

# La producción de conocimientos en la universidad pública. Las consecuencias del corporativismo

---

 José Antonio Castorina

## Resumen

Este trabajo intenta examinar una modalidad de funcionamiento de la política científica, muy consolidada en buena parte de las universidades públicas en la actualidad. Aun reconociendo que estas últimas han alcanzado avances muy significativos durante los últimos años en la producción de conocimientos, se plantean serios problemas referidos a la participación de los investigadores-docentes en las decisiones académicas y las condiciones institucionales de la investigación. Para tal fin, hay que situarlas, por un lado, en el contexto de las ideas acerca de la producción de conocimiento en el neoliberalismo y de las perspectivas contra hegemónicas; por el otro, en los modos de gestionar la política académica en las universidades, las que muchas veces se alejan de la autonomía intelectual y de la promoción de un pensamiento crítico, que figuraban entre los objetivos de la Reforma Universitaria de 1918. En este sentido, se analizará el concepto de corporativismo en la gestión de la investigación científica y se darán a conocer algunas decisiones académicas en la política científica, que se pueden evaluar como corporativas. Finalmente, vamos a considerar esos problemas en una perspectiva de conjunto que nos permita pensar que otra universidad pública es posible, exponiendo cuáles serían las premisas indispensables para dar lugar a su transformación.

## Palabras clave:

*política científica, corporativismo, gestión universitaria, aspectos epistemológicos, construcción de posibles.*

## Production of knowledge in public university. Consequences of corporatism

## Abstract

This paper is intended to analyse an operating modality of scientific politics, consolidated in many state universities these days. Even when we can recognize that significant progress has been achieved in the production of knowledge in the last years, serious issues can be considered regarding researcher's involvement – teachers participating in academic decisions and institutional conditions of the research. To this end, universities

## Keywords:

*Scientific Politics; Corporatism; University Management; Epistemological Aspects; Construction of Possible.*

must be considered, on one hand, in the context of ideas about the production of knowledge in neoliberalism and counter hegemonic perspectives; on the other, in the way universities manage academic policies, that many times move apart from intellectual autonomy and the promotion of a critical thinking, mentioned among the purposes of 1918 University Reform. In this sense, we will analyse the concept of corporate spirit in the management of scientific research, and some academic decisions about scientific politics that may be considered as corporative decisions will be presented. Finally, we will consider these issues in a collective perspective in which we may consider the possibility of a different state university, presenting the necessary conditions to let this transformation take place.

### **Introducción: investigación científica en la reforma universitaria. Conocimiento e investigación en la universidad**

En el marco de los cien años de la reforma, es preciso pensar en lo que ha permanecido y en lo que ha sido modificado en la vida institucional de las universidades públicas, en las principales ideas que inspiraron este episodio, muchas veces considerado fundacional, respecto de la política científica. Aunque hay razones para discutir que fuera estrictamente un hecho fundacional (Buchbinder, 2005), no puede dejar de pensarse en “el espíritu” de esa reforma, sus contribuciones para la producción de conocimientos. Así, podemos preguntarnos en qué medida la universidad pública actual, en el contexto nacional y contemporáneo, ha renovado o anquilosado aquel legado, en términos de las modalidades de la gestión y producción de conocimientos. Esta problematización debe sustituir a la intención puramente celebratoria con que muchas autoridades universitarias pretenden evocar aquel evento.

No hay dudas en que a pesar de las enormes diferencias históricas en que se promovió y se promueve el conocimiento, hay algunos aspectos del Proyecto Liminar y de otros documentos, que han inspirado la política científica, hasta hoy. A este respecto, fueron los protagonistas de la reforma quienes actuaron con base en una serie de valores y modalidades de organización del saber, que ellos mismos pensaron como contradictorios con la tradición precedente. Sin duda, la promoción de la investigación tuvo que ver con el hecho de que la reforma democratizó el gobierno de las instituciones académicas y abrió las posibilidades de los sectores medios para acceder a un título universitario. Esto es, una gran parte de los protagonistas de aquel acontecimiento enfrentaron el modelo profesionalista imperante en las universidades existentes hasta entonces, lo que implicó un profundo cuestionamiento a la estructura y orientación general del sistema educativo, acusado de asumir una tendencia netamente utilitarista. Y, lo que es crucial, se alentó la autonomía del pensamiento respecto de las tradiciones escolásticas, la enseñanza universitaria se abrió a las diferentes disciplinas, y en todas las actividades académicas, se instauró la participación democrática y la discusión de ideas.

Solo muchos años después de la reforma, se produjo la transformación de la universidad en un centro de investigación científica a la par del ámbito de formación profesional, por diferentes caminos. Dicha transformación se hizo en un proceso relativamente extenso. Así, se esperaba que el cuerpo de profesores estuviera constituido por enseñantes e investigadores, con lo que se asistió a una creciente preocupación por los antecedentes específicamente científicos expresados a partir de las publicaciones, trabajos inéditos o participaciones en eventos académicos y congresos. Incluso, respecto de la idoneidad de los postulantes en función de sus antecedentes profesionales y docentes, pasaron a contraponerse los derivados de su trayectoria como científico e investigador. Se llegó como parte de estas orientaciones de políticas

vinculadas a la producción de conocimientos, a la conformación de doctorados y el fomento de las publicaciones científicas, o la radicación de investigadores extranjeros en la universidad. Se pueden reconocer otros logros relevantes, tales como la política de excelencia académica y de compromiso político de la mítica universidad “de oro” de los años sesenta; la iniciación, a fines de la década de los ochenta, de los Proyectos de Investigación (UBACYT) en la Universidad de Buenos Aires (UBA); las becas a jóvenes investigadores; la creación institucionalizada de la figura del docente-investigador en todo el país; e incluso, la política de categorizaciones e incentivos, o la creciente formación de redes de investigadores con otras universidades, nacionales y del extranjero, en nuestro tiempo.

Ahora bien, la producción de conocimientos en la universidad pública nos plantea una serie de arduos problemas, los que admiten distintos niveles de análisis, y tienen que ser articulados para alcanzar una visión de conjunto acerca de cómo se organiza y funciona la política científica, así como qué aspectos son o no modificables. Tales cuestiones van desde la democratización del sistema de participación de los investigadores en la elaboración de la política científica, pasando por la calidad de las evaluaciones de las investigaciones, hasta la situación de la investigación en el marco de las políticas neoliberales de ajuste del gobierno actual. En este trabajo nos ocuparemos solamente de las condiciones institucionales y políticas de las investigaciones en la universidad pública. Y estas, en el contexto del neoliberalismo que impacta en todos los sectores de la educación, y de las dificultades –originadas en el propio funcionamiento de la universidad– que obstaculizan la puesta en marcha de una propuesta contrahegemónica, y sobre las cuales hay que ahondar.

Básicamente, estamos incursos en una disputa que parece central para orientar la investigación, con la diversidad de significados que ha adoptado el llamado “conocimiento pluridisciplinario”, según De Sousa Santos (2004). Para que finalmente se imponga la versión radical de este último, es imprescindible incursionar en el modo en que se gestiona la política científica y en las modalidades de participación de los docentes investigadores. En este sentido, hay que analizar el corporativismo que domina buena parte del funcionamiento del sistema académico vigente, desde al menos los últimos 30 años de la universidad. Finalmente, la reforma universitaria solo podrá ser sostenida y reformulada –en las actuales circunstancias históricas– si se reorganizan los aspectos fundamentales de su vida institucional, siempre y cuando se transforme el proyecto de universidad a través de un debate abierto y argumentado de todos sus actores.

Estas reflexiones pretenden caracterizar una forma de funcionamiento muy consolidada en buena parte de la universidad pública actual, y que hasta puede adoptar ciertamente alguna expresión caricatural. Aun reconociendo que las universidades públicas han alcanzado avances muy significativos durante los últimos años en la producción de conocimientos, se plantean serios problemas referidos a la participación de los investigadores-docentes en las decisiones académicas y las condiciones institucionales de la investigación. Para examinar tales cuestiones, hay que situarlas, por un lado, en el contexto de las ideas acerca de la producción de conocimiento en el neoliberalismo y de las perspectivas contra hegemónicas; por el otro, en los modos de gestionar la política académica en las universidades, las que muchas veces se alejan de la autonomía intelectual y de la promoción de un pensamiento crítico, que figuraban entre los objetivos de la Reforma Universitaria de 1918. Por último, vamos a considerar esos problemas en una perspectiva de conjunto que nos permita pensar que otra universidad pública es posible, es decir, cuáles serían las premisas indispensables para dar lugar a su genuina modificación.

## 1. La crisis de la producción de conocimientos

¿Cómo explicar los problemas de la investigación en las ciencias sociales y humanísticas, en particular la psicología y las ciencias de la educación, en la universidad pública? ¿Cuál es el lugar de la actividad de producir conocimiento en la universidad y cuál su significado?

Previamente, nos parece imprescindible colocar a la investigación que se hace en el país, en un contexto más amplio, sin el cual aquellos interrogantes carecerían de todo sentido. En primer lugar, se pueden identificar ciertos indicadores de que estamos ante una crisis, es decir, un estado de la actividad universitaria en que hay tendencias a una modificación en la gestión de la producción de conocimientos, pero hay otras que la obstaculizan hasta detener todo cambio significativo. Particularmente, se asiste a una transformación de la universidad reformista, vinculada al Estado Benefactor, en una universidad globalizada, que está asociada cada vez más a la privatización de los posgrados o a la investigación financiada por empresas privadas. Además, hay que tomar nota de la disociación entre investigadores que han accedido a los incentivos por producir investigación y los que no, desde el punto de vista de la calificación académica. Y lo que es central, cabe destacar los rasgos que han adquirido las prácticas académicas: se va configurando una deformación de la tradición medieval, abandonando la *disputatio* por clases que no plantean problemas a los alumnos, sino que simplemente transmiten saberes constituidos; se promueve un “intercambio” intelectual entre docentes investigadores, pero es puramente formal, sin asomo de debates genuinos de ideas; básicamente, el *amor scientia* convive con o es simplemente suplantado por un fuerte credencialismo, una búsqueda obsesiva de cargos académicos y títulos de posgrado; y finalmente, la exigencia de escribir *papers* predomina largamente sobre la búsqueda de conocimientos originales y críticos de la realidad social del país (Castorina *et al.*, 2014; García, 2006; Mollis, 2005; 2006).

Según De Sousa Santos (2004 y 2006) la transformación universitaria y los problemas que acarrea se agravarían por el proceso de expansión y globalización de la economía y de los servicios universitarios. En estos años, dicha institución ha perdido su hegemonía como productora de conocimiento y se ha convertido en un objeto de la crítica social, por el rumbo adoptado al relacionar el conocimiento que produce con la sociedad, y cuyo aspecto más visible, aunque no el único, es la comercialización de conocimiento. En nuestra opinión, tanto en el financiamiento de los posgrados, como en la dependencia de subsidios de empresas y agencias internacionales para las investigaciones, entre otras manifestaciones. En general, por diversos mecanismos, las universidades públicas en América Latina se van mercantilizando y convirtiendo en un servicio de alta rentabilidad, incluso, en algunos casos, transnacionalizándose en términos de un mercado universitario. En otras palabras, *las relaciones de colaboración entre instituciones* se asientan más en la competencia, que en la cooperación; se produce la diversificación de proveedores, y la de los estudiantes/usuarios. En esta perspectiva, las funciones de enseñanza, investigación y extensión están amenazadas, porque la enseñanza tendría potencial comercial (Iriarte y Ferrazzino, 2015; Naidorf, 2009).

Desde el punto de vista de la labor académica, muchas universidades públicas latinoamericanas siguen de modo directo o indirecto, las políticas del Banco Mundial, centrándose en el logro de la “eficiencia”, en la evaluación de sus tareas de acuerdo a indicadores cuantitativos, según criterios empresariales. A la vez, se promueve una investigación cada vez más dependiente de las agencias, respecto de los objetivos, medios y orientaciones hacia temáticas que, en conjunto, van quitando unidad y compromiso público al espacio universitario (De Sousa Santos, 2006) Más aún, ante las restricciones presupuestarias, miles de académicos se han lanzado a la conquista del

mercado de recursos para investigar y muchas universidades arancelan tanto los estudios de grado como los de posgrado.

En el caso de nuestra universidad pública, la política del gobierno anterior al de Cambiemos ha fortalecido mediante diversas iniciativas a la ciencia y la tecnología, incluida la que se realiza en la universidad pública. Hubo un intento sostenido de renovación de la vida académica y de la política científica del país, que aunque insuficiente, estuvo dirigida a responder a las necesidades de nuestra sociedad. Incluso, se intentó que la producción de conocimiento en la universidad pública interviniera para transformar el aparato productivo, mejorando su competitividad, y en menor medida, contribuyendo a subsanar las injusticias del tejido social. Sin embargo, los riesgos que se corren son muy graves, ya que las políticas de ciencia y técnica dependen de qué sectores asuman la hegemonía en las disputas entre los sectores populares y las corporaciones. Claramente, el gobierno actual se inclina por dar a la investigación científica un lugar secundario en un proyecto económico y social que expresa justamente la hegemonía de las corporaciones y el gran capital financiero.

Volviendo a la tesis de la persistente crisis universitaria, desde el punto de vista de la naturaleza del conocimiento producido por las universidades, este ha sido clásicamente disciplinar, en un proceso de producción descontextualizado con respecto a las necesidades cotidianas de la sociedad. Y ello, paradójicamente, mientras muchos profesores y sobre todo estudiantes, luchaban y luchan por vincular la universidad con las necesidades de la comunidad, que van desde la educación básica hasta la salud o la construcción de la subjetividad social. Según aquella lógica académica, los investigadores determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen su relevancia epistémica, establecen la metodología y los tiempos de investigación. Ellos formulan sus preguntas y algunas de sus respuestas, a veces de modo compartido con otros investigadores, pero definen los objetivos según sistemas orgánicos de posiciones en las relaciones de fuerza que caracterizan al campo académico. De este modo, la distinción entre conocimiento científico y tecnología, o entre ciencia y sociedad, es muy nítida, casi dicotómica. Que la sociedad se apropie o no de las investigaciones parece quedar al margen del conocimiento producido y de las preocupaciones de los científicos.

Ahora bien, aún en el marco de las políticas que propugnan la mercantilización del conocimiento, en el último decenio se han producido cuestionamientos al modelo clásico de universidad, dando lugar a la emergencia del conocimiento “pluri universitario”. Este se caracteriza por su aplicación al campo social, siendo elaborado en sistemas abiertos, por organizaciones más flexibles y menos jerarquizadas que la universidad clásica. Dicha implementación se hace extramuros de la universidad, por lo que la formulación de los problemas y los criterios de relevancia se establecen entre los investigadores y los usuarios, adoptando dos modalidades. Por un lado, su modo más dominante y propio del neoliberalismo que domina la sociedad contemporánea, el conocimiento universitario se vincula con las empresas (De Sousa Santos, 2006). Por otro lado, y en abierta contraposición al conocimiento asociado al mundo empresarial se ha adoptado una forma más solidaria, en términos de la generación de investigaciones que vuelven participes a los actores sociales, quienes son interlocutores, y hasta agentes de la elaboración de las investigaciones. Más aún, por su propia contextualización en las condiciones de existencia de los actores sociales, esta forma de generación de conocimientos obliga a los investigadores a dialogar con otras formas de conocimiento, estableciendo un vínculo creativo con la sociedad. En síntesis, el conocimiento universitario era disciplinar, homogéneo, desarrollado en sistemas jerarquizados con autonomía de los investigadores, y con su irresponsabilidad acerca de su significado social; por el contrario, el conocimiento “pluriuniversitario” solidario es contextual, aplicado, heterogéneo, elaborado en sistemas abiertos, y menos jerarquizadas. En esta

última perspectiva, la sociedad deja de ser interpelada por la ciencia para ser ella misma el sujeto de interrelación a la ciencia (De Sousa Santos, 1994).

A este respecto, y pensando en las ciencias sociales y humanas, cabe mencionar que hay diversos equipos, por ejemplo, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) así como en otros de la Facultad de Filosofía y Letras, en el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales, hasta algunos de la Facultad de Psicología de la UBA, que han intentado una autocrítica de las prácticas académicas y una revisión del modo de vincularse con el mundo social, tomando partido por el enfoque “pluriuniversitario” de modo declarado o no. Así, los investigadores realizan su actividad mientras llevan a cabo un trabajo fructífero en las organizaciones solidarias, los movimientos sociales, en las empresas recuperadas (Fernández, 2007) o en la educación popular. En este caso, los principios metodológicos y epistemológicos de la investigación participativa, aunque no son los únicos, suponen una actitud colaborativa entre los actores sociales y los investigadores, apuntando a enfrentar las contradicciones sociales entre sectores dominantes y minorías étnicas o entre aquellos y los movimientos sociales que pretenden salir de diversas formas de pobreza (Sirvent, 2005).

Esta modalidad de investigación desafía al conocimiento que se produce normalmente en la universidad pública, y constituye un programa promisorio, pero su generalización en las ciencias sociales y humanas involucra una radical modificación de las condiciones institucionales de la investigación. Justamente, y en esta línea, es preciso cuestionar tales condiciones, porque ellas obstaculizan la implementación de esta variante del conocimiento pluriuniversitario.

## **2. La investigación en ciencias sociales y humanas, desde la perspectiva de los actores**

En relación a la universidad nacional, se puede encontrar un panorama de investigación más o menos convencional, como resultado de más de treinta años de políticas de investigación en el mundo universitario. Es interesante, a este respecto, considerar los resultados de las indagaciones a los/as docentes e investigadores/as que pertenecen a diversas disciplinas científicas (Naidorf, 2013). Los entrevistados dan testimonio de la progresiva constitución de comunidades académicas de producción de conocimiento, el que se asocia con la actividad docente y la extensión universitaria. Además, ponen en evidencia, muchas veces con angustia y un significativo dejo de fatalismo, la burocratización de las actividades de investigación, donde el papeleo se convierte en un fin en sí mismo y conlleva un *savoir faire* desvinculado de la producción creativa y socialmente valorable. Esos docentes investigadores también han criticado el tipo de evaluación predominantemente de sus proyectos y de sus resultados, ya que como es sabido se toman en cuenta principalmente la cantidad de revistas indexadas, sin un tratamiento suficientemente cualitativo de la investigación y sus resultados, o de la trayectoria y las modalidades de transferencia de la producción científica. Con frecuencia, dichos investigadores protestan por el no reconocimiento de la especificidad de las ciencias sociales y humanísticas, ya que la evaluación de los libros, de significación similar a los artículos en revistas para las ciencias, no es considerada; o se valora como más importante escribir en revistas o libros en inglés y no en español; o no se contempla la especificidad de la transferencia en estas disciplinas (Beigel, 2017; Castorina *et al.*, 2014). Además, los propios docentes han puesto de manifiesto la tensión entre la evaluación individual de cada uno y el incremento de la producción grupal de conocimientos en los equipos sostenidos por la universidad. Ello da lugar a actitudes esquizofrénicas respecto de compartir o no compartir informaciones, de publicar individualmente o en equipo, etcétera.

Y lo que resulta fundamental, se va imponiendo cada vez más en la investigación una orientación –muchas veces vivida como inmodificable– hacia una especialización de los investigadores en áreas de conocimiento cada vez más acotadas, haciendo poco factible la actividad interdisciplinaria y multidisciplinaria. Se asiste a un “salvajismo de la especialidad académica”, que involucra un gran desconocimiento de los aspectos generales de la propia disciplina. Incluso, la ignorancia más completa sobre los problemas metateóricos de la práctica científica, incluidos los referidos a su naturaleza social y a los compromisos valorativos de los docentes investigadores. También se ha revelado la ausencia de discusiones sistemáticas y enriquecedoras entre los investigadores, dentro de la misma disciplina, aún en actividades que supuestamente las deberían promover como los congresos. Otro aspecto que la investigación reciente (Naidorf, 2013) muestra es el predominio del afán de publicar “o perecer” (*publisch or perisch*), que muchas veces conspira contra la producción de conocimientos, conformándose un docente investigador cada vez menos preocupado por producir conocimiento. Este último es solo un resultado más o menos azaroso del cumplimiento de la exigencia de escribir en revistas o libros para ser evaluado. Podría decirse que prima el interés en publicar “a como fuera” para ascender en la escala académica por sobre una actividad sostenida por lograr nuevos conocimientos e innovaciones metodológicas.

En síntesis, los rasgos del funcionamiento del sistema de ciencia y técnica, tal como son experimentados por los actores, indican que el *amor scientia* se sustituya por el credencialismo, es decir, una búsqueda obsesiva de cargos académicos y títulos de posgrado. Todo ello pone de manifiesto las dificultades que enfrenta el trabajo de producir conocimiento en la universidad pública, y pone en tela de juicio el sentido de lo que hacen los investigadores.

Por su parte, Naishtat (2005) presentó, junto a otros autores, los resultados de entrevistas a consejeros directivos de los tres claustros y a estudiantes de todas las facultades de la UBA, en cuyas respuestas se pueden encontrar el desapego por la institución y la defensa de intereses corporativos, que están en el origen de muchos de los conflictos actuales de la universidad. Los actores de la vida académica, los “ciudadanos comunes” de la universidad, no están exentos del deterioro en las condiciones en que estudian, enseñan, y –decimos nosotros– investigan, también de acuerdo a cómo perciben a la institución. Resumidamente, aunque la vida académica dé lugar todavía a muy buenas producciones, los propios docentes investigadores le dan la espalda a la vida política de la universidad, no se identifican con sus propuestas o con algún proyecto de una nueva universidad.

### 3. Una caracterización del corporativismo

Para interpretar el sentido de las vivencias de los actores universitarios, y particularmente su aceptación “de los intereses corporativos”, en el campo de la investigación, hay que enfocar los problemas bajo la inspiración de las tesis de Bourdieu (1997) y de este con Wacquant (Bourdieu y Wacquant, 2005): la producción de conocimientos en cualquier ciencia ocurre en un campo de fuerzas. Esto es en una red o configuración de relaciones entre posiciones de los investigadores, definidas objetivamente por su situación en la distribución del poder. La elaboración del conocimiento es inseparable de dicho campo de fuerza, librando los investigadores una batalla por el posicionamiento en esas relaciones de fuerza. Esto se revela en las acciones de quién participa de un equipo y pretende imponer una línea de investigación en sus relaciones con otros agentes académicos; se nota en el esfuerzo por tener reconocimiento académico de las autoridades o de los pares, por lograr fuentes de financiamiento de la universidad, en la competencia por las formas de acreditación, en los conflictos de intereses, que resultan con frecuencia en una concentración de poderes en el sistema académico.

A la vez, el campo científico es bajo otras relaciones, un espacio que aspira a una autonomía creciente de las prácticas propiamente investigativas respecto de las relaciones de fuerza, en el sentido de las reglas de la argumentación y la prueba empírica, o del poder explicativo de los modelos teóricos. En fin, los científicos tienden en su práctica investigativa a considerar que lo razonable en el campo científico es cada vez más próximo a lo racional. Según Bourdieu (1997), hay una doble faz de la ciencia: es tanto una lucha permanente de los investigadores por el logro de posiciones más altas en el campo de fuerzas, guiados por intereses y ambiciones, y simultáneamente estos se subliman a través de los procesos de construcción social del saber y de la discusión crítica, de evaluaciones que deben seguir ciertas reglas preestablecidas, en condiciones históricas, por la comunidad científica.

Tomando con cierta libertad los términos de Pierre Bourdieu (1997): al situar la investigación en un campo de relaciones de fuerza, las ciencias se elaboran a través de batallas entre los protagonistas y sus respectivos intereses, de modo tal que la verdad de los enunciados surge de la lucha entre los investigadores. En este sentido, aquellas relaciones o los intereses de un grupo académico son constitutivos del campo científico. En el caso de la psicología o la educación, muy brevemente, los intentos por imponer una línea de investigación para modificar las posiciones de los investigadores en el campo disciplinario, para obtener reconocimiento académico o fondos de investigación, o formas de acreditación.

De este modo, se destaca un rasgo irrenunciable de la ciencia social o natural: la posibilidad o no de un proceso de autonomización de la práctica de una ciencia. Para triunfar en “el campo de batalla”, cada investigador tiene que adoptar comportamientos y participar en formas históricas de comunicación y de intercambio que están regladas. De ahí que deba pasar por la prueba empírica, si fuera necesario y por las justificaciones o la crítica fundada de los resultados obtenidos. En otras palabras, dicho nivel de autonomía significa que cada vez más, las discusiones –que refractan las influencias exteriores– son de tipo argumentativo, de discusión crítica del sentido y los presupuestos de las investigaciones, de construcción de modelos y de prueba empírica. En este sentido, lo razonable en el campo científico está orientado por la construcción social de un conocimiento, por la creación de consensos en base a los distintos métodos y reglas que presiden los debates, y por las razones y las pruebas. De este modo, la objetividad es una conquista y no un dato anterior a la propia producción de los conocimientos.

La búsqueda jamás acabada de la autonomización de los procedimientos racionales depende del modo en que se organiza la disputa científica, del modo en que la política de gestión restringe o posibilita aquellos avances en la investigación, o del grado en que los científicos participan en las decisiones. Se pueden plantear, entonces, las preguntas: ¿Qué campo científico se está conformando en los estudios de psicología y de educación? ¿Cuáles son las condiciones que lo hacen posible? (Stolkiner, 2007). En otras palabras: el proceso de autonomización de la investigación científica está fuertemente condicionado por el modo en que la política académica obstaculiza o permite los avances genuinos en la investigación, al organizar el acceso a las posiciones del campo; y principalmente por el modo de habilitar la participación en la toma de decisiones, tanto como en las disputas científicas.

Insistimos, las relevantes dificultades y obstáculos en la constitución y consolidación de un campo científico que dé lugar al “conocimiento pluriuniversitario” no han sido provocadas únicamente por aquellas políticas de mercantilización promovidas por el neoliberalismo, o por la modalidad clásica de producir el conocimiento que la disocia de las exigencias de la sociedad. Hay que añadir una explicación que las hace depender –en buena medida– de la crisis endémica, instalada desde hace muchos años en la universidad pública, en su mecanismo de gobierno y funcionamiento, y que no ha sido

superada. Por tanto, es preciso examinar su origen y significado para poder imaginar un cambio sustantivo del pesado funcionamiento burocrático de la investigación, que es poco transparente e insuficientemente democrático. Además –y sobre todo–, hay que caracterizar al corporativismo, un patrón de competencia en la vida académica que equivale a una monopolización de los intereses de representación por parte de sectores de graduados, grupos de profesores o grupos de investigadores. Este predominio supone una ardua competencia o conciliación de intereses grupales o sectoriales, pero sin acciones de pluralismo genuino que den lugar a la heterogeneidad de los representados. Aquí reside uno de los componentes principales de lo que llamamos antes la crisis “endémica” de las universidades nacionales.

Para decirlo de un modo no riguroso y casi literario: Cuando un conjunto de cualidades como la lealtad, la fidelidad, la tolerancia o la solidaridad, contribuyen a erigir una actitud colectiva, algo así como un “espíritu de cuerpo”, se instaura una actitud común a los miembros de una institución, como la universidad. De ahí el valor de sobrevivencia que resulta en la protección de unos miembros por otros y en la preservación de la institución. En este sentido, los intereses de los miembros se imponen a los criterios propiamente académicos, de modo que el espíritu de cuerpo se vuelve corporativismo.

En la universidad pública, como en cualquier otra institución, los intereses de un sector (sea una agrupación de graduados, un sector de profesores, o un grupo de gestión académica o directamente político) pueden llegar a confrontar con los objetivos y las misiones de la institución universitaria, heredados de ciertos principios de la Reforma Universitaria. Este patrón se manifiesta en diversas instancias de la vida académica: la evaluación sesgada de los antecedentes de jóvenes docentes e investigadores; el llamado parcial a concursos –o el no hacerlo– para cubrir cargos; el dar preferencia a los candidatos de una determinada orientación académica o de pertenencia a un grupo político; el dar espacios institucionales o de financiamiento a equipos de investigación en función de la pertenencia de sus miembros a ciertos sectores de la gestión de la facultad, entre muchas otras manifestaciones. Claramente, ese patrón prevalece muchas veces sobre los criterios académicos en la toma de decisiones por parte de las autoridades universitarias, y por su aceptación acrítica por parte de los docentes y de gran parte de los estudiantes. Estos criterios de elección, de gestión, y de participación presiden las políticas científicas, en el nivel de los rectorados, en especial el de la UBA, y algunas de las facultades.

#### 4. La actividad académica corporativa

El conocimiento que se elabora en las facultades de la UBA, en particular, su financiamiento, los objetivos y tareas de los equipos de investigación, el acceso al sistema científico y la evaluación de los resultados de las indagaciones, dependen de la dinámica del funcionamiento institucional. Claramente, en las universidades nacionales (Stolkiner, 2007), la investigación no ha provenido del impulso de entidades financieras privadas, sino de la promoción del Estado y del esfuerzo de los propios ámbitos académicos.

En general, su consolidación exhibe algunas luces, tales como el incremento de los equipos de investigación financiados por UBACYT o ANPCYT, incluso el número de becarios y la realización continuada de Jornadas, Simposios o Congresos nacionales o internacionales, que cada vez convocan a una mayor participación de investigadores. Sin embargo, se identifican muchas sombras, por las dificultades institucionales para consolidar cualquier campo disciplinario: el aislamiento de las investigaciones respecto de las demandas explicitadas o no por diversos sectores sociales, lo que ha favorecido un retorno, o un fortalecimiento, del dogmatismo teórico y metodológico; el creciente

proceso de mercantilización de las acreditaciones de posgrado y los servicios que presta la universidad; y muy particularmente el tipo de gestión de la investigación y la docencia que llevan a cabo las autoridades.

La factibilidad de una investigación alternativa, en términos del conocimiento “pluriuniversitario” comunitario, y hasta la realización de una óptima investigación clásica, quedan seriamente comprometidas por las restricciones provenientes del modo de gestionar la vida académica, que afecta particularmente las relaciones entre los profesores, los jóvenes investigadores y el saber. En lo que sigue, voy a evocar algunas de estas restricciones, haciendo hincapié en las prácticas institucionales predominantes por lo menos en los últimos veinte años.

Por lo que venimos diciendo, las condiciones externas al campo científico como el Consenso de Washington, el Banco Mundial, y las propias políticas universitarias de los gobiernos nacionales, han impactado fuertemente en la investigación científica en América Latina. Ahora bien, queremos enfatizar el hecho de que, al abrirse dentro de las universidades nuevas posibilidades de producir conocimientos “pluriuniversitarios”, los docentes investigadores podrían dar una mayor cabida en sus enfoques de investigación a los actores sociales del sistema educativo, penitenciario, económico o de salud. La búsqueda interminable de la autonomización de los procedimientos racionales, históricamente definidos, depende del modo en que la política académica obstaculiza o posibilita aquellos avances en la investigación al organizar el acceso a las posiciones en el campo; y, principalmente, en el modo de habilitar la participación de los docentes investigadores en la toma de decisiones y en la disputa científica. Volvemos a la pregunta inicial: ¿Qué campo científico se está conformando? ¿Cuáles son las condiciones que lo hacen posible?

Es preciso, entonces, examinar los problemas de las condiciones específicas que pueden promover y a la vez coartar la producción científica de los equipos y de los investigadores independientes en la universidad pública: de qué manera se toman medidas, se interviene sobre el funcionamiento de la profesión académica, o se decide sobre el ingreso al sistema; y cómo se evalúa la idoneidad de los postulantes. De qué manera las dificultades en la marcha hacia la objetividad científica que se construye socialmente, en la autonomización de los saberes y métodos, son desplazadas o son insuficientemente resueltas por el modo en que se gestionan las relaciones de los investigadores con el poder universitario, o su modo de participar en este último. Los rasgos que vamos a comentar son algo caricaturales, ya que no expresan sin excepciones lo que ocurre, pero probablemente los lectores puedan identificarlos en todo o en parte en ciertas facultades de la UBA o de otras universidades públicas.

En primer lugar, desde la política científica vigente, los criterios de evaluación de los proyectos y los méritos de los postulantes a la carrera de docente e investigador no se basan, con frecuencia, en su grado de originalidad y de transferencia a la sociedad, sino que son principalmente cuantitativos, como ya se ha comentado. Y hemos visto que los propios docentes investigadores tienen clara conciencia de ello. En un contexto generalizado de restricciones financieras en varios países de la región, se implementó en la década del noventa un sistema por el cual los salarios del personal docente se complementaron con un complejo sistema de incentivos, como ya se dijo, el que a su vez dependen de evaluaciones bianuales o anuales.

Así, el rendimiento o la productividad del investigador se establecen por una combinación de criterios administrativos y académicos aplicados por un comité de pares. Es conocido que la reiteración de informes o la producción artificial de *papers* para cumplir con los criterios cuantitativos de evaluación, han conspirado y conspiran contra la genuina calidad de la profesión de investigador y la autonomización del campo

científico. Es el sistema de producción el que empuja a los investigadores a reiterar sus ideas, formuladas de otra manera para lograr nuevas publicaciones; a buscar la publicación en revistas con referato y ahora con indexación, e incluso a veces con índices de impacto, para alcanzar estándares de éxito en el sistema. Muchas veces ello sucede con independencia de la producción genuina y evitando el pensamiento crítico, incluso acallando ese pensamiento para lograr publicar en revistas de prestigio que contribuyan al éxito de una carrera académica. Pesan cada vez más la excelencia de las revistas, la cantidad de publicaciones, de congresos y el nivel de las acreditaciones, en lugar de las evaluaciones cualitativas de las producciones y las trayectorias de los investigadores (Castornia *et al.*, 2014).

En segundo lugar, para consolidar el campo de la investigación científica es crucial la participación de investigadores, becarios y estudiantes en la toma de decisiones políticas respecto de una disciplina o respecto de la profesión académica. Sin embargo, se observa en varias facultades de la UBA, una débil democratización en la gestión de sus actividades. Son testimonio de ello, entre otras, las políticas de categorización e incentivos basadas en la “eficiencia”, resistidas en su conformación por muchos docentes por su efecto perverso al obligar a los docentes a oficiar de “investigadores” para compensar la escasez de salarios. En relación a esto último, no se ha producido un debate amplio y democrático que pueda influir sobre las decisiones del Ministerio de Educación.

Quisiera subrayar que, además de los aspectos señalados, se observa una participación prácticamente nula de los docentes investigadores y becarios en la toma de decisiones en la política científica, en las discusiones que permitan implantar un campo nuevo de investigación, en la promoción de debates académicos o aun en la elección de las autoridades de los institutos de investigaciones. Y muy particularmente, la orientación y directivas de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA ha dejado de lado desde hace muchos años, la discusión colectiva con los Secretarios de Investigación de las Facultades o Directores de Institutos de Investigación, en la elaboración de las políticas científicas de la universidad. Por lo tanto, no es extraño que haya una ausencia total de debates serios de ideas renovadoras o de confrontación de modos de hacer ciencia entre los investigadores, lo que ha favorecido el aislamiento de las disciplinas y los equipos de investigación. Predomina una ficción de vida académica, que parcializa el campo científico disminuyendo su lado crítico y argumentativo, en desmedro de decisiones que favorecen a ciertos grupos de profesores o graduados. Por último, y quizás lo más significativo para la gestión política de la investigación: se hace evidente el corporativismo en la modalidad de gestión, antes caracterizado de modo general, y que es dominante por sobre los criterios académicos en la toma de decisiones.

Sin apelar a esa categoría y al clientelismo que le está asociado, sería difícil entender la apropiación continuada del gobierno universitario, por ciertos sectores de graduados o grupos de profesores, en ocasiones vinculados a partidos políticos o a un movimiento universitario, que comparten y, a veces, disputan sus intereses. Estos grupos actúan con frecuencia sin violar formalmente las leyes establecidas, pero siguen procedimientos que son antidemocráticos e ilegítimos. De ahí su relevancia decisiva para explicar por qué las exigencias de tomar posición en el campo de relaciones de fuerza predominan fuertemente entre los actores universitarios por sobre la calidad académica o la “escucha” respecto de la interpelación social a su actividad como investigadores.

Entre otras manifestaciones, mencionamos la arbitrariedad –bastante común– de los Consejos Directivos al nombrar o separar de sus cargos a los miembros de las Comisiones de Maestría o de Doctorado, con independencia de su idoneidad académica, por no compartir los intereses de los grupos hegemónicos. Incluso, el modo de fiscalizar el funcionamiento de estas instancias académicas, desdeñando las opiniones fundadas de sus integrantes, y arrogándose atribuciones académicas que no

le corresponden por ser un organismo político de gestión. Otro aspecto que parece de gran relevancia, la elección de los jurados para los concursos docentes de quienes producirán las investigaciones, no toma en cuenta las propuestas de las minorías de los Consejos Directivos. Incluso, no se nombra como jurados a reconocidos especialistas en el área que se concurra, cuando ello no resulta conveniente para las cátedras que forman parte de la corporación gobernante. Me permito subrayar que los concursos en muchas facultades de la universidad pública están presididos por una lógica clientelar, corporativa, y en algunos casos partidaria, que nada tienen que ver con el espíritu de la Reforma de 1918 (Mollis, 2008).

Sin aquellos patrones de gestión universitaria, ¿cómo entender que se otorgue el cargo de Profesor Consulto a docentes que nunca investigaron ni escribieron trabajos con alguna relevancia, en contra de las disposiciones reglamentarias de la universidad? ¿O que se les haya negado esa distinción a profesores que han tenido una producción intelectual relevante, pero no son profesionales de alguna disciplina propia de la facultad? ¿Cómo entender que los jurados de un concurso suelen dar como ganadores, en primer lugar, a profesores que coinciden políticamente con el grupo corporativo que monopoliza la representación de los docentes? ¿Cómo entender el *timing* de esos concursos, que curiosamente tardan a veces cerca de diez años en sustanciarse, a la espera de disponer de candidatos amigos?

Y lo que es particularmente grave: ¿Cómo entender que el nivel académico sea secundario a la hora de conformar una *comisión de maestría* o de *doctorado*, otra vez predominando los intereses corporativos de un grupo de profesores? ¿O que tantos investigadores discrepen con el manejo de la gestión de la facultad o de su instituto de investigaciones, pero que elijan el silencio, ante el dispositivo de control y disciplinamiento que amenaza su estabilidad laboral? ¿Cómo entender que, aunque formalmente hay completa libertad académica, muchos docentes investigadores prefieren ser muy cuidadosos en sus críticas a las autoridades o incluso al titular de una cátedra, para que su concurso no tarde indefinidamente en ser llamado, o para no perder su estabilidad laboral?

En general, las libertades académicas, centrales a la idea de universidad pública desde la Reforma del año 1918 (Borón, 2008), requieren de un funcionamiento institucional democrático que no se ha logrado establecer suficientemente, no solo por problemas presupuestarios o de tramitación, que es el discurso oficial de las autoridades de las más grandes universidades nacionales, entre ellas la UBA, sino justamente por el clientelismo y el corporativismo en la vida académica. Aquí me permito insistir: las cuestiones más generales o las referidas a la política de ajuste presupuestario del gobierno de Cambiemos, no bastan para explicar los problemas de funcionamiento, de transparencia de la gestión y de corporativismo, que son de largo arrastre en la UBA. A lo dicho se puede añadir la debilidad de las políticas de extensión/transferencia, es decir, de los esfuerzos para vincular a las Facultades con la comunidad, el territorio donde están emplazadas, haciendo evidente el predominio de la vida académica “puertas adentro”, aislando a las investigaciones respecto de las demandas de la comunidad. Sin duda, dicha política no facilita el acceso a un conocimiento “pluriuniversitario”.

En síntesis, un balance del estado institucional de las investigaciones pone de manifiesto que los criterios de gestión mencionados, asociados con la ausencia de un proyecto consensuado de transformación de la universidad y el aislamiento social de la tarea académica, han conducido a fortalecer un modo aun individualista de producir conocimiento, una profesionalización académica competitiva y encerrada en los muros de la propia universidad.

## 5. El futuro de la universidad pública y la producción de conocimientos

En perspectiva, se avizora una pugna en la universidad pública, entre un modelo de conocimiento articulado por las relaciones mercantiles y otro regido por conexiones comunitarias y cooperativas, principalmente con organizaciones no gubernamentales y populares. Más aún, la universidad pública está sometida a una tensión constitutiva, según creo, ateniéndome al espíritu de las tesis mencionadas: una especie de fractura en la propia identidad de la institución, que a veces aparece en forma de un reflejo instantáneo defensivo, en los términos de que la autonomía universitaria debe ser preservada a cualquier precio. Y esto lleva, en algunos casos, a sostener dicha autonomía como una independencia radical de las demandas de la sociedad, una justificación del aislamiento universitario respecto de sus obligaciones con los sectores populares y los sectores marginalizados o excluidos. Es probable que la apertura a la sociedad dé lugar a modificaciones en la producción de conocimientos, aunque subsiste la pregunta acerca de la factibilidad de su versión “pluriuniversitaria”, crítica del cientificismo y solidaria con la sociedad, en el marco de fuertes restricciones macroinstitucionales como las actuales y del modo de funcionamiento y de gestión que hemos señalado (Giarracca, 2006). Lo primero resulta obvio apenas consideramos el estado actual del financiamiento de las universidades públicas, lo segundo es lo que estamos discutiendo.

En este sentido, es muy importante escuchar la voz de los pensadores que han propuesto un cambio en la orientación de los roles y funciones de la universidad. Por un lado, Derrida (1982; 2002) ha defendido la construcción de una universidad que se pregunta por las implicaciones de pensar las relaciones con la sociedad, a partir de atribuirle el cometido central de *preguntar*. Una universidad que se atreva a generar preguntas sobre sí misma y defina como será en el mañana, situándose en un lugar de resistencia crítica frente a los poderes dogmáticos e injustos que pretenden su apropiación (Derrida, 1972); una universidad “sin condiciones” que involucra el pleno ejercicio de su derecho a pensar afirmativa y performativamente, y llegue a permitirse examinar cuáles son las críticas válidas a su funcionamiento (Chapela, Cerda y Jarillo, 2008).

Puede pensarse que Derrida y De Sousa Santos convergen en la exigencia de que la universidad reformule su relación con la sociedad, con los actores sociales, así como con los polos del poder político y económico que quieren cooptarla, para alcanzar una actuación independiente. Y también, ambos nos advierten sobre el riesgo de la escisión de la Universidad Pública con respecto a su contexto social e histórico, con el consiguiente encierro sobre sí misma, y la dedicación predominante de su actividad atendiendo a las propias vicisitudes institucionales internas. Es decir, un funcionamiento administrativo-burocrático, que hasta puede ser muy bien aceptado, y dé lugar a la conformación de nuevas generaciones que se incluyan en el campo siguiendo los mismos procedimientos, lo que asegura finalmente su reproducción corporativa (Chapela, Cerda y Jarillo, 2008).

Por el contrario, De Sousa Santos nos convoca a un conocimiento que contribuya a constituir trabajosamente un poder contra hegemónico “donde la sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia para ser ella mismo sujeto de interpelaciones a la ciencia” (1994, pág. 35). Otro tanto puede decirse de Derrida, quien nos convoca a la autocrítica de las tareas de la universidad, de su rol en la sociedad, con la posibilidad de *deconstruirse* para *fortalecerse*.

El modo de gestionar la política científica, tal como la hemos descrito a grandes rasgos, obstaculiza la autonomización del campo científico respecto de los intereses grupales y sus disputas, consolidando su aislamiento social. De ahí las escasas posibilidades de abrir preguntas sobre el sentido de la investigación para el mundo social, de cuestionarse sus propias condiciones sociales de producción. Estos rasgos son particularmente

significativos porque, justamente, algunas ciencias humanas y sociales se han caracterizado a lo largo de su historia por la elaboración de teorías y de técnicas de intervención, sea en la salud, vida social en sentido amplio y la educación que han legitimado tanto al disciplinamiento social como al control de los individuos, en términos biopolíticos (Baquero y Terigi, 1996; Fernández, 2007; Foucault, 2009). La explicitación de dichas condiciones sociales de producción del saber y su crítica –aunque sea parcial e incompleta– es imprescindible para la autonomización relativa de la investigación y para la conquista de una objetividad histórica, varias veces mencionada en este trabajo.

Y como lo recordaba Pedro Krotsch (*Clarín*, 2002), nada de lo dicho en estas páginas supone una intención de despolitizar la vida académica. Todo lo contrario, se trata de despartidizar –de evitar la apropiación monopólica de la representación por grupos o movimientos políticos– con el objetivo de promover una actividad política de transformación de la universidad pública, en la que son indispensables, justamente, aquellos movimientos. Sin duda se requiere un programa político para orientar la marcha hacia una universidad democrática y comprometida con un proyecto popular, por lo que no pueden obviarse las posiciones políticas en las disputas por el gobierno universitario. Pero ello no implica que la actividad académica se subordine a las ideas y las prácticas políticas de cualquier sector, por necesarias que fueran para la lucha por la hegemonía del poder en la universidad, y para orientar su política científica. Debe buscarse una articulación, muchas veces conflictiva y difícil de alcanzar, entre los méritos académicos y las posiciones políticas –incluso de militancia– de los docentes investigadores y los estudiantes, a partir de una democracia participativa de los “ciudadanos universitarios”.

En síntesis, se trata de lograr que los objetivos pedagógicos y científicos puedan llegar a ser dominantes sobre los que provienen del mercado, o de las corporaciones profesionales y de sectores políticos que ocupan lugares en la burocracia universitaria. Más aun, luchar por una reforma pedagógica y científica en la universidad pública capaz de influir sobre la cultura del país y la región (Puiggrós, 2018).

Esta transformación no significa repetir, sino continuar dialécticamente las ideas del Manifiesto Liminar de la Reforma, comenzando por el reconocimiento del derecho de todos los actores a deliberar en conjunto acerca del destino de la Universidad y de tomar decisiones comunes, en una suerte de democracia deliberativa y colegiada, junto con la idea de una solidaridad con los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Asumir, además, lo que figuraba en el Manifiesto como “demos”, superando a la universidad como una simple corporación “encerrada” en sí misma, aspirando a construir una democracia amplia, una democracia política. También, hay que elaborar una contra hegemonía en el mundo globalizado, que será muy ardua de alcanzar, en base a un proyecto construido democráticamente. Un proyecto centrado en el compromiso para recomponer sus vínculos con los problemas de nuestra sociedad, y la independencia del clientelismo de su vida institucional. Y como dije antes, el éxito de la lucha de los universitarios por torcer el destino privatizador y empresarial que el gobierno y los organismos internacionales quieren imponer a las universidades públicas, depende también de nuestra actividad para transformarla. No son dos luchas separadas, sino que deben articularse, porque de lo contrario se corre el riesgo, como en el pasado, de que la defensa de la universidad ante los ataques externos, cierre o anule la consideración de las diferencias profundas entre las cúpulas corporativas y el conjunto de los actores de la vida universitaria.

## 6. Algunas notas epistemológicas

De lo dicho se concluye la exigencia de una transformación de la universidad, en términos de su modo de funcionamiento o el ahondamiento de su vida democrática,

y la apertura a nuevas formas de conocimiento. Una revisión que es coherente con las mejores ideas de la Reforma Universitaria, pero que corresponde, en su especificidad, a otro contexto histórico. Tal cambio profundo y su factibilidad requieren también de una caracterización conceptual acerca de su sentido y de cómo alcanzarlo. Por ello me permito evocar la perspectiva constructivista del pensamiento universitario de Rolando García (2003; 2006), acerca de la transformación de la universidad pública: básicamente, que esta última, al mismo tiempo, depende de la sociedad y es una fuente de posibles cambios, es decir, tanto la sociedad como la Universidad no son entidades estáticas. Ambas existen una en relación a la otra, en un intercambio que es un equilibrio dinámico que se mantiene medianamente estable, en términos relativos, hasta que un conjunto de factores obliga a su reestructuración parcial o total. Ahora bien, cuando muchos docentes investigadores asumen “que las cosas son así como son en la universidad” y “no se puede hacer prácticamente nada para cambiarlas”, contribuyen a que esos estados de equilibrio relativo se mantengan sin modificarse. Pero, por natural o inmodificable que parezca el sistema universitario actual, es solo un estado de equilibrio –en este caso de los intercambios de carácter socio institucional– y por tanto es modificable, a condición que intervenga principalmente la actividad consciente de los actores.

En una de sus últimas intervenciones en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, de la UBA, en 2006, García nos decía que dicha resignación frente al funcionamiento cotidiano de la universidad, con las notas que hemos señalado, es uno de los síntomas más alarmantes del estado actual de la universidad pública y de las posibilidades de cambio. Podemos decir, de la dificultad para quebrar las inercias a las que también ha contribuido fuertemente el neoliberalismo en el espacio universitario (Giarracca, 2006). Y desde el enfoque de García, se puede afirmar con certeza que, en el estado de situación de la vida académica universitaria, en su estructura burocrática y su funcionamiento insuficientemente democrático y corporativo, no es posible introducir cambios significativos. En este contexto, no hay ninguna esperanza de otra universidad que la que tenemos.

Sin embargo, según un enfoque constructivista se puede pensar de otro modo la factibilidad de la transformación universitaria, ya que lo importante para producir cambios en cualquier dominio comienza con la apertura de nuevos cursos de acción. Y esto es así porque lo posible no está dado en la realidad que vivimos, o no hay que reducir lo posible a lo que permite una situación dada, en este caso la organización actual de la investigación y el funcionamiento institucional en la universidad pública. Según las tesis constructivistas originadas en la obra de Piaget (1981), y respecto de la construcción del conocimiento individual, la fuente de lo posible no puede residir en lo real en tanto que tal, sino en los procedimientos de variación de lo dado. En nuestro caso, los posibles cursos de acción no se extraen directamente de la facticidad de la vida universitaria, tal como la vivimos, sino que deben ser creados. Así, se trata de la elaboración y coordinación de ideas originales por todos los actores, sean docentes, estudiantes u organizaciones sociales; de la multiplicación de esquemas interpretativos, que inserten lo existente en otra perspectiva superadora. En una vena semejante, Goldmann (1972) distinguía una conciencia real que se obtenía de la realidad inmediata, con los valores e ideas políticas y éticas que se transmiten en la sociedad, de una conciencia posible. Esta entendida como aquella “posible” modificación de la información en un grupo social y habida cuenta de la diversidad de sus miembros, lo que permite operar para cambiar la realidad inmediata.

Por otra parte, y siguiendo con libertad las ideas de Rancière (2018) sobre la emancipación como creatividad, se las puede asemejar a la transformación radical de la universidad, para que sea más justa, participativa y repensada respecto de las demandas sociales. Tal creatividad ha sido siempre la invención de otro tiempo, en medio del

curso “normal” del tiempo, otro modo de habitar, diríamos, el mundo académico, una manera de vivir el presente en “otro mundo”, en lugar de dejar para otro momento la elaboración de los posibles. Y se emancipa en términos de animarse a otras experiencias de vida universitaria, de concebirla y de imaginarla. Además, no estamos diciendo que la creación de posibles sea de cualquier clase, no se puede imaginar una serie infinita de variaciones de la actual universidad, ni que se cree un proyecto desde la nada. Solo se pueden elaborar los proyectos que no desconozcan el estado actual de la académica, de este hay que partir, para transformarlo, aunque este parezca “natural que sea así” para muchos de sus actores. Dicho estado, la realidad universitaria, pone ciertos límites y constriñe a la imaginación universitaria, pero no la anula.

Se trata, entonces, volviendo a García, de construir “nuevos posibles”, es decir, formular un proyecto político que reorganice la estructura y la gestión de la universidad, en base al diálogo crítico con otros enfoques. La creación de nuevas posibilidades de transformación para trascender nuestra realidad universitaria es compatible con algunas de las ideas de De Sousa Santos, o las contribuciones de tantos actores de la vida universitaria. A este respecto, cambiar la universidad implica proponer un nuevo sentido a la “institucionalidad”, frente al agotamiento del significado de la universidad, tal como se la vive; y ante la pérdida de identificación con sus objetivos por parte de sus propios actores. Es por esto que se discute mucho más sobre los actos de la gestión o el funcionamiento cotidiano de la institución, que sobre los proyectos de transformación.

Por tanto, se debe modificar el estilo de reflexión sobre la universidad pública, ir más allá de pensar la resolución de problemas del día a día, una serie de medidas propuestas para una coyuntura, o en alcanzar acuerdos que no cuestionan la totalidad de la situación académica, a la que considera “ya dada o definitiva”. Se trata de imaginar un proyecto institucional de conjunto que modifique el sentido político e intelectual de la universidad pública. Justamente, el debate entre los “ciudadanos universitarios” sobre proyectos político-académicos, de reformulación de la institución, de apertura a nuevos posibles –quizás muy lejos de lo que creemos naturalizado– favorecerá que tarde o temprano aquel saber multidisciplinario asociado con el protagonismo de los sectores sociales, termine por imponerse en las ciencias sociales. Es claramente una decisión política de los actores universitarios el atreverse a construir otro proyecto universitario, que recoja lo mejor de la reforma universitaria, pero que la reoriente hacia un compromiso de crítica y transformación de nuestra sociedad.

## Referencias bibliográficas

- » A fondo: Pedro Krotsch, sociólogo. Una universidad partidizada no le da confianza a la sociedad. (22 de agosto de 2002). *Clarín*. Recuperado de [https://www.clarin.com/opinion/universidad-partidizada-da-confianza-sociedad\\_o\\_rkPWnGNxRte.html](https://www.clarin.com/opinion/universidad-partidizada-da-confianza-sociedad_o_rkPWnGNxRte.html).
- » Baquero, R. y Terigi, F. (1996). Constructivismo y modelos genéticos. *Enfoques pedagógicos, serie internacional*, 4(12). Bogotá: Constructivismo y Pedagogía.
- » Beigel, F. (2015). Culturas (evaluadoras) alteradas. *Política Universitaria*, (2), pp.12-21. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- » Borón, A. (2008). Consolidando la Explotación. La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico. Córdoba, Argentina: Espartaco.
- » Bourdieu, P. (1997). *Méditations Pascaliennes*. Paris, Francia: Gallimard.
- » Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno.
- » Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- » Castorina, J. A. (2012). Condiciones institucionales y gestión académica de la investigación en la universidad pública. *Sinectica. Revista Electrónica en Educación*, (44).
- » Castorina, J. A., Di Virgilio, M. M., Eguía, A., Figari, C., Guber, R., Mallimaci, F., Neiman, G., Rebon, J., Rosemberg, C., Sirvent, M. T., Vasilachis de Gialdino, I. (2014). *Criterios de Evaluación de la Producción Científica de las Humanidades y Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: CIECEHCS. Recuperado de: [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/evaluacion\\_ciencias\\_sociales.Soc.%20Documento%20CIECHS%20Final161\[1\].pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/evaluacion_ciencias_sociales.Soc.%20Documento%20CIECHS%20Final161[1].pdf)
- » Chapela, M. C.; Cerda, A. y Jarillo, E. (2008). Universidad-Sociedad: perspectivas de Jacques Derrida y Boaventura de Sousa Santos. *Reencuentro*, (52), pp.77-86. Xochimilco, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- » De Sousa Santos, B. (2004). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- » \_\_\_\_\_. (2006). *La Universidad Popular del Siglo XXI*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Marcos.
- » De Sousa Santos, B., Bernal, C. y García, M. (1994). *De la mano de Alicia: lo Social y lo Político en la postmodernidad*. Santa Fe de Bogota, Colombia: Uniandes - Universidad de los Andes.
- » Derrida, J. (1972). *Positions*. Paris, Francia: Minuit.
- » \_\_\_\_\_. (1982). Cómo inicia y dónde acaba un cuerpo docente. En D. Grisoni (comp.), *Políticas de la Filosofía*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- » \_\_\_\_\_. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid, España: Trotta.
- » Fernández, A. (2007). Políticas de investigación e investigación de las políticas. En A. Stolkiner (comp), *Las dimensiones políticas de la investigación en Psicología*. Buenos Aires, Argentina: J.V.

- » Foucault, M. (2009). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France 1973-1974*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- » García, R. (2003). La construcción de lo posible. En C. Rotuno y E. Díaz Guijarro (eds.), *La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires desde 1955 a 1966*. Buenos Aires, Argentina: El Zorzal.
- » \_\_\_\_\_. (2006). *Hacia donde marcha la universidad*. [Discurso del 12 de mayo del 2006]. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA.
- » Giarracca, N. (2006). "Prefacio" a Boaventura de Sousa Santos. *La Universidad Popular del Siglo XXI*, pp. 9-18. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Marcos.
- » Goldmann, L. (1972). *Las Ciencias Humanas y la Filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- » Iriarte, A. y Ferrazzino, A. (2015). GT 31. *Universidad latinoamericana. Interpelaciones y Desafíos. Transnacionalización de la Educación Superior. Un nuevo paradigma*. Costa Rica: ALAS. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/acta/2015/GT-31/Transnacionalizaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20un%20nuevo%20paradigma.doc>.
- » Mollis, M. (2005). La medievalización de las Universidades actuales y la actualidad de las Universidades medievales. *Revista Electrónica: Actas y Comunicaciones*, 1. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Historia Antigua y Medieval. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- » \_\_\_\_\_. (2006). Geopolítica del saber: Biografías recientes de las Universidades Latinoamericanas. En H. Vessuri (comp.), *Universidad e Investigación Científica*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- » \_\_\_\_\_. (2008). Las huellas de la Reforma Universitaria en la crisis de la universidad argentina. En E. Sader, H. Aboites y P. Gentili (eds). *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas, noventa años después*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- » Naishtat, F. (2004). La democracia univertaria hoy: en busca de la comunidad perdida. *Pensamiento universitario*, 11(11), pp. 45-56.
- » \_\_\_\_\_. (2005). Democracia y representación en la universidad. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- » Naidorf, J. (2013). Actuales condiciones de producción intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas. En J. Naidorf y R. Pérez Mora, *Las condiciones de producción intelectual*, pp. 33-50. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- » \_\_\_\_\_. (2009). *Los cambios en la cultura académica en la universidad pública*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- » Piaget, J. (1981). *Le posible et le nécessaire*. Paris, Francia: PUF.
- » Puiggrós, A. (2018). Desafíos para el futuro de la Universidad. *Voces en El Fénix*. Recuperado de <http://www.vocesenelfenix.com/content/desaf%C3%ADos-para-el-futuro-de-la-universidad>.
- » Rancière, J. (2018). Democracia e igualdad en un mundo que cambia. *Review*, III, (16), pp. 10-13.
- » Sirvent, T. (2005). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Brasileira de Educacao*, (28), pp. 37-49.

- » Stolkiner, A. (2007). Reflexividad y sujetos en el campo de la investigación. En A. Stolkiner (comp.), *Las dimensiones políticas de la investigación en Psicología*. Buenos Aires, Argentina: JV.

### **José Antonio Castorina**

Profesor consulto de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina. Correo electrónico: ctono@fibertel.com.ar

