar”. Otro de estos enunciados propone que, a mayor certificación escolar, mayores probabilidades de acceso a las posiciones prestigiadas y de mayor remuneración económica. Además, la escuela entrega una interiorización de valores y lealtades para el desempeño de un papel social particular en el sistema de explotación, ya que no son sólo los conocimientos los que determinan un aumento de la productividad. Y, finalmente, existe una correlación entre mayor titulación y posiciones sociales más favorecidas que genera una reproducción de la estructura de clases, legitimada por la sociedad a través de una “pantalla de meritocracia” (Camoy, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Vasconi)¹².

El sistema educativo es el principal instrumento para lograr el consenso social, y se presenta como canal de movilización social, pero en su crecimiento se agudizan las contradicciones, pues no retribuye en forma igualitaria los beneficios sociales y económicos esperados. “La escolaridad “funciona” en la medida en que sea selectiva”¹³.

La mayor debilidad de la Sociología Crítica es carecer de una propuesta de alternativas educativas, al plantear, en forma absolutista, que la educación no puede contribuir a la transformación de la sociedad, por ser un medio de reproducción mecánica de la estructura de clases dominantes. La influencia de Gramsci introducirá una orientación teórica de

¹² De Ibarrola, op. cit., p. 35-36.

¹³ *Ibidem*, p. 36.



apertura, que relaciona los contenidos culturales y concepciones de mundo que se establecen en las relaciones entre los distintos grupos dentro de todo proceso educativo, procurando superarlas para una transformación de las condiciones de vida de estos grupos¹⁴.

Las perspectivas de la Sociología emergente en América Latina conciben la educación como un fenómeno propio de cualquier grupo social, y no sólo al sistema formal, lo que permite situarlo en su historia concreta y propagar su visión de mundo a las nuevas generaciones. Desde sus supuestos, se supera la tesis mecanicista de un vacío cultural de las clases subalternas que es llenado a voluntad por las clases dominantes, así como también la perspectiva crítica que supone que sus valores culturales corresponderían a los de una clase dominada. Su concepción no surge, por tanto, del estudio del sistema educativo, sino de los actores que no tienen acceso a la educación formal, para conocer la realidad social a partir de las condiciones de vida del oprimido¹⁵.

“Si se reconoce que la educación es la afirmación de la realidad, se tiene que reconocer el hecho de la opresión. (...) Si la toma de conciencia abre el camino a la expresión de las insatisfacciones sociales se debe a que éstos son componentes reales de una situación de opresión”¹⁶.

La influencia de Paulo Freire en la búsqueda de nuevos referentes teóricos se enmarca en experiencias educativas diferentes, vinculadas a referentes políticos de izquierda, Teología de la Liberación, Humanismo radical y a organismos nacionales e internacionales que no han sido debidamente sistematizadas. En todo caso, el conocimiento del proceso educativo se enmarca en su vinculación directa con la realidad social, y desde esa perspectiva, se orienta la búsqueda de una ciencia de las clases dominadas y de una praxis liberadora, en oposición a las propuestas educativas de la ideología de las clases dominantes.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 37.

¹⁵ *Ídem.*

¹⁶ Freire, Paulo, *Educación como práctica de la libertad*, Nuevo Orden, Caracas, 1967, pp. 11-12.



María de Ibarrola se plantea, como perspectiva necesaria en la Sociología de la Educación, vincular el estudio de las características propias de la educación como “un fenómeno en que interactúan una dimensión individual y una social, y en cuyos contenidos y procesos intervienen instituciones sociales que tienen distintos grados de vinculación con la clase dominante”¹⁷. Impera, para ello, tener presente la categoría de clase social para explicar las relaciones educación-sociedad, a partir de un cuestionamiento metodológico respecto de las categorías mediante las cuales nos aproximamos a la realidad. Para ello se orienta desde una aproximación etnográfica que, mediante una observación “indiscriminada y continua” de un proceso educativo, logre encontrar las pautas que lo estructuran con la realidad, y, a partir de ellas, definir categorías pertinentes y no apriorísticas que fueran formuladas por otros individuos que no están vinculados a dicha realidad. Es esta perspectiva de la Sociología de la Educación, con carácter interdisciplinario de articulación de métodos y enfoques, donde se cruza con la Antropología y la Historia, pero donde también deben reforzarse los puentes con una nueva Pedagogía y una Psicología liberada del conductismo, en un espacio en el que la Ciencia Política y la Filosofía tienen un papel importante para abordar articuladamente el fenómeno de la dominación. A ese respecto, Salazar Bondy, en su crítica a la dominación y la fundamentación de una Filosofía de la Liberación, entiende que un país liberado debe articular su revolución económica con la cultural, para que se logre dar término a las relaciones de dominación y su reproducción, teniendo presente el correlato interno-externo en las relaciones de desequilibrio centro-periferia o metrópoli-colonia, relaciones que definen al subdesarrollo como una condición estructural que subsiste con la estructura de dominación. Esta estructura se reproduce en la Filosofía, en la Cultura y en la Educación, pues es precisamente en el régimen escolar donde se puede observar la organización de cada sociedad y el mantenimiento de las estructuras de dominación: “Es importante siempre pensar en lo que la educación va a ser y en lo que el cambio de conciencia va a ser para liquidar las dominaciones”¹⁸.

¹⁷ De Ibarrola, op. cit., p. 38.

¹⁸ Salazar Bondy, Augusto, *Dominación y Liberación: escritos 1966-1974*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Fondo Editorial, Lima, 1995, p. 184.



3. Tensiones epistémicas y conflicto de racionalidades.

Problematizar las tensiones por las que atraviesa actualmente el sistema educativo en América Latina, y, particularmente, la formación inicial en la Educación Superior pública, frente a la crisis de sentido socio-histórico que se desprendería de los actuales procesos de globalización y, en especial, desde la emergente construcción de una *economía del conocimiento*, nos propone poner en tensión epistémica las contradicciones implícitas en la regulación normativa del aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Chile.

Analizar el significado de la Educación Superior pública en el proceso de cambio de la conciencia histórica que vivimos, nos obliga a reflexionar críticamente sobre el propio conflicto interpretativo que la nomina, tratando de categorizar, en primer lugar, el significado de la *universalidad del conocimiento*, un proyecto que fue capaz de articular *el orden androcéntrico del discurso académico*¹⁹ a lo largo de varios siglos de historia, instaurando una matriz de expansión de la racionalidad científico-técnica occidental como centro y referente de las explicaciones que dan forma al mundo de lo cognoscible.

Es por ello que existe una tremenda necesidad de dar respuestas pertinentes desde el sistema educativo, a una diversidad que objeta ese orden disciplinado, que emana tanto desde la política pública, como desde perspectivas fragmentarias y reductivas de lo diverso, que centran su atención casi exclusiva en las necesidades educativas especiales (NEE). Tales representaciones de los conceptos de diversidad e inclusión educativas²⁰ regulan no solo las prácticas educacionales —enseñanza, metodología, currículum, entre otras—, sino también el *habitus*²¹ y las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y, de manera significativa, la construcción de identidades. Este último aspecto hace referencia a la construcción de sujetos/estudiantes de Pedagogía, desde discursos de diversidad e inclusión que circulan y se reproducen en el ámbito educacional. En este sentido, el significado de

¹⁹ Moreno Sardà, 1986; 1988

²⁰ Lechner, 2007 ; Skliar, 2008; de la Vega, 2011

²¹ Bourdieu, 2007; Bourdieu y Passeron, 1977



diversidad e inclusión afecta significativamente al estudiante que se construye²² y a su propia posición o subjetivación posterior en la estructura social y en la comunidad. De acuerdo con Skliar, se trata de dar respuesta, desde el sistema educativo, a lo que se propone como sociedad abierta y democrática; la educación intercultural es la resultante lógica de una sociedad pluralista. La diversidad, puesta en escena de manera explícita, no es otra cosa que un modo distinto de plantear el problema de la necesidad de una educación de igual calidad para personas diferentes.

Es precisamente desde un pensamiento de la diferencia historizado, donde la deconstrucción derridiana alcanza a tocar la huella indeleble de la memoria del logofonocentrismo platónico, el de la preconsciencia, más allá de toda subjetivación racionalizada:

“[que constituyó] un movimiento y una estructura necesarias y necesariamente finitas: historia de la posibilidad simbólica en general (...) historia de la *différance*, historia como *différance*; que encuentra en la filosofía como episteme, en la forma europea del proyecto metafísico u onto-teleológico, la manifestación privilegiada, dominadora mundial de la disimulación, de la censura en general, del texto en general”²³.

No por invisibles, esas huellas de la disimulación del dominio y la censura de las diferencias se imprimen simbólicamente en los cuerpos, los penetran y los disciplinan. Mientras el saber está constituido por un conjunto de formas, el poder lo está por un conjunto de fuerzas. De esta forma, Gilles Deleuze interpreta la relación poder-saber de Foucault: el saber es un resultado del entrelazado que se da entre el juego de las prácticas discursivas —o de enunciados— y las prácticas no-discursivas —o de medios—. El poder siempre es creado por un conjunto de relaciones de fuerzas, ya que estas nunca se presentan en singular, sino que siempre están en relación unas con otras. El autor observa que “toda

²² Dueñas, 2011.

²³ Derrida, Jacques, *La escritura y la diferencia*, Anthropos, Barcelona, 1966, p. 3.



fuerza es relación, es decir, poder: la fuerza no tiene otro objeto ni sujeto que la fuerza (...) Cada fuerza tiene a la vez un poder de afectar (a otras) y de ser afectada (por otras)”²⁴.

Para suplantar y di-sentir el cuerpo, añadirá Jean-Luc Nancy, la modernidad desarrolló una multitud de dispositivos instrumentales encargados de proyectar su invisibilidad; escribir *del* cuerpo para di-seccionar, clasificar y dar *corporeidad* normalizada al simulacro de su totalidad, a su biopolítica de sujeción al cuerpo social: cárceles, hospitales, manicomios, fábricas y *escuelas* fueron inventadas —también— para someter y disciplinar al cuerpo a su im-propiedad y enajenación. Imágenes, iconografías, símbolos, geometrías, estadísticas, sin duda las más sofisticadas herramienta biopolítica de suspensión y vaciado del cuerpo, reduciéndolo a su medición y al control de su (a)normalidad.

Y es, tal vez, esa ausencia simbólica del cuerpo en la Educación, como indicio de la subjetivación emancipadora, la que resulta paradójica, pues el cuerpo *da lugar* a la existencia y su ontología es la ontología misma, el cuerpo *es* el ser de la existencia²⁵. Pero esa ontología está im-pensada, tanto por la Sociología de la Educación como por las políticas que la administran, tal vez porque no puede serlo: “Los cuerpos no tienen lugar, ni en los discursos, ni en la materia”²⁶, no tienen sitios subordinados de colocación del sentido, se abren dando lugar al acontecimiento, lo que está siendo: gozar, pensar, sufrir, llorar, nacer, morir, amar. Es, entonces, en el *entre* de la Educación, la encrucijada, la frontera, la interrupción, “esta fractura de todo lenguaje donde el lenguaje toca el sentido”²⁷, tensionando la historicidad de los sujetos y de las estructuras sociales en un contexto historizado, aunque no por ello menos vital, humano y presente en su co-existir con otros cuerpos humanos y simbólicos.

Con todo, pensar la Educación epistémicamente, es ponerla en una tensión dialógica con la cultura, con las relaciones sociales, desde la articulación de las historias personales, grupales y colectivas, donde reconocemos la omnipresencia de la comunicación como

²⁴ Deleuze, Gilles, *Foucault*, Paidós, Barcelona, 1987, pp. 99-100.

²⁵ Nancy, Jean-Luc, *Corpus*, Madrid: Arena Libros, Madrid, 2003, p.15.

²⁶ *Ibíd.*, p. 17.

²⁷ *Ibíd.*, p. 20.



espacio de reproducción del modelo de sociedad de consumo, en reemplazo de la construcción de ciudadanías. Se trata de pensar la Educación críticamente en los nuevos contextos de la globalización y las TIC, como producto de un modelo de sociedad que aspira a su propia legitimación desde la disolución de las diferencias, al margen de la crisis de sentido del Estado-nación, la democracia representativa y la emergencia de nuevos movimientos y actores sociales que claman indignados en las calles, desacreditando los sistemas político-económicos actuales.

En dicho contexto, ¿Qué rol juega la Educación en el cambio de conciencia histórica? ¿Puede considerarse que la apuesta de las políticas públicas sigue siendo la de garantizar el bien común? O, como vienen sosteniendo algunas perspectivas críticas, ¿habrá que comenzar a pensar sin Estado y en una Educación sin escuelas, cuando nos vemos sometidos a pensar bajo el signo de la desigualdad, el sinrazón de la dominación y el individualismo que renuncia al sí mismo imbuido por el imaginario colectivo de la *sociedad del desprecio*?²⁸.

La Educación, sin duda, tiene un rol central en la superación del *déficit democrático* que padecen nuestras sociedades, el fortalecimiento de la ciudadanía y la participación democrática. Lo que, en ningún caso, debe confundirse con una racionalidad domesticada, despolitizada, instrumento de la producción de “*subjetividades gubernamentales*”, como parecieran pretender las estrategias de neutralización del conflicto a través de *otra movilización* de la Educación, mediante la retórica de las competencias como indicador de calidad y subjetivación pedagógica del consenso y la desigualdad.

En la escuela, las diversas inteligencias (combinadas con diferencias en esfuerzos) están vinculadas con diferencias en competencias/títulos y, finalmente, con las diversas posiciones societales²⁹. De este modo, la lógica (meritocrática) de la escuela refleja la

²⁸ Rancière, 2007.

²⁹ Rancière, 1987, 2002, 2004b; Masschelein, 2005.



lógica policial. La escuela se ocupa de las inteligencias que se suponen dadas y “normalmente” distribuidas y, por lo tanto, desiguales³⁰.

Pero no estamos asistiendo al fin de la historicidad y la subjetivación política en la Educación como parece pretender la pragmática neoliberal, porque la crisis no tiene que ver con la Educación, sino con un sistema de educación que retiene su politicidad, reproduciendo la desigualdad y la exclusión. Siguiendo a Rancière, se teme a la democracia, a la igualdad, tanto en la política como en la educación, por ello se la reduce al poder de los que no tienen ningún poder intelectual o cualificación para compartir lo que debe compartirse en un orden social, gubernamental o en una comunidad determinada. Cuando intervienen los excluidos, los no cualificados, los *incompetentes*, instalan el disenso al demostrar que son intelectualmente iguales y competentes dentro de la comunidad, siendo el límite peligroso para la gubernamentalidad y su orden de control, que se justifica mediante la reproducción de funciones, jerarquías, títulos, competencias y dinámicas del saber-poder. Así, la promesa de la igualdad de oportunidades, la promoción y la emancipación social, a través de un modelo de educación domesticado, pareciera ser justamente su contrario:

“...la desigualdad social no desaparece porque los títulos y las competencias siguen siendo las categorías sobre las cuales se determina la distribución social de lugares y de posiciones. Así, esta política de emancipación social comienza a partir de la confirmación de una división social en el *demos* (...) y su objetivo es reducir la brecha y prometer una sociedad unificada o igual en el futuro”³¹.

Habrà que preguntarse, entonces, cómo influye la retención de la politicidad neoliberal, la que fundamenta sus políticas públicas desde la libertad de enseñanza y el lucro como validación de las crecientes expansiones tanto del mercado del conocimiento como de la segregación social.

³⁰ Simons, Maarten y Jan Masschelein, “Subjetivación gubernamental, política y pedagógica”, en Simons, Maarten Simons, Masschelein, Jan y Jorge Larrosa (eds.) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2011, p.133.

³¹ *Ibíd.*, p. 126.



4. Retenciones de la política pública.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad, descontextualizados de la estructura desigual de reparto del capital material y simbólico, profundizan la estratificación social a escala global y transforman el rol de la Educación hacia perspectivas tecnolátricas —entendida como la idolatría hacia la tecnología— y globalitarias, redefiniendo los dispositivos de control y disciplinamiento sobre el pensamiento educativo hacia la lógica de perfiles profesionales y curriculares que privilegian las competencias y el emprendimiento que sólo construye sentido al exitismo individualista y la reproducción de la desigualdad y la exclusión. ¿Y dónde queda el pensar sobre el proyecto país desde nuestra propia autodeterminación como pueblo, la responsabilidad social e histórica, el diálogo sobre lo colectivo y la transformación de las estructuras mentales que pesan sobre la hegemonía de las elites y sus consecuencias en la administración de un modelo educativo que ideologiza el derecho a la Educación, la distribución del capital cultural, la igualdad de oportunidades y la promoción social?

Desde la perspectiva de una Educación intercultural en el contexto de la Educación Superior pública, se propone una reflexión epistémica, con capacidad para historizar el sistema educativo, sin renunciar a interrogarse sobre el modelo societario desde sus dimensiones de subjetivación y politicidad, considerando como paradoja de su función socializadora la reproducción de esquemas de segregación y exclusión socio-cultural versus la transformación hacia la concepción de una verdadera emancipación de las inteligencias individuales en la construcción de un humanismo plural participativo. ¿Desocialización de la Educación, segmentación del mercado de conocimiento y racionalidad instrumental o colectivización de las diferencias?



La ley 20.129, publicada el 17 de noviembre de 2006, establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior³² y se plantea en su artículo 1º, que son funciones de dicho sistema, en primer lugar, establecer sistemas de información pública para identificación, recolección y difusión de los antecedentes necesarios para la gestión del sistema. Además, le asigna el licenciamiento de instituciones nuevas de Educación Superior y la acreditación institucional sobre mecanismos de aseguramiento de la calidad, aplicación y resultados. A esto, se suma la acreditación de carreras o programas, verificando su calidad a partir de propósitos declarados y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales.

Para el cumplimiento de lo anterior se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), cuya función será verificar y promover la calidad de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen.

El proceso de acreditación institucional ante la CNA tiene como propósito:

“...evaluar el cumplimiento de su proyecto institucional y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones de educación superior, y propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo de su calidad”³³.

La ley reconoce la acreditación voluntaria, respetando la autonomía de cada institución, aunque limitándola al reconocimiento y respeto de los principios de “pluralismo, tolerancia, libertad de pensamiento y de expresión, libertad de asociación y participación de sus miembros en la vida institucional, dentro de los límites establecidos por la Constitución Política de la República y las leyes”³⁴.

³² Disponible en: www.bcn.cl - Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323&buscar=ley+20.129>

³³ Ley 20.129, título II, artículo 15.

³⁴ Ídem.



Las etapas de la acreditación y sus objetivos son, en primer lugar, la autoevaluación institucional, para “verificar el cumplimiento oportuno y satisfactorio de los objetivos y propósitos definidos en su misión y fines institucionales”; luego, evaluación externa, tendiente a “certificar que la institución cuenta con las condiciones necesarias para asegurar un avance sistemático hacia el logro de sus propósitos declarados, a partir de la evaluación de las políticas y mecanismos de autorregulación vigentes en ella”³⁵; y, finalmente, pronunciamiento de la Comisión, a partir de un juicio basado en “la ponderación de los antecedentes recabados, mediante el cual se determina acreditar o no acreditar a la institución, en virtud de la existencia y nivel de desarrollo de sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad”³⁶.

Se reconoce la participación de la comunidad universitaria, estudiantes y funcionarios de las instituciones, y el acceso a la información que emana del proceso de autoevaluación, evaluación externa y pronunciamiento de la CNA.

La normativa reconoce implícitamente el funcionamiento de universidades exclusivamente docentes y profesionalizantes, al margen de la investigación, la formación permanente de postgrado, la extensión y vinculación con el medio, áreas que son definidas con carácter de acreditación voluntaria. Dentro del sistema de Educación Superior se tiende a igualar, de esta forma, el carácter y finalidades de las universidades con los institutos profesionales y centros de formación técnica, pues al establecer como referentes de evaluación la existencia de “(...) políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad referidos a las *funciones que le son propias* (...)”³⁷, tiende a consagrar una paradoja constitucional entre la libertad de enseñanza³⁸ y el derecho a la Educación³⁹, al reconocer la independencia y

³⁵ Ley 20.129

³⁶ Ley 20.129, título II, artículo 16.

³⁷ *Ibidem*, artículo 18.

³⁸ Art. 19, n° 19 Constitución de la República: “La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos”.



autorregulación que liberaliza las exigencias a las instituciones privadas para definir su proyecto educativo al margen de las necesidades de la sociedad y del contexto histórico-socio-cultural que define la estructura del país, transformándolas en entidades reproductoras del modelo de sociedad y las desigualdades sociales, obviando los intereses económicos, políticos, de clase, culturales o territoriales del grupo que detenta ese esquema de poder-saber. El esquema se refuerza al considerar, como áreas obligatorias de acreditación institucional, la docencia de pregrado y la gestión institucional. Por el contrario, las universidades estatales están reguladas por Estatutos Orgánicos, sistemas burocráticos de control (Contraloría) y propósitos misionales con exigencias respecto al proyecto país. Lo anterior implica la reproducción de un esquema dual dentro del sistema de Educación Superior: libertad de enseñanza es a libertad de mercado y del lucro, como derecho a la Educación es a rol del Estado y justicia social.

En otros términos, el sistema de aseguramiento de la calidad no se condice con el aseguramiento de la equidad, considerando que, desde el punto de vista de la gestión estratégica y los mecanismos de planificación y evaluación que considera la ley⁴⁰, no existe mención alguna sobre la existencia de mecanismos de verificación de los posibles impactos positivos sobre las desigualdades sociales, de género, culturales y redistributivas, analizando simplemente la existencia de políticas de seguimiento de egresados, al margen de otras variables como la estabilidad laboral, la calidad del empleo, la dignidad del salario y la no segmentación del mercado profesional, etc.

³⁹ Artículo 19, n° 10 de la Constitución de la República: “El derecho a la educación. La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad. Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.”

⁴⁰ Ley 20.129, título II, artículo 18, 2°.



Por otra parte, los parámetros de evaluación en el proceso de acreditación de carreras y programas se relacionan con el perfil de egreso, que considera “el estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar y las orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de misión y los propósitos y fines de la institución”⁴¹ y:

“El conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento del perfil de egreso definido para la respectiva carrera o programa. De esta forma, la estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, la modalidad de enseñanza y los aspectos pedagógicos, la infraestructura y los recursos físicos deben ordenarse en función del logro de dicho perfil”⁴².

Desde la perspectiva propuesta por De Ibarrola, la ley analizada se sitúa en el eje de reproducción, puesto que se condice o facilita las lógicas de segmentación del mercado de la Educación Superior, privilegiando criterios de alta inversión y rentabilidad de la innovación tecnológica y de infraestructuras. De acuerdo con Miguel Rojas Mix, se plantea una universidad obligada a comportarse solo como una escuela profesional, sometida a la supervivencia dentro de las leyes de la oferta y la demanda. De este modo, las instituciones de Educación Superior en Chile ya no podrían cumplir con su triple misión histórica: “preparar profesionales, hacer ciencia y transmitir la cultura de nuestro tiempo ¿habrá que separar estas funciones y entregárselas a otras instituciones?”⁴³. Según dicha afirmación, se corre el riesgo de privilegiar una formación que busca maximizar los beneficios hacia el mercado, minimizando la formación de ciudadanos que lideren procesos de transformación social. Más bien, bastaría con reproducir la clásica formación de elites privilegiadas que reciban una formación especializada, cuyo objeto sea el de operar con eficacia en la sociedad de mercado, reproduciendo la selección social.

⁴¹ Ley 20.129, título III, artículo 28, 1°

⁴² Ley 20.129, título III, artículo 28.

⁴³ Rojas Mix, Miguel, *7 Preguntas a la Educación Superior y otros ensayos*, Publifahu, Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, 2006, p. 18.



5. A modo de (in)conclusión y apertura.

Desde una perspectiva histórica cabe interrogarse, iniciado el siglo XXI, si la Sociología de la Educación se ha planteado con suficiente profundidad el cambio operado en la propia concepción de la realidad, aquella que se mostraba como objetiva e inmutable, como se interroga Augusto Pérez Lindo:

“Richard Rorty ha sostenido que ya no se pueden sostener las ideas sobre la representación de la realidad. Edgar Morin ha criticado las visiones reduccionistas para proponer en cambio una visión compleja de la realidad. Para Maturana y otros, la realidad se construye como concepto. Los postmodernos, los consensualistas, los neo-pragmatistas y otros tienden a criticar una visión objetiva de la realidad. El anarquismo epistemológico de Feyerabend va en el mismo sentido. Sin embargo, las corrientes sistémicas, los neo-aristotélicos, los neo-marxistas y otros siguen defendiendo alguna forma del “realismo tradicional”. Pese a todos los embates la “objetividad” sigue siendo una referencia inevitable”⁴⁴.

Por ello, el problema central para la universidad, su actual crisis de sentido, sigue insistiendo en cuestionamientos ontológicos: ¿Cómo socializar el conocimiento científico? ¿Cuáles son sus interrogantes y sus propuestas de articulación con la comunidad próxima? Al respecto, el catedrático Manuel Ángel Vázquez Medel reflexiona sobre la construcción de un nuevo modelo de universidad para el S. XXI, afirmando que esta *autopoiesis* no puede construirse al margen de una ética de la acción comunicativa y dialógica, que considere las particularidades de toda sociedad como una red compleja de comunicaciones⁴⁵. La emancipación humana no será posible sin el potenciamiento de cada vez más complejos procesos e interacciones comunicativas. Nos encontramos en una encrucijada de mundialización y transhumanización⁴⁶, de consecuencias desconocidas e imprevistas, para las que las universidades públicas deben impulsar otros modos de pensar-

⁴⁴ Pérez Lindo, *Cambios en el concepto de realidad y el nuevo orden del conocimiento*, 1996.

Disponible en: http://www.augustoperezlindo.com.ar/docs/.../el_nvo_orden_del_conocimiento.pdf p. 3.

⁴⁵ Luhmann, 1997

⁴⁶ Vázquez Medel, 2009



ser-sentir-actuar desde sus coordenadas comunicativas, tanto para el mundo presente como el del futuro.

La universidad requeriría de una gran plasticidad para adaptarse y dar respuesta a los cambios y mutaciones de la *sociedad líquida*⁴⁷, a procesos de enseñanza-aprendizaje dinámicos, identificados con la metacognición, pues la universidad no solo debe responder a la incorporación competente de profesionales al mercado de trabajo, sino también para desarrollar normas, valores y subjetividades críticas, que superen las racionalidades instrumentales, impositivas, acríticas y teleológicas que tienden a perpetuar el *statu quo*, los esquemas de dependencia cognitiva y de estancamiento de la autonomía para impulsar el cambio social.

Si la ciencia moderna impuso, como instrumento necesario, la fragmentación del conocimiento y el disciplinamiento de los saberes, en la actualidad se requiere de instrumentos transdisciplinarios para impulsar los nuevos paradigmas de la complejidad y del pensamiento sistémico, gestionados desde la “*nueva alianza transmoderna*” (Stenger y Prigogine, 1990), que además del conocimiento partan también por “*una nueva ética de la relatividad científica.*”⁴⁸.

Un nuevo espíritu que debería estar vinculado con la Educación en el “*tercer entorno*” tecnológico⁴⁹, pues las nuevas generaciones deberán aprender y tener habilidades para apropiarse significativamente del entorno digital, generando políticas educativas que complementen el primer entorno —familiar— y el segundo —escolar, social, universitario, ciudadano—, con el tercero —aulas y campus virtuales— cuyo carácter postindustrial y postcolonial adelanta el escenario descentrado en que se trasladará la actividad económica, laboral y, eventualmente, política. Convergencia de las ciencias a las que cabe defender de una convergencia digital reductiva, construida desde imposturas y falsificaciones intelectuales que legitiman las actuales políticas económicas de *gestión del conocimiento* en

⁴⁷ Bauman, 2005.

⁴⁸ Vásquez Medel, Manuel Ángel, *La universidad del siglo XXI en la sociedad de la comunicación y del conocimiento*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 2009, p. 25.

⁴⁹ Echeverría, 1999.



los nuevos contextos versátiles e inespaciales⁵⁰ en que se posicionan ciertas estrategias de transnacionalización empresarial y universitaria, que dan cuenta, por cierto, del cambio de los modos de producción, transmisión, reproducción y apropiación de conocimientos.

Las posibilidades de resignificación de una universidad compleja e inteligente deben emerger desde su propia autoconciencia crítica y de la autonomía necesaria para alcanzar su *autopoiesis*, en una relación entre el medio social, su *ethos* epocal y el devenir histórico. Sintonizar la complejidad de la sociedad actual, y el cambio de mundo con una universidad compleja, nos plantea resignificar las estructuras de las instituciones de Educación Superior, desde lo que Claudio Rama ha denominado una “tercera reforma”, aquella que estimule a los estudiantes universitarios hacia la metacognición, para que no solamente tengan la capacidad de autonomizar sus propios procesos de construcción del conocimiento, sino que posteriormente puedan ser verdaderos mediadores en el cambio de conciencia histórica y en los procesos de emancipación social que de ella se derivan, desde la construcción de un humanismo plural:

*Las utopías no son sino “verdades prematuras”
que el futuro se encarga de hacer realidad,
mientras que las ideologías tienden a blindar al presente
frente a la indeterminación y a la incertidumbre del cambio.*
Alphonse de Lamartine

Bibliografía

ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (ed.), *Sociología y educación: textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*, Morata, Madrid, 2007.

BAUMAN, Zygmunt, *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.

BOURDIEU, Pierre, *El sentido práctico*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.

⁵⁰ Pérez Lindo, 1996.



BOURDIEU, Pierre y Jean Claude PASSERON, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona, 1977.

_____ *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona, 1967.

DE IBARROLA, María, “Enfoques sociológicos para el estudio de la educación” en TORRES, Carlos Alberto y Guillermo GONZÁLEZ, (coord.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, Miño y Dávila, Instituto Paulo Freire, Buenos Aires, 1994, pp. 21-40.

DE LA VEGA, Eduardo, “El relato multicultural y la promesa de la inclusión”, en DUEÑAS, Gabriela, *La patologización de la infancia ¿niños o síndromes?*, Noveduc, Buenos Aires, 2011.

DELEUZE, Gilles, *Foucault*, Paidós, Barcelona, 1987.

DERRIDA, Jacques, *La escritura y la diferencia*, Anthropos, Barcelona, 1966.

DUEÑAS, Gabriela, *La patologización de la infancia ¿niños o síndromes?*, Noveduc, Buenos Aires, 2011.

DURKHEIM, Émile, *Educación como Socialización*, Sígueme, Salamanca, 1976.

_____ *Educación y Sociología*, Península, Barcelona, 1975.

ECHEVERRÍA, Javier, *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*, Destino, Barcelona, 1999.

FOUCAULT, Michel, *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1977.

FREIRE, Paulo, *Educación como práctica de la libertad*, Nuevo Orden, Caracas, 1967.

GRAMSCI, Antonio, *Il Materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*. Einaudi, Torino, 1966.

GUERRERO, Antonio, *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*, Siglo XXI, Madrid, 2003.

LECHNER, Norbert, *Obras Completas*. Vol. 2. LOM, Santiago de Chile, 2007.

LUHMANN, Niklas, *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*, Anthropos, Barcelona, 1997.

MORENO SARDÀ, Amparo, *La otra política de Aristóteles. Cultura de masas y divulgación del Arquetipo Viril*, Icaria, Barcelona, 1988.

_____ *El Arquetipo Viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura crítica no-androcéntrica*. La Sal, Edicions de les Dones, Barcelona, 1986.

NANCY, Jean-Luc, *Corpus*, Madrid: Arena Libros, Madrid, 2003.



PÉREZ LINDO, Augusto, *Cambios en el concepto de realidad y el nuevo orden del conocimiento*, 1996. Disponible en:

http://www.augustoperezlindo.com.ar/docs/.../el_nvo_orden_del_conocimiento.pdf

_____ *La idea de una universidad inteligente para el desarrollo en el siglo XXI*, s/a. Disponible en: www.augustoperezlindo.com.ar/Wordpress/.../la-universidad-inteligente.doc

PRIGOGINE, Ilya e Isabelle STENGERS, *La nueva alianza*, Alianza, Madrid, 1990.

RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2007.

ROJAS MIX, Miguel, *7 Preguntas a la Educación Superior y otros ensayos*, Publifahu, Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, 2006.

SALAZAR BONDY, Augusto, *Dominación y Liberación: escritos 1966-1974*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Fondo Editorial, Lima, 1995.

SIMONS, Maarten y Jan MASSCHELEIN, “Subjetivación gubernamental, política y pedagógica”, en SIMONS, Maarten Simons, MASSCHELEIN, Jan y Jorge LARROSA (eds.) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2011.

SKILIAR, Carlos, “De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad” en *Política y Sociedad*, N°47, 2010, 153-164.

_____ *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Noveduc, Buenos Aires, 2008.

TENTI, Emilio, “La educación como violencia simbólica: Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron”, en TORRES, Carlos Alberto y Guillermo GONZÁLEZ (coord.). *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, Miño y Dávila, Instituto Paulo Freire, Buenos Aires, 1994,

TORRES, Carlos y Guillermo GONZÁLEZ (coord.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, Miño y Dávila, Instituto Paulo Freire, Buenos Aires, 1994.

VARELA, Julia, “Sociología de la Educación: algunos modelos críticos”, en ROMÁN REYES (Dir). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Theoria, Publicación electrónica de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2009.

Disponible en: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/index_b.html

VÁSQUEZ MEDEL, Manuel Ángel, *La universidad del siglo XXI en la sociedad de la comunicación y del conocimiento*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 2009.

WEBER, Max, *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México D. F., 1964.