

# Formación de profesionales, fuentes de legitimidad y Universidad

Oscar L. Graizer<sup>(1)</sup>

**Palabras clave.** formación de profesionales ·  
universidad · fuentes de legitimidad  
del conocimiento · aprendizaje

**Keywords.** Professional education ·  
university · sources of legitimacy  
of knowledge · learning

**Resumen.** PEI presente artículo se propone aportar elementos para estudiar y debatir acerca de cómo se determinan los saberes que se constituyen en válidos, legítimos y oficiales (para una titulación/certificación de una institución de nivel superior) respecto de un campo de desempeño profesional.

Se exponen un conjunto de elaboraciones sobre la formación universitaria de profesionales a partir de una conceptualización de trabajo y de los aprendizajes de saberes para el trabajo. Luego se presenta una aproximación a cómo se configuran y regulan los saberes profesionales, para finalmente proponer una problematización acerca de las fuentes de legitimidad del conocimiento y saberes que se codifican en la formación universitaria.

**Abstract.** The article proposes some elements to study and to debate about how professional knowledge are constituted as valid, legitimate and official (for a degree / certification in a high education institution) in relation to performances in a professional field.

It presents a set of elaborations about professional education at universities taking as a starting point a conceptualization of work and learning. Then it presents an approximation about how professional knowledge is configured and regulated. Finally the article problematizes on knowledge sources of legitimacy which are codified in the university education.

(1) Universidad Nacional  
de General Sarmiento y  
Universidad Nacional de Luján.  
ograizer@ungs.edu.ar

## Presentación

El artículo propone un recorrido para poder discutir las formas de saber y conocimiento que se constituyen en legítimas y oficiales en la formación de profesionales así como en su formación, particularmente universitaria. Se propone comenzar dicho recorrido elaborando dos tópicos: uno ofrece una conceptualización acerca de cuáles son las esferas del trabajo, para dar marco a la problematización de las profesiones en el contexto de sus realizaciones en procesos de trabajo; y, el otro, acerca del aprendizaje y los saberes que se ponen en juego en los desempeños profesionales.<sup>(1)</sup> Para este último tópico se tomarán dos marcos de referencia conceptual y disciplinariamente distintos: uno de la sociología del trabajo y el otro de la psicología.

Luego, se propone interrogar sobre las fuentes de legitimidad del saber profesional, así como su configuración como conocimiento oficial ligado a la formación en las universidades. La elaboración de este problema pretende aportar elementos sobre el debate contemporáneo acerca del rol de las universidades y, luego, a modo de cierre, se hace una breve exposición de los posibles efectos de orden organizacional que enfrenta el sistema universitario, especialmente en nuestro país, frente a las demandas contemporáneas de los logros que debería brindar a la sociedad.

(1) Se utilizará la categoría de profesiones en un sentido amplio, no solo en el sentido de las profesiones liberales tradicionales, sino de ese conjunto de desempeños e intervenciones técnicas que suponen unos saberes complejos, que se realizan con herramientas y sobre objetos también complejos.

## Trabajo, aprendizajes y profesiones

### Tres esferas del trabajo

En primer lugar, daremos un rodeo previo para arribar al problema de las profesiones y a la intervención de profesionales universitarios, o de técnicos, en los procesos de trabajo. Trataremos de definir las esferas del trabajo, los campos de la vida en las cuales hay procesos de trabajo, y como veremos más adelante, en los cuales se ponen en juego saberes del trabajo. En general, en términos de sentido común, cuando se habla de trabajo y cuando se habla de profesiones se asocia a representaciones ligadas al empleo. Se asimila trabajo y empleo en el sentido de aquel

trabajo que, en retribución percibe alguna forma de salario, que produce alguna forma de intercambio en términos de los procesos de la economía más o menos formal.

Para discutir esta idea tomaremos una clasificación que produce un equipo de investigación canadiense que dirige el profesor David Livingstone. Livingstone y Sawchuk (2004) plantean que el trabajo debe entenderse en tres grandes esferas: la primera la del «empleo pago», nosotros lo podríamos llamar como el trabajo vinculado a relaciones de intercambio asalariadas o de cualquier otro tipo en las que se recibe una retribución. Los autores incorporan dos esferas más de trabajo que tienen una gran incidencia tanto en la economía —desde el punto de vista inclusive del producto bruto—, como en términos de la construcción de los saberes alrededor del trabajo. La segunda esfera es el trabajo que denominan «doméstico o de reproducción de la vida», el cual refiere a todas aquellas tareas reproductivas, de sostenimiento de la existencia, las que en su mayor parte se realizan puertas adentro de las casas. Estas tareas tienen una gran incidencia en la capacidad de la reproducción no sólo vital sino en términos económicos de las fuerzas de trabajo y de las capacidades disponibles de la sociedad.

Existe hoy una extensa literatura y un debate de teoría económica y política al respecto de la reproducción de la vida y de la fuerza de trabajo especialmente referido a la participación y posición de las mujeres y niñas en América Latina.<sup>(2)</sup>

La tercera esfera que definen Livingstone y Sawchuk es el trabajo comunitario. En su definición, propia del contexto canadiense, donde el proceso civilizatorio es muy avanzado (Elias, 1993), refieren al trabajo comunitario altamente organizado en el caso de Canadá, en el cual grupos que trabajan por ejemplo 6 horas en su empleo, luego participan en trabajo voluntario en una iglesia, una ONG, un sindicato, un partido político. Nosotros aquí lo podemos retraducir en términos de trabajo comunitario que en diferentes sectores sociales supliendo tareas, del trabajo doméstico; o tareas inclusive propias de manutención urbanas que deberían corresponder al Estado, por ejemplo, con las cloacas o con otros aspectos de las condiciones de vida, como casos de recreación y esparcimiento en el tiempo libre. Existe un

(2) La cuestión del trabajo doméstico es un tópico de central importancia para considerar los problemas del trabajo, la economía y los saberes, particularmente desde una perspectiva de género y especialmente en América Latina. Se sugieren algunos textos de referencia sobre la temática: Rodríguez Enríquez (2015); Rodríguez y Cooper (2005); Vogel (1996).

conjunto de tareas que producen valor, son trabajos de esta esfera comunitaria que en diferentes grupos sociales se cubren de diferentes maneras como con la compra de servicios personales. Entender la operación del trabajo comunitario en lo que refiere al cuidado de los niños, al cuidado de los mayores, a las actividades vinculadas con algunos procesos de control social de adolescentes, de jóvenes, padecimientos diversos (alcoholismo, ludopatía, etc.) que son procesados en espacios «no oficiales», a diferencia del formato canadiense, tiene una amplitud de modalidades y una menor formalización que podemos encontrar en Canadá o en países europeos anglosajones.

¿Por qué necesitamos considerar estas tres esferas? En cada una de estas esferas hay trabajo, y como hay trabajo hay saberes en relación con el trabajo, hay formas de conocimiento que se ponen en juego de manera indiferenciada en cada una de las esferas. En la actualidad existe una significativa permeabilidad entre los saberes producidos/requeridos en y entre las esferas del trabajo. Hay procesos propios de la esfera del trabajo remunerado que toma saberes del trabajo doméstico o saberes del trabajo comunitario, así como procesos de trabajo que producen saberes en la esfera del empleo que se transfieren a las otras dos esferas.

### **Trabajo, contextos y aprendizaje**

Es necesario considerar cómo se constituyen en el trabajo contemporáneo las relaciones entre los procesos de trabajo y las adquisiciones para el desempeño en contextos productivos.

El trabajo se define contextualmente. No podemos entender al trabajo en términos abstractos. Los procesos de trabajo pueden ser conceptualizados como fenómenos definidos en términos situacionales y relacionales. Los modos de trabajo, o sea las formas concretas de hacer, solo existen en su realización material en contextos de relaciones específicas. El trabajo es situado, contextualizado, porque siempre refiere a formas específicas de relaciones sociales. Con objetos, con personas, con saberes. Los saberes no sólo hay que entenderlos aquí en términos de sustantivo, sino entender esta relación que hay entre conocimiento como sustantivo que requiere conocer, como

acción. Así es que el conocer se traduce en unos aprendizajes requeridos para los procesos productivos.

Livingstone y Sawchuk (2004) proponen, para continuar con el mismo estudio, cuatro esferas de aprendizaje. La de educación formal inicial, la formación continua, lo que llaman la capacitación informal, y el aprendizaje informal autodirigido. La educación formal inicial no requiere por ahora mayor descripción, e igualmente la formación continua. En cambio, la capacitación informal tiene un lugar privilegiado en los trabajos de Livingstone y su equipo. Plantean la capacitación informal en términos de las formas de transferencia de saberes prácticos especialmente, que se dan entre pares en el proceso del trabajo. Este modo de transferencia de saberes de conocimiento es un modo muy específico y muy relevante en el trabajo profesional y en el trabajo técnico. Esa transferencia que se da en el mismo proceso entre pares o entre relaciones de jerarquía, no solo de arriba hacia abajo sino también de abajo hacia arriba. Los ingenieros lo saben muy bien cuando entran a una planta o a una pequeña empresa y los operarios que están hace 30 años les cuentan «cómo se hacen las cosas ahí». Estos autores le dan una alta relevancia a esta capacitación informal respecto de los procesos de adquisición de conocimiento profesional en los procesos de trabajo. La última esfera de aprendizajes se refiere a los aprendizajes informales autodirigidos que posee, para los autores, una gran relevancia. Uno de los trabajos que hacen en el equipo de Livingstone es reconstruir cómo alguien aprendió a hacer lo que hace en su puesto; en particular reconstruyen cómo alguien aprendió a hacer lo que hace y aprendió a trabajar en aquello que se desempeña y donde trabaja.

Hay un conjunto de saberes que las personas vamos configurando de manera autodirigida, autodidacta, vamos aprendiendo la capacidad de incorporar unos modos de hacer, una secuencia de trabajo, unas operaciones, incluso de cuidados, de prevención en casos que no están descritos en protocolo; en algún momento se automatizan y se constituyen en saberes relevantes para el proceso de trabajo.

### **Trabajo y cognición: aportes desde la teoría de la actividad**

Para avanzar, luego de lo expuesto sobre esferas de trabajo y esferas de aprendizaje, tomaremos un momento para presentar brevemente un aporte sobre las relaciones entre los procesos de trabajo y las formas de aprendizaje y saber. Tomaremos los aportes de Harry Daniels (2010) a partir de la «teoría de la actividad» del campo de la psicología, los cuales fueron volcados en estudios sobre colaboración entre profesionales.

Abordaremos el concepto de «mediaciones herramientas» (Engeström *et al.*, 1999) o formas de herramientas culturales. Harry Daniels hizo una serie de trabajos muy interesantes sobre la resolución de problemas en tareas profesionales en dos ámbitos: en el trabajo hospitalario y en el trabajo escolar. Toman esta categoría de mediaciones herramientas o mediaciones culturales porque sostienen que el trabajo se resuelve con y en mediaciones simbólicas. Cualquier actividad requiere una mediación cognitiva y ésta es y supone una mediación cultural. Dicha mediación cultural se hace a partir de herramientas e instrumentos que están disponibles en la cultura y en la realización práctica concreta, interactiva de la cultura. Esas herramientas culturales, esas mediaciones culturales, ese herramienta para comunicarse, para trabajar con otros, para intervenir, no es un herramienta individual sino que es un herramienta culturalmente producido, cognitiva y socialmente producido. Además ese herramienta adquiere un significado de modo situacional, está contextualmente definido (y socialmente regulado). Se puede hacer una conexión, por medio de la lectura de Foucault (2001),<sup>(3)</sup> de la conceptualización heideggeriana de tecnología en términos de que sus sentidos se definen en sus usos, de modo contingente, no apriorístico.

Las herramientas culturales entendidas como tecnología, o sea como mediaciones tecnológicas (discursivas) que la cultura produce, nos permiten operar en contextos delimitados simbólicamente y con cierta economía, ya que su adquisición se produce en las relaciones sociales propias de dichos contextos. Cuando esa matriz básica cultural se complejiza en espacios concretos, por ejemplo, con referencia a cómo se hace para trabajar en determinado lugar, cómo se es médico, psicólogo, arquitecto, lo que fuera, en un contexto concreto, eso está mediado por un

(3) Una revisión de estos desarrollos se puede encontrar en: Dean (1996; 1999).

conjunto de herramientas que son externas a los individuos. Están producidas culturalmente y operadas culturalmente. Todo proceso de trabajo requiere siempre la situacionalidad del uso de esas herramientas. Considerar a tales herramientas como parte de la matriz cultural no significa que no haya transmisión; por el contrario, esta perspectiva teórica participa de la idea que ese instrumental es objeto de transmisión y de aprendizaje. Pero tales relaciones pueden realizarse en los contextos propios de relaciones sociales en los cuales el instrumental es requerido.

Se puede sostener sin temor a equivocarse que, si bien se pueden prever para su transmisión, y ya están codificadas, formas de conocimiento que alguien tiene que poseer para su desempeño profesional, hay unas formas de conocimiento situacional que no es tan sencillo codificar y prediseñar, pero que deben ser elaboradas en la formación.

En otro plano del debate y en relación a la formación y aprendizajes requeridos para una profesión, puede ser un caso interesante para reflexionar, la construcción y diseño de carreras para nuevas profesiones. Cómo se construye una carrera híbrida, multidisciplinar para una profesión que fue, en el proceso histórico, constituida por profesionales de «viejas disciplinas», unidisciplinarias. El título en genética se construye a partir de prácticas de profesionales que no tienen ese título. Esos saberes, ¿cómo se resuelven antes que nosotros inventemos la titulación? Aquí se puede caer en la paradoja de construir un corsé limitando la actuación a una nueva titulación, cuando la práctica profesional fue desplegada por expertos provenientes de «viejas» titulaciones.

### **Conocimiento profesional, formación y legitimidad**

Dado el contexto de esta publicación, tomaremos como punto de partida lo debatido en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) sobre formación de profesionales compilado por Stubrin y Díaz (2013) en un texto que recorre en profundidad las relaciones entre conocimiento, profesiones, formación y currículum universitario.

En particular, tomaremos lo planteado por Mario Díaz Villa (2013) sobre el problema del conocimiento y el saber en relación con la formación.

La diferencia entre conocimiento y saber es crucial en la educación ya que la performatividad de los procesos formativos ha conducido al debilitamiento del conocimiento como principio intrínseco ligado al crecimiento interior del ser, como garantía de legitimidad e integridad, asociado a principios y valores, propios de la ética profesional, y al predominio del saber. La orientación hacia el saber (saber hacer) ha tenido profundas implicaciones en la formación, las cuales pueden observarse en la creciente tendencia hacia el desarrollo de competencias y habilidades alrededor de las cuales se ha producido un fuerte mercado profesional. (2013:122–123)

Es interesante poner esta tendencia a la luz del problema de las tensiones entre discursos, estructuras de conocimiento y prácticas, campos específicos de desempeño profesional, así como entre éstos y las regulaciones de la formación y el currículum (Díaz Villa, 2013).

De allí es que nos resulta de cierta relevancia poner en debate el problema de las fuentes de legitimidad del saber profesional y de la misma construcción de las titulaciones.

Las fuentes de legitimidad se configuran en un conjunto de procesos de certificación, de titulación, de evaluación, de clasificación discursiva. Por un lado están las codificaciones propias de las ciencias, la configuración de las formas de trabajo a lo largo de la historia, la conformación de corporaciones profesionales, las regulaciones oficiales estatales.

Uno de los primeros en identificar la relevancia del problema de las profesiones es Marx Weber. Muy tempranamente en el desarrollo del capitalismo como lo conocemos, Weber sostiene que hay dos aspectos que contribuyen a la configuración de las profesiones: la constitución corporativa de la profesión y el control del acceso al conocimiento legal o certificado de esa área profesional.

El control vía certificación/titulación del conocimiento por parte de corporaciones fue un tema tratado por Max Weber como parte de la comprensión de los procesos de racionalización de la sociedad en el marco de la burocratización del capitalismo (2004), tanto en la empresa capitalista como en la conformación de la forma burocrática en el estado moderno.<sup>(4)</sup> Encuentra que en el capitalismo la certificación de los saberes y el acceso escalafonario, quién accede a una posición determinada y cómo, están

(4) La burocratización del capitalismo y sus exigencias de técnicos, de empleados, especialistas, etc., se han extendido por todo el mundo. Esta evolución ha sido impulsada ante todo por el prestigio social de los títulos acreditativos adquiridos mediante pruebas especiales, y ello tanto más cuanto que han podido transformarse en ventajas económicas. Lo que fue en el pasado la prueba de linaje como base de paridad y de legitimidad y, allí donde la nobleza ha seguido siendo poderosa, como base inclusive de la capacidad de ocupar un cargo oficial, lo es en la actualidad el diploma o título acreditativo. La creación de diplomas concedidos por las Universidad y los Institutos técnicos y comerciales, el clamor por la creación de títulos en todos los sectores en general se hallan al servicio de la formación de una capa privilegiada en los negociados oficiales y en los despachos particulares» (Weber, 2004:750).



directamente asociados a los principios de la burocracia como forma de dominación. Como ya sabemos, la configuración de la especialización, de los modos de validación, está directamente ligada a procesos de control social.

Cuál es el saber legítimo es un problema. Las universidades son una institución todavía crucial, aunque ya no la única, del proceso de producción de certificación y definición de qué conocimiento se considera no solo legítimo sino oficial.

Tomamos una distinción que hace Basil Bernstein (1981; 2000) entre conocimiento legítimo y conocimiento oficial. Una cosa es el conocimiento legítimo, aquel que tiene validez en las transacciones y en las relaciones de control del conocimiento. Y otra cosa es cuando parte de ese conocimiento, no todo, se constituye en oficial. Se constituye en oficial cuando hay una intervención del Estado, en este caso puede ser por la titulación de una universidad, por la regulación de una corporación. Traduciremos estas categorías al tema de nuestro interés aquí.

El conocimiento legítimo de una profesión es aquel considerado válido en el/ los contextos de desempeño profesional, del trabajo. El conocimiento oficial no siempre se superpone al ciento por cien con aquel. Muchas veces el conocimiento oficial excede el conocimiento legítimo, a la vez que no todo el conocimiento legítimo es conocimiento oficial o se puede hacer oficial. Tomemos por caso la certificación que supone el acceso a residencias o pasantías. El modelo de ingreso a residencias hospitalarias, por ejemplo, constituye un procedimiento de validación de conocimiento oficial, que luego no es necesariamente el que se pone en juego y se considera legítimo en los usos y costumbres reales de, por ejemplo de una guardia hospitalaria. En la actualidad esta distancia entre discursos, saberes, está en tensión, en conflicto. Tales tensiones son expresiones de las pretensiones de regulación de diversos grupos de interés y del lugar que ocupe el Estado en la delimitación de regulaciones específicas. Los saberes legítimos de una práctica son legítimos en tanto contextualmente válidos. Son válidos para una comunidad profesional en un contexto de trabajo determinado, no necesariamente oficiales. Que los definamos como legítimos y válidos (contextualmente) no supone que estemos de acuerdo, ni que sean buenos ni que sean los mejores, ni que sean moralmente probos; son los que tienen legitimidad en un contexto concreto de relaciones de

trabajo, y en un sistema de relaciones de poder sobre porciones del saber y del hacer profesional.

Cuáles son las fuentes de legitimidad del conocimiento profesional, cómo se otorga dicha legitimidad, cómo se le da un reconocimiento. Los que formamos parte de las instituciones universitarias vivimos y hacemos nuestra vida y participamos de instituciones en las que una de sus principales operaciones es otorgar valor oficial a un conjunto de saberes. También sabemos que son un conjunto de saberes que no son todos los que se despliegan en la profesión. Los saberes que se certifican no son, estricta ni necesariamente, los que se despliegan en la actuación profesional.

El problema, a estudiar y debatir, es cómo se determinan los saberes que se constituyen en válidos, legítimos y luego oficiales (para una titulación/certificación de una institución de nivel superior) respecto de un campo de desempeño profesional.

Los saberes profesionales, y los espacios para su adquisición tanto legítima cuanto oficial, están ligados a intereses que están atravesados no sólo por la forma y la preservación del conocimiento (en sí, si se permite la expresión, a expensas de reducir simplificada un tema muy complejo) sino por relaciones de otro tipo, relaciones concretas de poder sobre el control del conocimiento, del acceso diferenciado del conocimiento. Así, el problema de las fuentes de legitimidad del conocimiento adquiere una complejidad y dimensión mayor.

Hay un aspecto que debería ser considerado aquí, al menos brevemente. Tal como ya señalamos, la experticia profesional no se puede plantear sólo en esa construcción codificada que hacemos curricularmente. La experticia profesional solo se expresa sistémica y situacionalmente. El contexto de realización de la profesión es el proceso de trabajo en el cual interviene. No hay realización de la profesión por fuera del contexto de las relaciones de trabajo en las cuales interviene. Con lo cual, para hablar de profesiones y de los saberes que se constituyen en las profesiones, debemos tener en cuenta en qué procesos de trabajo se configura la realización de la actividad profesional.

Se propone considerar como una fuente a ser puesta en interrogación la de los contextos productivos, los procesos de trabajo concretos, reales. Éstos son relevantes en tanto en el discurso oficial y en las tensiones con el discurso

oficial está la demanda al nivel superior de entregar al «mercado de empleo», a los procesos de trabajos, profesionales que estén en condiciones de desempeñarse de modo «eficaz», «que sepan trabajar», que puedan «resolver problemas reales». En la actualidad es un lema *vox populi* exigir a las instituciones universitarias que se acerquen al «mundo real» al de las empresas, al de los reales espacios de trabajo. Los procesos de trabajo se constituyen en una fuente de legitimidad en tanto espacio privilegiado de construcción de la profesionalidad requerida —legítima— en los términos antes planteados; éstos son la fuente privilegiada que orienta la performatividad a la que hace referencia Díaz Villa.

Cabe señalar, aunque no se desarrolle aquí de manera suficiente, que en relación con las demandas de profesionales «capacitados para el mundo del trabajo», hay una cuestión económica. La cual se vincula con la necesidad por parte de instituciones y empresas de bajar los costos formativos de los profesionales nóveles en sus primeros años de actividad profesional.

En cuanto a la cuestión de los procesos de trabajo «reales» como regla para medir el resultado de la formación, se propone considerar que no hay UN *locus* de proceso de trabajo que se pueda constituir en fuente privilegiada ni de legitimidad ni de conocimiento oficial. Pensemos en algunos ejemplos. No es lo mismo considerar el contexto de una gran empresa que una pequeña empresa familiar. Trabajar como veterinario en un consultorio con animales pequeños no es lo mismo que ser veterinario de caballos de polo ni que ser veterinario de una estancia que produce carne vacuna para exportación; no es lo mismo el trabajo hospitalario en salud mental que el trabajo de una psiquiatra en un juzgado de familia. Los procesos de trabajo que están involucrados, los saberes requeridos, la forma de la profesión cambian.

El punto a considerar en relación con los saberes profesiones y sus fuentes de producción que después se codifican y transmiten en las universidades, adquiere una relevancia central. Qué procesos productivos se toman como referencia, cuáles son las fuentes y de qué manera, en qué tensiones y regulaciones se constituye la legitimidad del saber profesional.

Hasta aquí se ha propuesto un modo para aproximarse al problema de la formación de profesionales, particularmente en universidades, sosteniendo la necesidad de considerar que las profesiones están ligadas a procesos de trabajo

y por ello la necesidad de conceptualizar las esferas del trabajo. También se sostiene que los procesos de trabajo se constituyen situadamente en relaciones sociales específicas; que es necesario definir una perspectiva desde la cual comprender que el trabajo profesional es objeto de transmisión y de variadas formas de aprendizaje. Especialmente se propone poner en debate la fuentes de legitimidad del saber profesional, de manera que los grupos que participan en los espacios de formación institucionalizada se enfrenten a desnaturalizar dichas fuentes de legitimidad, así como —se ha dicho en innumerables oportunidades— interrogarse sobre la perennidad de ciertas formas del conocer.

### **Saberes profesionales y universidad**

Con el objeto de intentar evitar que el problema tratado hasta aquí, y sintetizado en el párrafo anterior, sea considerado en abstracto, se nos hace necesario situarlo en el orden discursivo contemporáneo sobre la institución universitaria, al menos con algunos aspectos del mismo.

La universidad perdió el monopolio del conocimiento, y éste es un dato fundamental para entender las disputas por el conocimiento oficial, así como para entender la intervención de las universidades en la disputa por el conocimiento y los saberes legítimos de las profesiones. En el proceso actual del capitalismo se han borrado algunas de las barreras que habían diferenciado la producción de conocimiento. En las áreas donde hay mucho desarrollo de investigación empresarial es claro, como también lo es donde hay una intervención directa de los estados en el desarrollo privado de investigación. En las áreas donde hay laboratorios de producción de químicos es muy claro, en Agronomía, en Medicina, en Informática y Electrónica. Se han borrado las delimitaciones, de la primera mitad del siglo XX, de quién define lo que hay que saber y qué investigar; la posición de las universidades en este nuevo escenario no es ni tan clara ni determinante.

Una de las consecuencias directas de estos debates se puede encontrar en cuestionamientos y propuestas diversas acerca de las formas organizativas, de financiamiento y de cuáles son los principios que deben regir el quehacer universitario, incluso sus modos particulares de gobierno.

Un ejemplo modélico, si se permite la expresión, de las tensiones que genera el cuestionamiento al tipo de conocimiento que circula en las universidades y que éstas producen se puede encontrar en el informe realizado en Inglaterra, a pedido del Ministerio de Economía, por Sir Richard Lambert (2003) —experiodista y miembro del Comité Monetario del Banco de Inglaterra—. Allí le reclama, especialmente, a las universidades de Oxford y Cambridge que se renueven para poder competir con sus pares de Estados Unidos adoptando algunas de sus mejores prácticas, y más adelante sostiene que muchas industrias se quejan de que las universidades hablan un lenguaje totalmente distinto al de ellas, que no entienden en qué consiste el servicio al cliente. Tanto Cambridge como Oxford continúan siendo instituciones de primer rango mundial, tanto en enseñanza como en investigación —reconoce Lambert—, pero hace falta que modernicen su organización interna para mejorar sus vínculos con el mundo exterior y así poder hacer frente a los desafíos que les esperan en el futuro.

La respuesta no se hizo esperar. Peter Cotgreave, director del grupo Save British Science, en un comentario al periódico *The Independent* en 2003, sostuvo:

Me preocupa esta movida hacia un estilo de *management empresarial* y la crítica a la conducta más libre de Oxford y Cambridge (...). Hay una razón muy valedera por la cual funcionan así [como repúblicas de intelectuales] históricamente. Las universidades aquí han tenido siempre un papel central en la investigación académica y es necesario que continúen teniéndolo sin injerencia del gobierno o del sector privado. Necesitan mantener la libertad de poder decir aquello que puede no ser popular o servir a las ventas. (Iglesias, 2003: párrafo 8)

Para retomar parte de lo expuesto, creemos que es improductivo, hasta podría considerarse una distracción, plantear como problema principal el que nuestras universidades deben renovarse para responder a las demandas, abandonando saberes disciplinares. Si se dan materiales anticuados y no puestos a la orden del día, habrá que discutir qué materiales anticuados y que no están a la orden del día no se requieren hoy para comprender o fundamentos de ciencia o procesos específicos. Y qué de los saberes contemporáneos de las prácticas profesionales se van a legitimar y convertir en conocimiento oficial dentro de la universidad. Borrar por completo los límites entre formación y desempeño

de modo que dominen las prácticas «reales» en la formación de profesionales, podría llevar a prácticas legítimas en ciertos contextos pero no aceptables en términos formativos, ni tampoco en términos de responsabilidad social y política. Cabe señalar que esas formas de saber hoy por hoy no son ajenas por completo a la formación universitaria; están presente de diversos modos, en los guiños de docentes acerca del mundo real, en clase, en laboratorios, en la matriz moral del discurso regulador que configura el discurso pedagógico oficial en las universidades.

Estos debates con plena vigencia global y en la Argentina que podremos reducir —de manera esquemática— a cuánto de investigación y formación aplicada con relación a la demanda, y cuánto de ciencia básica y alternativas a los modos de producción existentes, tiene un correlato directo en el gobierno de nuestras universidades y en la discusión de las formas de financiamiento del sistema universitario argentino.

## Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1981).** Codes, modalities, and the process of cultural reproduction. A model. *Language in society*, 10, 327–363. London: Routledge.
- (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Rowman & Littlefield.
- (2001). From Pedagogies to Knowledge. En Morais, A.; Neves, I.; Davies, B. and Daniels, H. (Eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang.
- Daniels, H. (2010).** The mutual shaping of human action and institutional settings: a study of the transformation of children's services and professional work. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 377–393.
- Dean, M. (1996).** Putting the technological into government. *History of Human Sciences*, 9.3.
- (1999). *Governmentality: power and rule in modern society*. Londres: Sage.
- Díaz Villa, M. (2013).** Formación universitaria, flexibilidad curricular y construcción de la identidad profesional. En Stubrin, A. y Díaz, N. (Comps.), *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Elias, N. (1993).** *El proceso de la civilización. Investigaciones socio-genéticas y psicogenéticas*; Buenos Aires: FCE.
- Engeström, Y.; Miettinen, R. & Punamäki, R.L. (Eds.) (1999).** *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (2001).** El sujeto y el poder, en Hubert, L.D. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Iglesias, G. (20 de agosto de 2003).** Presión oficial a Oxford y a Cambridge. Diario *La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/520612-presion-oficial-a-oxford-y-a-cambridge>
- Lambert, R. (2003).** Lambert Review of Business-University Collaboration. Recuperado de: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/lambert\\_review\\_final\\_450.1151581102387.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/lambert_review_final_450.1151581102387.pdf)
- Livingstone, D.W.; Sawchuk, P.H. (2004).** *Hidden Knowledge. Organized Labour in de Information age*. Ontario: Garamond Press.
- Noguera-Ramírez, C.E. (2011).** *Pedagogia e governamentalidade eou da Modernidade como uma sociedade educativa*. São Paulo: Autentica.
- Rodríguez Enríquez, C. (2015).** Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Nueva Sociedad*, (256, marzo-abril).
- Rodríguez, D. y Cooper, J. (Comps.) (2005).** *El debate sobre el trabajo doméstico. Antología*. México: UNAM.
- Stubrin, A. y Díaz, N. (Comps.) (2013).** *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Vogel, L. (1996).** Domestic Labour Revisited. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/if/marx/documentos/22/Domestic%20Labor%20Revisited.pdf> (consultado el 07/03/2016).
- Weber, M. (2004 [1922]).** *Economía y sociedad*. México: FCE.