

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

Formación y producción de conocimiento en el ámbito universitario: nuevas características en la cultura académica.

Sturniolo, Silvina Andrea.

Cita:

Sturniolo, Silvina Andrea (2010). *Formación y producción de conocimiento en el ámbito universitario: nuevas características en la cultura académica. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/579>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/nqG>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

**“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario.
Reflexiones desde las Ciencias Sociales”**

La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010

Mesa 31. El lugar del saber. Universidad, producción y uso de conocimientos, profesión académica. Coordinadores: Carlos A. Prego (UNLP); cpre@filo.uba.ar
Mariana Versino (UNLP); mversino@gmail.com

Nombre y apellido del/los autor/es: Silvina Andrea Sturniolo

Pertenencia institucional: UBA- FFyL- IICE

Dirección de correo electrónico: silvinasturniolo@hotmail.com

Título: Formación y producción de conocimiento en el ámbito universitario: nuevas características en la cultura académica

Introducción

Este trabajo se basa en la presentación de un reciente proyecto de investigación, enmarcado en el área de las ciencias sociales y las humanidades que forma parte del campo de estudios sobre la universidad desde la sociología de la educación.

El tema de la investigación es la formación y la producción de conocimiento en el ámbito universitario, en el marco de la problematización de las tensiones presentes entre la idea de bildung (noción que incorpora la “formación + cultura”), el lugar del arte (entendido en sentido amplio como creatividad) y las lógicas de mercado. El objeto de indagación se centra en la formación y producción de conocimiento en el ámbito universitario y las nuevas características que se presentan en la cultura académica.

Nos interesa como objetivo principal comprender las lógicas de formación y producción de conocimiento en las universidades públicas mediante el análisis de las tensiones presentes entre las lógicas de mercado, por un lado y la idea de bildung y del lugar del arte, por otro.

Las condiciones actuales, suponen un desplazamiento del aspecto cultural básico que caracteriza a la institución universitaria, y han significado una modificación en la producción de conocimiento, en las formas de trabajo, de enseñanza y en la elaboración de proyectos de investigación y plantean un alejamiento de la capacidad creadora al enfatizar un desempeño cuantitativo. No obstante, frente a este panorama, es posible conjeturar acerca de la existencia de resistencias emergentes que operan, y desnaturalizan esta relación habilitando posibles fisuras y rupturas.

Es en este sentido, que se propone para este trabajo, la revisión de la idea de la universidad alemana a través de diferentes pensadores y filósofos del Siglo XIX y XX a través de una breve descripción con la intención de recuperar la idea de *bildung*. Se hará mención a la época fundadora de la universidad, representada en la figura de Wilhelm Von Humboldt, se tomarán los aspectos críticos presentados por Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche y se finalizará con aportes contemporáneos acerca de la *bildung*.

Por último, se tomarán algunos elementos para discutir teóricamente la formación y la producción de conocimiento en el ámbito universitario, en el marco de la problematización de las tensiones presentes entre la idea de *bildung* (noción que incorpora la “formación + cultura”), el *lugar del arte* (entendido en sentido amplio como creatividad) y las *lógicas de mercado*.

I. Tiempos de la bildung

La universidad humanista pensada por Wilhelm von Humboldt, en la Alemania de principios de siglo XIX, se caracterizaba por la búsqueda del espíritu de la humanidad. A grandes rasgos, podemos citar algunas de las características que von Humboldt imprimió en la universidad de Berlín en 1810, establecimiento que se instituyó fundamentalmente sobre un binomio entre la enseñanza y la investigación, con exclusiva finalidad científica, separada y distinta de las aplicaciones profesionales o pragmáticas que pudieran derivarse de ella. Basada en la unidad institucional de las ciencias y dirigidas a penetrar la totalidad del mundo y del hombre. En esta institución, el conocimiento científico era una meta en cuanto cultura espiritual y moral, en la búsqueda de la libertad, caracteriza así, lo que se ha llamado la universidad de la *bildung*.

En su escrito de 1810 “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín”¹, Humboldt sostiene, entre otros temas, la importancia de las universidades para elevar la cultura y cultivar la ciencia:

“El concepto de los establecimientos científicos superiores, como centros en los que culmina cuanto tiende directamente a elevar la cultura moral de la nación, descansa en el hecho de que estos centros están destinados a cultivar la ciencia en el más profundo y amplio sentido de la palabra, suministrando la materia de la cultura espiritual y moral preparada, no de modo intencional, pero si con arreglo a un fin para su elaboración”

También distingue el tipo de formación ofrecido por estos establecimientos científicos y el de las escuelas:

“La esencia de estos establecimientos científicos consiste, pues, interiormente en combinar la ciencia objetiva con la cultura subjetiva;

¹En *La idea de la universidad en Alemania*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1959

otra de las características de los establecimientos científicos superiores, es que no consideran la ciencia como un problema perfectamente resuelta y por consiguiente, alguien siempre investigando, al contrario de la escuela, donde se enseñan y aprenden exclusivamente los conocimientos adquiridos y consagrados. Y la relación entre maestros y alumnos en estos centros científicos, el uno no existe para el segundo, si no que ambos existen para la ciencia”.

Según se desprende de su pensamiento la universidad no es una institución para la preparación de funcionarios y eclesiásticos, sino que es una institución para el cultivo de la ciencia y la formación, desarrollo y capacitación de la personalidad de los estudiantes. Así, para von Humboldt, “La Universidad representa el vértice más alto de la formación humanista; en ella el hombre debe aprender, en libertad y autonomía, a aproximarse con los propios medios a la ciencia pura que, por otro lado, coincide con el ideal mismo de la humanidad” (en Bonvecchio, 2002:76). Es en este sentido que encontramos la idea de *bildung* unida a la ciencia es decir “La ciencia va íntimamente unida a la *Bildung* del hombre, a su proceso de formación y desarrollo individual. Al entregarse el individuo a la ciencia pura y al abandonar la idea de que la verdad sea algo fijo que pueda ser adquirido como un sistema rígido de datos y hechos, el hombre se sitúa en disposición de autoformarse. Es precisamente esta conexión con la *Bildung* del individuo lo que constituye el núcleo esencial de la ciencia para idealistas y neohumanistas como Humboldt” (Coves, 2009).

A través del concepto "filisteísmo académico" desarrollado en “Parerga y Paralipómena”, Arthur Schopenhauer plantea una de las críticas más duras a la Universidad alemana de su época: la reproducción intelectual. Crítica que si bien va dirigida a la universidad como institución, queda formulada sólo en lo referente a la filosofía y se funda al considerar una distinción entre la filosofía y lo que Schopenhauer denomina “filosofía de universidad”. Es desde esta distinción que Schopenhauer afirma irónicamente que “es fundamental plantear qué voluntad actúa sobre nosotros y qué debemos abandonar”.

De esta manera confronta la filosofía que se encuentra al servicio de la verdad y por ende de la libertad, de la filosofía universitaria al servicio del gobierno². Distingue, en función de esta afirmación, al filósofo del profesor de filosofía. Al respecto dice:

“Los filósofos de universidad van a parar por esta circunstancia a una situación sumamente extraña, y quisiera manifestar aquí, por una vez su secreto público. En todas las demás ciencias, los profesores tienen simplemente la obligación de enseñar lo que es verdadero y adecuado, en la medida de sus fuerzas y capacidad. Pero con los profesores de filosofía la cuestión hay que entenderla como *cum grano salis* (con su grano de sal) (...) Podemos ver que en la filosofía de universidad la verdad ocupa tan solo un lugar secundario y que, si así se lo exigen, ha de abandonarlo y cedérselo a cualquier otra instancia”

Friedrich Nietzsche recupera la crítica de Shopenhauer, ve en la universidad alemana de su época el surgimiento de un prototipo de una cultura burocrática, plantea como en la universidad se viene abajo “toda posibilidad de chispa intelectual”, de creación, produciéndose en su lugar un concepto acumulativo del saber. De este modo, nace una cultura que Nietzsche definirá de filológica, estéril, mezquina, ya que “la universidad se aleja del arte y de la filosofía, las normas del saber que, según Nietzsche, encarnan la expresividad y la riqueza de la cultura” (Bonvecchio, 2002: 47)

La preocupación de Friedrich Nietzsche acerca del funcionamiento y misión de esta institución se encuentra desarrollada desde una fábula que se basa en el diálogo entre un maestro y su discípulo bajo el título “Acerca del porvenir de las instituciones educativas alemanas” escrito en 1872:

“Debemos ocuparnos del porvenir de estas instituciones alemanas, es decir, del porvenir de la escuela primaria alemana, de la escuela técnica alemana, del instituto alemán, de la universidad alemana: al hacerlo renunciamos por ahora a cualquier clase de comparación y de valoración, y

² Esta distinción da cuenta de la confrontación entre Shopenhauer y Hegel. Donde, según Shopenhauer, Hegel representa el modelo de la filosofía universitaria, “desde su pensamiento filosófico que se expresa como un gran sistema conceptual, universal dirigido a un público restringido y que por su misma repercusión limita el desarrollo de otros pensamientos filosóficos contemporáneos” (Bonvecchio, 2002).

nos observamos con la halagadora ilusión de que nuestros reglamentos, en comparación con los de los demás pueblos civilizados, son insuperables y deben servir universalmente de modelo” (Nietzsche 2000:21)

Nietzsche trata de explicar como el vínculo que los une a las escuelas no es causal, y a su vez plantea que estas no pueden ser llevadas como un abrigo sobre los hombros. Mas adelante agrega:

“Más que nada, como monumentos vivos que son de importantes corrientes de civilización, y en algunas formas incluso “utensilios domésticos de nuestros antelados” nos vinculan al pasado del pueblo, y constituyen en sus rasgos esenciales un legado tan sagrado y digno de amor, que yo sólo podría hablar de porvenir de nuestras escuelas en el sentido de una aproximación- lo mas estrecha posible- al espíritu de que proceden. Con todo y con eso, estoy convencido de que los numerosos cambios introducidos por la arbitrariedad de la época actual en dichas escuelas, con el fin de volverlas más actuales, no son otra cosa que desfiguraciones y aberraciones, con respecto a la noble tendencia primitiva de su constitución” (Nietzsche 2000:21,22).

Con todo esto lo que queremos decir es que para el idealismo alemán, la formación debía fomentar tanto las capacidades creativas, como la madurez del carácter, y propiciar un desarrollo orgánico, integral del individuo, esto era la *Bildung*, es decir, una formación ideal que debía alcanzar el hombre, como un bien supremo

En Nietzsche encontramos que la idea de *bildung* es recreada, encontramos la *bildung* no solo como algo vigoroso sino como un proceso de creación. Es así que Nietzsche la entiende desde una formación con necesidad de arte, como un proceso potenciador, como desarrollo de la potencia. Para el autor de Zarathustra y siguiendo a Accorinti (2004), “la *bildung* consiste en tratar a lo vivo como algo vivo, si se momifica lo vivo eso no es *bildung*. Devenir lo que se es.”

Noción que puede ser comprendida desde la definición que el filósofo alemán le otorga al papel del educador:

“Tus verdaderos educadores y formadores te revelan lo que es el genuino sentido originario y la materia básica de tu ser, algo en absoluto susceptible de ser educado ni formado, pero, en cualquier caso, difícilmente

accesible, apretado, paralizado: tus educadores no puede ser otra cosa que tus liberadores. Y éste es el secreto de toda formación: no proporciona prótesis, narices de cera, ni ojos de cristal. Lo que estos dones pueden dar es más bien la mera caricatura de la educación”. (Nietzsche 2000:28)

Así entendida la educación no deja de ser otra cosa que liberación:

“ Arranca la cizaña, retira los escombros, aleja el gusano que destruye los tiernos gérmenes de las plantas, irradia luz y calor; actúa como la benéfica llovizna nocturna; imita e implora a la naturaleza en lo que ésta tiene de maternal y compasiva. Es, en fin, la consumación de la naturaleza lo que lleva a plenitud su obra, previniendo sus golpes despiadados y crueles y haciéndolos mutar en bienes, cubriendo con un velo sus impulsos de madrastra y su triste falta de comprensión”. (Nietzsche, 2000:29)

Siguiendo esta perspectiva se entiende tanto al procesos como al producto, como sostiene Acorinti (2004) “tanto la formación como la cultura que cada persona posee como resultado de esa formación, es tanto el camino como la apropiación del camino, y el camino mismo, pero sólo en tanto patrimonio personal del humano culto, en su sentido individual, y no en el sentido de apropiaciones culturales que pudieran tener los grupos humanos, pero no el individuo”. Sigue la autora “La *bildung* es del individuo, en el sentido de que no puede ser pensada como una suerte de suprasubjetividad. No se puede hablar de *bildung* en el sentido de las realizaciones "objetivas" de una civilización”. De este modo, *bildung* tiene el sentido de una nueva tirada de dados, sentido de un movimiento de cambio, de transformación, actualización, de una afirmación del azar.

Si bien la palabra *bildung*, como plantea Naishtat (2008), “posee un espectro muy rico de significados, todos importantes, para capturar lo que la *bildung* pone en juego, (en especial para la universidad), podemos realizar una breve introducción a su significado. Traducido al español, el término alemán *bildung* reúne dos campos semánticos el de la formación y el de la cultura”, es decir supone una implicación dinámica al igual que la palabra educación, en el sentido que puede referirse a un proceso o al resultado de un proceso. A su vez la palabra “*Bildung*” se construye desde la palabra *Bild* que puede ser traducida como imagen. De ahí su afinidades con imaginación, *Einbildung*”.

La *bildung* se ha rearticulado infinitas veces en respuesta a las crisis y críticas que ha sufrido, dado que también se habrían modificado las condiciones sociales en las cuales la universidad de la *bildung* era posible.

Hoy la idea de *bildung* es pensada junto con los ideales iluministas y reformistas como anhelos utópicos. Al respecto Naishtat (2008: 59) sostiene que “Los anhelos utópicos y las promesas que impregnaban el ideario ilustrado en la universidad, en el que los contenidos conceptuales de las ideas de la *bildung* y, más tarde, del demos universitario reformista, desempeñaron un papel extraordinario, propenden hoy a ser vistos desde una memoria presentista como engaños o bloques de ideología o de falsa conciencia destinados a desmoronarse como máscaras frente a una modernización desencantada”. No obstante, el autor contraargumenta sosteniendo que “una memoria crítica, que mantiene a distancia la presión presentista, permite establecer, inversamente que la Ilustración ha sido (y hasta cierto punto es todavía espectralmente) una fuerza histórica auténtica”. De este modo podremos, sostiene el autor, comprender también en el momento contemporáneo “un cierto retorno espectral de la Ilustración como exceso crítico siempre presente en relación a la cultura sistémica” (Naishtat, 2008)

Siguiendo a Mazzola (2008) “es la estructura semántica y antropológica del concepto de *Bildung* lo que constituye el principio fundamental de organización de la universidad moderna. Es decir, son los rasgos semánticos y antropológicos de ese concepto los que cristalizan en la institución moderna y la hacen capaz de cambio y continuidad”.

En concordancia con este planteo, nos interesa retornar a la idea de *bildung* redefinida por Nietzsche y, además, incorporar el lugar del arte, en el sentido de creación. En palabras de Nietzsche ³ “en la imprecisión de la vista se basa el arte. También en la del oído, imprecisión de ritmo, animación, etc., en eso se basa el arte (...) Existe una fuerza en nosotros que deja de percibir los *grandes rasgos* de la imagen especular con más intensidad, y una fuerza, en cambio, que acentúa el mismo ritmo a pesar de la imprecisión real. Ha de ser una fuerza *artística*. Pues *crea*. Su recurso principal es *omitir*, hacer la *vista gorda, oídos sordos*.”

El arte que siguiendo esta interpretación “absorbe en su dimensión la totalidad del pensamiento de la voluntad de poder, expresaría así una fuerza esencialmente desestructurante cuyos resultados serían totalmente indefinidos” (Cacciari, M., 2000). Aquí, el arte es concebido como “el culto de la no-verdad”, porque disponemos del arte para no sucumbir frente a aquello que se nos presenta como única verdad, como verdad

³ Ver Izquierdo, A. 2004. *Nietzsche, F. en Estética y teoría de las artes*.

incuestionable, modo de imposición característico del discurso único, proveniente de políticas neoliberales. Dado que toda acción supone la relación entre dos voluntades “su eficacia no puede ser total, y es en ese espacio que se abre la posibilidad de creación y producción de lo nuevo e incluso, al decir de Nietzsche, contra nuestro tiempo” (Grinberg, 2008).

II. Tiempos de la comercialización

En tiempos de la comercialización de la universidad, de la identificación de la educación en términos generales con un servicio (OMC) y de la capilarización de las propuestas neoliberales planteadas por los organismos internacionales de crédito (BM, BID, entre otros) es posible afirmar que nos encontramos frente al auge de la evaluación y la cuantificación académica en desmedro de la afirmación de la cultura y el arte en la formación y producción de conocimiento.

En el mismo registro, Ibarra Colado (2001) afirma que "hoy, a diferencia de ayer, presenciamos una ruptura radical que se encuentra en la reconstitución de las relaciones de poder en los espacios de la universidad, y con ellas en la operación de nuevos dispositivos que integran normas, tecnologías y procedimientos, modificando sustancialmente los modos de existencia de sus instituciones y sus sujetos". Asimismo, en Follari (2008) se destacan los cambios principales para el trabajo académico en las últimas décadas, que incluyen la imposición de mecanismos privatistas y de mercado; la aparición de posgrados; nuevas formas de contratación; programas de incentivos; una multiplicación de las evaluaciones; la necesidad de adquirir titulaciones; la cuantificación de las publicaciones y crecientes propuestas de congresos, entre otros.

Si bien en la CMES 2009, se afirma que, "La educación superior es un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de educación y la base para la investigación", y además se enfatiza el “lugar de la innovación y la creatividad”, dicha declaración no es ni será suficiente para desinstalar políticas de privatización y mercantilización de la educación que impulsaron las lógicas de mercado en el transcurso de los últimos veinte años. Junto a Chiroleu, A. (2008), entendemos que “las reformas de los 90 promovieron un conjunto de

medidas destinadas a transformar las universidades y a conformar un sistema de educación superior mucho más complejo. Los cambios introducidos tuvieron una capilaridad y una profundidad mucho mayor que la que a simple vista puede notarse y de la mano de la evaluación institucional pero sobre todo de programas especiales (FOMEC, Incentivos), se introdujeron criterios y valores que impactaron profundamente en el ethos académico”.

Según investigaciones recientes del equipo de investigación del proyecto UBACyT en el cual se encuadra este proyecto, la cultura académica ha sufrido cambios en función de dichos procesos de mercantilización. Siguiendo a Naidorf, J. (2005) se entiende a la cultura académica como “el universo de pensamiento múltiple y diverso que caracteriza las maneras de ser y hacer de los científicos argentinos de la universidad. Está conformada por las representaciones, motivaciones, concepciones e ideas acerca de los objetivos de las tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia, que condicionan sustancialmente los modos de realizarlas”. Tal como se desprende de los resultados de su investigación existen cambios relevantes en la cultura académica argentina tendientes a una mayor aceptación de las nuevas reglas del juego de la comercialización en la academia.

Muchos autores⁴ analizan dichos cambios desde la afirmación de la crisis de sentido que caracteriza, entre otras crisis, a la institución universitaria. Como sostiene Naishtat, (2008) “la evolución de la universidad moderna se inscribe en un abandono gradual de la utopía ilustrada inherente a un saber emancipatorio y de transformación del hombre, en provecho de una cultura de adaptación y de resultados tecnoeconómicos”. En los últimos años, “se ha suscitado un interés creciente por la naturaleza del saber, su constitución y los efectos que las clases de saber producen en las practicas institucionales. Este interés ha minado ciertos presupuestos de certidumbre al afirmar que los conjuntos de convenciones básicas y metodológicas (“disciplinas”) y los hechos que producen (“conocimiento”) también están sujetos a la crítica (“deconstrucción”). La propia idea de verdad ha sido objeto de una deconstrucción radical, de manera que sus condiciones de producción y consumo han de incluirse en su definición” (Knight, J.; Smith, R.; Sachs, J., 1993)

La formación y la producción de conocimiento son asumidas como prácticas sociales con historia y tradiciones específicas, que se desarrollan en contextos sociales y marcos institucionales que las condicionan, asimismo, todo proceso de institucionalización implica un cierto modo de naturalización de una relación y, en palabras de Foucault, se asume que toda relación es relación de poder.

⁴ Ver Armella, J.; Kantarovich, G; Stumilo, S.; Rodrigo, I. 2006. “Crisis universitaria: hacia la búsqueda de nuevos sentidos”

Desde la teoría de los campos desarrollada por Bourdieu, podemos concebir que las acciones (tanto de docencia como de investigación) de un grupo social (los académicos) pueden entenderse como prácticas con relativa autonomía, ya que están condicionadas por las posiciones que ocupan en el campo y cuya acción recrea a su vez las estructuras. Asimismo, Castoriadis encuentra en las instituciones no sólo un aspecto funcional sino también una dimensión simbólica (dimensión que es legitimada por una sociedad instituida). Siguiendo a este autor, para quien la autonomía es entendida como proceso de desalienación de los sujetos frente a las instituciones, nos interesa rescatar la capacidad de creación humana.

A modo de Cierre

Las condiciones actuales descritas en el último apartado, suponen un desplazamiento del aspecto cultural básico que caracteriza a la institución universitaria, y han significado una modificación en la producción de conocimiento, en las formas de trabajo, de enseñanza y en la elaboración de proyectos de investigación y plantean un alejamiento de la capacidad creadora al enfatizar un desempeño cuantitativo. No obstante, frente a este panorama, es posible conjeturar acerca de la existencia de resistencias emergentes que operan, y desnaturalizan esta relación habilitando posibles fisuras y rupturas. De ahí, que la construcción del objeto de investigación incorpora el lugar de esta capacidad de creación humana, e indaga acerca del lugar del arte como creación y de la *bildung*⁵ como potencia en la formación y en la producción de conocimiento y en tensión con las lógicas de mercado.

Es interés de este estudio analizar las racionalidades específicas en torno a la formación y a la producción de conocimientos donde las relaciones de poder se inscriben así como describir lo que las lógicas (de mercado) actuales obturan. Fundamentalmente nos interesa, desde la noción de *Bildung* y desde el lugar del arte (desde la afirmación de la voluntad de poder) preguntarnos sobre las relaciones que posibilita, a que da lugar y que habilita. De este modo, “arte” como culto a la no verdad y “*Bildung*” como potencia, tienen el sentido de un cambio, de transformación, de metamorfosis. De este modo y siguiendo a Mazzola (2008) “La *bildung* se ha rearticulado infinitas veces en respuesta a las crisis y críticas que ha sufrido (dado que también se habrían modificado las condiciones sociales en las cuales la universidad de la *Bildung* era posible)”. Dicha fundamentación, admite la

⁵ La *Bildung* era concebida como una formación integral a la que debía alcanzar el hombre.

problematización, nos permite desnaturalizar esa relación de la academia con las lógicas de mercado, permite pensarla desde donde acontece, y habilita un conjunto de pliegues, de capas heterogéneas que la hacen inestables (Foucault, 1992).

Referencias bibliográficas

- Accorinti, S. 2004. “Máscaras para el laberinto de la Bildung. Cómo se llega a ser lo que Ariadna es”. *Revista espacio académico No 34*. Marzo <http://www.espacoacademico.com.br/034/34caccorinti.htm>
- Armella, J., Kantarovich. G., Sturniolo, S., Rodrigo, I. 2006. “Crisis universitaria: hacia la búsqueda de nuevos sentidos” En: *Perspectivas críticas desde el siglo XXI sobre la educación en Argentina y Canadá. Estudios comparados y lecciones de las experiencias*. Editado por S. Llomovatte, S.; Naidorf, J., Buenos Aires.
- Bourdieu, P. 2000. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires. EUDEBA,
- Cacciari, M. 2000. *El dios que baila*. Buenos Aires. Paidós.
- Castoriadis, C.1998. *El imaginario social instituyente. Hecho y por hacer*. Buenos Aires. EUDEBA,
- Chiroleu, A. 2008. “Cambio en la universidad o cambio de la universidad. Las nuevas demandas como factor de cambio institucional”. En *La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. Araujo, S. (Comp). Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Conferencia Mundial de Educación Superior 2009:Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo (UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009) Borrador Final Comunicado (8 de julio de 2009)

- De Sousa Santos, B. 1995. “De la idea de la universidad a la universidad de las ideas” En *Lo social y lo político en la posmodernidad*. De Sousa Santos. Brasil. Cortez Editora.
- Didriksson, A. 2000. Tendencias de la educación superior al fin de siglo: escenarios de cambio, en López Segrera, Francisco y Daniel Filmus (coordinadores) América Latina 2020. Escenarios, alternativas, estrategias. FLACSO. Temas Grupo Editorial SRL,.. Bs As, Argentina
- Follari, R. 2008. *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Argentina. Homo Sapiens Ediciones
- Follari, R., 2001. “A universidade frente á inquietacao cultural” En *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestructuracao universitaria*. Gentili, P. (org.) Brasil. Cortez Editorial. Clacso.
- Foucault, M. 1992. *Microfísica del poder*. Madrid. La piqueta
- Gentili, P. 2001. *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestructuracao universitaria*. Brasil Cortez Editorial. Clacso.
- Grinberg, M. 2008. *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del conocimiento*. Argentina. Miño y Dávila.
- Humboldt, Willhelm Von. 2002. “La situación de la universidad”. en *El mito de la Universidad*. Bonvecchio, C. México, D.F. Editorial Siglo XXI,
- Humboldt, Willhelm Von. 1959. “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín”, en *La idea de la universidad en Alemania*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Ibarra-Colado, Eduardo. 2001. *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Izquierdo, A. 2004. *Nietzsche, F. en Estética y teoría de las artes*. Prologo Selección y traducción Madrid. Tecnos/ Alianza
- Knight, J.; Smith, R.; Sachs, J. 1993 .“La deconstrucción de la hegemonía”. En *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Ball (comp.). Madrid. Morata
- Mazzola, I (2008) “Crisis, Universidad y Bildung” en *Genealogías de la universidad contemporáneas. Sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Naishtat, F, Aronson P (comp.) Buenos Aires. Biblos.

- Naishtat, F, Aronson P, y Unzue, M. (2008) Genealogías de la universidad contemporáneas. Sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos. Buenos Aires. Biblos.
- Nietzsche, F. 2000. *Shopenhauer como educador*. Madrid. Biblioteca Nueva