

Experiencia, lugares de enunciación, porvenir. Un ensayo para pensar la formación universitaria

Julia Bernik ⁽¹⁾



(1) Docente Didáctica General
Facultad de Humanidades
y Ciencias. UNL.
E-mail: julia-b@arnet.com.ar

Palabras clave:

formación · universidad pública · porvenir

Resumen. El presente ensayo pretende reflexionar sobre la experiencia universitaria en dos sentidos: la interpe-lación y la apuesta. Poner el foco, por un lado, en aque-las tramas que constituyen toda práctica humana, y por ello, a la universitaria, para reconocerlas y nombrarlas. Tramas imperceptibles y, quizás, hasta negadas en el espacio académico, tales como: las incertidum-bres, las imprevisibilidades, las diferencias y contra-dicciones, entre otras. Y, al mismo tiempo, visitar esta experiencia para nombrar aquellas otras tramas que también la habitan y tampoco se reconocen pero que, sin embargo, podrían habilitar nuevos sentidos en la formación universitaria. Se realiza una apuesta entonces a la potencialidad de reconocer el currículum nulo de la formación, al sentido de los lugares de enun-ciación y a la conformación del porvenir. El sentido que campea este trabajo es la consideración de la universidad en tanto espacio social, sustancialmente humano, y sus implicancias éticas, políticas, episte-mológicas, en esta historia social.

Key words:

to think · philosophy · children · narratives

Abstract. The present work pretends to reflect on the university experience in two senses: its appeal and its bet. To focus, on the one hand, upon those networks / nets that constitute the whole human practice, and because of that, the university one, to recognize and name them. That is imperceptible nets and, may be, denied ones inside the academic space, such as: uncertainties, unpredictable or unexpected events, differences and contradictions, among others. And, at the same time, “re-visit” this experience to name those others nets that live in it and are not recognized but they could, however, entitle new senses in the univer-sity training. So, there is a bet on the potential of recog-nition of this training’s void curriculum, of the senses that the places of statements have and of the future conformation. The logic that stands out all along this work is the consideration of the university as a social space, essentially human, and its ethical, political and epistemological implications in this social history.

“Cada sujeto, por ocasional o tenue que sea,
nos impone una estética peculiar.
Cada palabra, aunque esté cargada de siglos,
inicia una página en blanco y compromete el porvenir”
(Jorge Luis Borges, 1976)⁽²⁾

Hace unos años, un estudiante que cursaba Didáctica General, ante la discusión suscitada por el vínculo teorías-prácticas, universidad-sociedad, nos inquirió a mí y a su grupo de compañeros, con la siguiente afirmación: “perdemos demasiado tiempo pensando en estas cuestiones, en vez de interrogarnos si las preguntas que nos hacemos durante la formación, están al alcance de la realidad que pretendemos comprender y explicar”. Siempre vuelvo a esta afirmación –y agradezco a este estudiante, y a tantos otros, por haberla planteado– porque es una recurrente preocupación personal, compartida por muchos colegas y tantos otros estudiantes conmovidos por construir un espacio de formación que habilite la construcción de otros mundos, además del académico. En todo caso, se trata de construir una trayectoria de formación que ancle en el devenir histórico, condición de posibilidad de toda armazón individual (la singular biografía de cada uno, valga la redundancia) y colectiva (la singular construcción de lo común). El presente ensayo se propone como un aporte para pensar la formación en estos sentidos⁽³⁾. Procura manifestar inquietudes desde la convicción de que son compartidas por muchos de quienes transitamos la universidad pública, sus trayectorias de formación y las tramas que la constituyen. Así, por un lado, expongo **(1)** reflexiones en torno a algunos rasgos que entiendo como propios de la condición humana y que, sin embargo, parecieran interpelarse y hasta sancionarse como impropios, durante la formación. Y, por otro lado, me intereso en presentar **(2)** algunas *dimensiones de análisis* que estarían apostando en una lectura y hechura diferente de las trayectorias de formación.

(2) En Borges, J. L. (1976): *La moneda de hierro*. Buenos Aires, Emecé (1996, 3era. Reimpresión).

(3) Es menester manifestar que lo que aquí presento es, fundamentalmente, deudor del trabajo colectivo que nos constituye como equipo de cátedra –Didáctica General– y grupo de investigación, desde mi inserción en el año 1993. Como así también es reflejo –desproljo e incompleto– de los múltiples y enriquecedores diálogos y acaloradas discusiones con diferentes grupos de estudiantes que han transitado por la cátedra y con diferentes grupos de colegas con quienes compartimos compromisos y proyectos en y para la universidad pública. En fin, no soy propietaria intelectual de las palabras, aunque sí responsable de lo que digo y pienso y de cómo aquí lo expongo.

1. “Cada sujeto... nos impone una estética peculiar”.

¿Cómo visualizar la peculiaridad del sujeto en un mundo que va disponiendo aceleradamente de ciertas coordenadas para intervenir en él?, ¿Cómo mirar lo singular en las potentes imágenes de época que pretenden mostrar discursos promisorios y únicos: el avance tecnológico, la imaginación, el liderazgo, la autogestión como símbolos de un nuevo estilo de desempeño laboral y profesional, la necesidad de calcular cada acción desde las implicancias del costo-beneficio, la sobrevaloración del logro antes que del trayecto y las condiciones para llegar al mismo, entre otros?, ¿Cuál es el espacio aquí del fracaso, la desolación, las frustraciones, el desgano, la desconfianza, el hastío?, ¿Acaso no constituyen también la peculiaridad del sujeto?, ¿Cuál es el sentido de la acción cuando la palabra que la instituye pareciera haber desaparecido?

Nos dice Rosa Nidia Buenfil Burgos “Pensar el futuro desde una perspectiva de la posmodernidad, desde un horizonte incierto, conocedor de su precariedad, sabedor de su incompletud, sus fracturas y sus faltas no es fácil. Lo fácil es creer que esto no existe, tratar de ‘tapar el sol con un dedo’ y mantener la suposición, hoy ingenua, de que ‘lo real es racional’ (como dijo Hegel), que es dominable (o peor aún, dominado) por el sujeto (fuente y origen del sentido de la historia)” (B. Burgos, 2002: 417).

Creo que aquí está el nudo del problema que pretendo plantear en este primer apartado. La existencia de un “como si” en las trayectorias de formación. La persistencia de una convicción dura, podríamos decir también violenta en algún sentido, de que “hay que seguir a costa de todo”. Reconocemos la existencia de parámetros desde los que se controla el desempeño académico, de la necesidad de lograr determinados requisitos que cumplir, de ritmos de producción que respetar. También existiría una pretensión de verdad en toda esta imagen que se nos presenta cotidianamente en nuestras prácticas: estamos convencidos que se puede, a pesar de todo. Sólo hace falta operatividad, eficiencia, control.

Nos dice la autora más arriba que es fácil creer que se puede tapar el sol con un dedo. O, en otros términos, tapar dimensiones constitutivas de las prácticas humanas, con fechas, formularios, y protocolos que llenar y cumplir. Se reifica así, una noción de experiencia de formación que se asienta más en el acuse de recibo, en tiempo y forma, de la información brindada. Así, la intencionalidad, la imprevisibilidad y la contradicción como rasgos que nos muestran en nuestra

condición de seres humanos, parecieran neutralizarse y negarse. Y vuelvo a la autora, “es más fácil creer que esto no existe”. Porque no hay lugar simbólico que habilite la presencia de lo incierto y lo contradictorio cuando la experiencia de formación se constituye como reservorio de información y como distancia entre un saber de otro, que no se posee, y una ignorancia, la propia, que es necesario vencer, con el saber del otro. En este orden lineal de formación, no hay tiempos previstos para la experiencia histórica de los sujetos. Hay un tiempo muerto para reinventar los nuevos saberes que se ofrecen desde la propia estructura valorativa, afectiva y lógica de la experiencia⁽⁴⁾. En contraposición, hay un tiempo pautado para deglutir prescripciones, normativas, saberes, información, a costa de negar los procesos internos que van generándose en los sujetos.

Estimo que el lugar en donde se patentiza con mas claridad esta situación es en el espacio pedagógico de formación, en el vínculo con el/los objetos de formación, en cómo se gesta este vínculo. El “orden explicador”, en términos del filósofo Jacques Ranciere, pareciera tornarse en condición de posibilidad de las trayectorias de formación. Alude a una evidencia ciega de cualquier sistema de enseñanza: la necesidad de explicaciones. Nos dice “La lógica de la explicación comporta de este modo el principio de una regresión al infinito: la reproducción de las razones no tiene porque para nunca. Lo que frena la regresión y da al sistema su base es simplemente que el explicador es el único juez del punto donde la explicación está ella misma explicada (...) El arte singular del explicador es el arte de la distancia. El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre aprender y comprender. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra.” (Ranciere, 2003: 13) Creo que es este arte de la distancia un tiempo sobrevaluado durante la formación. En tanto el estudiante “comprende que no comprende si no se le explica” (Ranciere: 17) El filósofo advierte que la consecuencia de la aceptación de esta distancia es el principio del atontamiento, la sujeción de la propia voluntad a la voluntad del maestro y la vinculación de la inteligencia del estudiante con la del maestro. “En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará atontamiento a su coincidencia” (Ranciere: 23)

(4) Cfr. Carrizales Retamoza, C. (1992) “Alienación y cambio en la práctica docente”. En Alliaud, A.; Duschatzky, L. (1992) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Si por nuestras instituciones circulan mas estas lógicas de formación que emancipaciones, en gran parte quizás sea por el empeño puesto en ocultar y negar, a veces sistemáticamente, el conflicto. Lo imprevisible. Lo incierto. Que no es decir que en nuestros espacios académicos no haya lugar para la pregunta y la duda, o para el desacuerdo y la interpelación, o para la confusión y el desorden. Ciertamente que circulan, aunque cabe aquí dudar de los criterios que habilitan estos procesos, de los sentidos esgrimidos para darles espacio. Existe la pregunta, en tanto existen respuestas; hay lugar para la duda en tanto hay certezas teóricas anticipadas; hay lugar para los conflictos pero para aquellos que pueden resolverse por canales previstos.

Popkewitz interpellando a la formación universitaria alude a “rituales de afiliación política” y al “conjuro de las palabras” para describir los vínculos que se generan con el conocimiento y la formación. Entonces advierte “la ciencia implica ambigüedad, gozo y conflicto como elementos esenciales, es justamente esta relación que compromete el producto teórico lo que se niega cuando la teoría se presenta como un acabado, como un compacto de definiciones que ‘se conciben como ajenos a la mediación humana’” (Popkewitz, 1988: 136).

Entonces vuelvo a una de las interrogantes de inicios del apartado ¿Cuál es el sentido de la acción cuando la palabra que la instituye pareciera haber desaparecido?, ¿cuál es el sentido de pensar una formación universitaria como espacio de construcción de saberes socialmente relevantes cuando pareciera estar pautado el itinerario que debe recorrerse y hasta los territorios a los que hay que llegar, indefectiblemente?

Sin embargo, existen sentidos. Existen sentidos porque existe devenir histórico y en él, sujetos que nombran la historia, inscriben relatos diferentes, instituyen otros criterios para escucharlos, y, finalmente, se reconocen inacabados, frágiles, contradictorios, y, por eso, humanos. Sin embargo, existen sentidos, porque existen instituciones habitadas, también y por estos sujetos.

En el siguiente apartado pretendo entonces realizar un recorrido inverso pero diferente, esto es, volver a pasar por el problema esbozado pero para mirarlo desde otros ángulos que, presumo, podrían permitirnos dialectizar nuestra experiencia universitaria, volver a mirar lo mismo para reconocer lo otro que también lo constituye.

2. “Cada palabra... compromete el porvenir”.

Neoliberalismo, neoconservadurismo, –desresponsabilidad del Estado– descentralización, desregulación, flexibilidad, incentivos, reforma, evaluación de la calidad, refuncionalización de la universidad, demandas sociales, privatización. Ajuste, precarización laboral, mercantilización del conocimiento, meritocracia, fragmentación, balcanización, aislamiento.

“El acto de nombrar nunca es inocuo, especialmente cuando se confunde con el acto de categorizar. Como afirma Spurr en su trabajo sobre la ‘retórica del imperio’: ‘el proceso a través del cual una cultura subordina a otra empieza con el acto de dar nombres’ (Lins Ribeiro, 2001: 163 en Richard, 2002). La experiencia universitaria ha sido nombrada y en tiempos históricos diferentes se han configurado diferentes nombres, porque diferentes han sido los proyectos sociales y las direcciones políticas. Hemos sido nombrados. Temo ahora que nos hemos abandonado a estos nombres, que han inscripto un horizonte de posibilidades y han cerrado otros. Hay una tenaz persistencia en sostener estos nombres como descripción adecuada de lo real. “Como consecuencia, a menudo nos olvidamos del hecho de que la realidad existente es una de las muchas posibilidades alternativas que podrían existir” (Popkewitz, 1988: 167).

Entonces ¿Cómo nombrar los diversos e incommensurables procesos de apropiación de saberes que se tejen al margen del “orden explicador”?, ¿qué nomenclatura es adecuada para nombrar la trama experiencia-corpus teóricos-pensar-desaliento-nuevas apuestas- contradicción, que constituyen prácticas de formación –sea en torno a la enseñanza, sea en torno a la investigación–?, ¿cómo y dónde incluir como parte del itinerario de formación a la diferencia, entendida como un rasgo vertebrador de las transformaciones –en el campo científico, en el campo pedagógico, en el campo social–, interpellando aquel sentido que la entiende como obstáculo para pensar y hacer, como deudora de contradicciones insalvables?

Realizando entonces este camino inverso, al recorrido del apartado anterior, es decir, procurando dialectizar el decir, expondré algunas consideraciones en torno a tres categorías de análisis que a modo de faro antiniebla permiten avizorar lo que se esconde. Aludo al significado del *currículum nulo*; a las implicancias del *lugar de enunciación*; a las urgencias del *porvenir*.

Cuando hablamos de currículum aludimos al proyecto político educativo que es síntesis cultural, producto de resistencias e imposiciones entre diferentes grupos sociales, que se concretiza en diferentes niveles de significación asignadas por los diferentes actores y grupos sociales que lo constituyen. Así, el currículum se torna en herramienta potente para visualizar que el itinerario de formación no está dado de una vez y para siempre por el cuerpo disciplinar que lo delimita (plan de estudios) sino y por sobre todo, por las intrincadas, desiguales e inquisidoras luchas por definir criterios, espacios y tiempos que constituyen este itinerario. Luchas que se dan por dentro y por fuera del espacio universitario, decisiones que sobredeterminan el espacio universitario, que lo cercan y, otras, que se instituyen desde dentro (De Alba, 1995).

Existe un territorio que es parte de este currículo, que es subterráneo y que, por tanto, lo sostiene, que es el *currículum nulo*. Dice Flinders que este *currículum nulo* está constituido por todas aquellas experiencias de las cuales los estudiantes –podríamos también aludir a los docentes e investigadores– nunca tendrán noticias durante su formación: los afectos, las emociones, el pensar reflexivo... Por ignorancia, por decisión ideológica, no entran a formar parte del sentido del recorrido formativo. Digamos todos aquellos itinerarios que también constituyen a la condición humana y que se planteaban en el apartado anterior, quedan fuera y que en tanto tales, podrían permitir interpretar en gran parte las múltiples circunstancias que hoy marcan la experiencia universitaria.

¿Por qué no habilitarnos a reconocer lo que dejamos fuera, a nombrarlo, a poder pensar las implicancias del nombre? Lo que dejamos fuera no es lo que ocultamos, sino lo que negamos como necesario para la formación. Entonces además de interrogarnos por aquellos rasgos que marcan a la condición humana, interrogarnos por la constitución de los campos de conocimiento como construcciones humanas, la conformación de los proyectos sociales amplios como producto así también de grupos sociales; para reconocer qué no estamos diciendo de estos rasgos. Las luchas, los desasosiegos, el cansancio, la competitividad, la ignorancia, el descrédito, el peso de la incertidumbre. Las resistencias, el trabajo colectivo, las múltiples, infinitas maneras de construir la ciencia, las decisiones por gobernar –en el sentido amplio del término, dirigir– lo que se aparece gobernado, decidido.

Conjeturo que reproducimos indefinidamente currículum nulo cuando la sobredeterminación de lo que es se torna en ineludible bloque que clausura lo que está siendo (Zemmelman, 1992). Cuando estos rasgos pasan a formar parte del repertorio biográfico de los sujetos, cuando quedan confinados como rasgo excepcional de ciertas personas, cuando dejamos de nombrarlos como nombres que pueden instituir nuevos sentidos, tantos y con tanto peso como y cuanto los nombres que se nos impusieron y nos definieron un espacio experiencial universitario, que hoy pretendemos diferente, reproducimos currículum nulo. Ahora bien, Alicia de Alba (2002), haciéndose cargo de deshilvanar estos territorios curriculares, acude a la noción de bloqueo histórico. La reconoce como un rasgo que atraviesa al colectivo académico y que, por tanto, lo imposibilita para pensar otros horizontes posibles de formación y otro presente, que quiebre con el impuesto en contextos de mercantilización de las costumbres, de monopolización del conocimiento, de privatización de los saberes y los productos del saber, en un contexto de globalización. Entonces desarrolla una apuesta al presente y al porvenir desplegando dos nociones que presumo zanján un modo de pensar distinto: crisis estructural generalizada y *lugares de enunciación*. La noción de crisis estructural generalizada la construye al ruedo de la tensión globalización-resistencias, imprimiendo así un otro-lugar parte del escenario. Afirma “la crisis estructural generalizada implica que las distintas ideologías y hegemonías, que hasta la década de los ochenta fueron capaces de interpelar y constituir a los sujetos sociales de los Estados nacionales, se encuentren en un proceso de dislocación y desarticulación, por lo tanto de múltiples desplazamientos y condensaciones y de nuevos e incipientes procesos de sobredeterminación (...) tales desplazamientos se rearticulan en nuevas e incipientes condensaciones, en función de la transformación y constitución de nuevos sujetos sociales capaces de imaginar nuevas y posibles utopías, que permitan la formulación de ideologías y proyectos políticos-sociales que se rearticulen a partir de nuevas hegemonías” (De Alba, 2002: 29-31). Mirada en estas direcciones se conmueven las relaciones de fuerza, los espacios de poder, las pugnas por hacer prevalecer un discurso único con pretensiones de justificar y explicar la experiencia universitaria. Hay un tiempo que irrumpe con otras lógicas y otras intencionalidades en el tiempo lineal pretendido, un tiempo que condensa diversidad de recorridos, proyectos y luchas. Esta es su fuerza.

La necesidad de hacerlo visible, instituye la exigencia de nombrarlo. Y aquí entonces aparece con fuerza el sentido de los *lugares de enunciación*. El desde dónde y cuándo decimos/narramos/pensamos/gestamos nuestra experiencia universitaria. El *lugar de enunciación* como el espacio y el tiempo desde donde inscribimos otra realidad. Como significado de las palabras y como significante de las acciones. Como posicionalidad. Que no es decir el punto de partida, el contexto, las características externas a unas experiencias; sino texto, conjuro en contra de los fundamentalismos estructuralistas.

¿Desde dónde producimos conocimiento?, ¿cuáles son los recorridos, atajos y desvíos tomados que permiten registrar la construcción lenta, histórica, sustancialmente genuina de las experiencias universitarias?, ¿cuáles son los hilos que hemos decidido usar para volver a hilvanar retazos de la propia historia como sujetos y como sujetos universitarios que nos habilitarían en la construcción de otra ley?

Algunos análisis que valoro como fundamentales aportes en estas direcciones acercan nuevas preguntas y otras respuestas, tanto desde la filosofía política (*cf.* Rinesi y Soprano, 2007), desde la teoría curricular (*cf.* De Alba, 2002; 2007), como desde los estudios culturales sobre el espacio académico (*cf.* Palermo, 2005; 2006; Richard, 2002; 2005). Aportes que, parafraseando a Richard, tienen “el mérito de abrirse a preguntas más amplias sobre las relaciones entre saberes académicos, tramas ciudadanas, mercado cultural, razón crítica y práctica intelectual en tiempos de saturación capitalista y de globalización massmediática” (Richard, 2002: 189). La misma autora interpelando miradas dicotómicas sobre el espacio académico, asume este lugar de enunciación “La relación entre localidades geoculturales (Estados Unidos, América Latina) localizaciones institucionales (la academia norteamericana, el campo intelectual de la semi-periferia) y situaciones de discursos (hablar ‘desde’, ‘sobre’, ‘como’, etc.) no es una relación dada, natural y fija, sino una relación construida y mediada, es decir, permanentemente deconstruible y rearticulable (...) la libertad que ganemos para desplazarnos en medio de las codificaciones institucionales del saber academizado, nos permitirá recombinar estratégicamente determinadas articulaciones de debate según las prioridades de cada uno de nuestros contextos y los juegos de fuerza que los atraviesan” (Richard, 189).

La posibilidad de instituir lo otro en lo mismo, de nombrar otra experiencia universitaria que se ha ido gestando al calor de un discurso único sobre la universidad que la ha ido colocando –no sin actitudes y proyectos internos condescendientes a ello– en el lugar común de “responder a las demandas de la sociedad”, de “adecuarse a las actuales condiciones y requerimientos”. Los estudios que aquí refiero, que sólo son una parte de los múltiples y variados que existen, devienen de prácticas académicas (de resistencia, de construcción de otro discurso, de localización de lo diferente) históricamente presentes en la universidad pero también, creo, históricamente sospechadas de inadecuadas, románticas, obsoletas.

Volver a reacomodar estos recorridos, tramas, proyectos, en fin, esta otra experiencia universitaria, nos enfrenta en el almacén de otro horizonte de sentido para la formación. Volver a preguntarnos *¿qué es lo que han hecho de mi y que yo no quiero ya ser?*⁽⁵⁾ nos autoriza –en el sentido quizás más primario de la palabra autoridad–⁽⁶⁾ en otro *porvenir*.

Reflexiona la filósofa “Nuestra herencia no está precedida de ningún testamento. A nosotros nos toca inscribir lo que podemos recibir, o reconocer lo que ya hemos inscripto, antes de buscar aquello que ‘nos gustaría’ transmitir a golpes de voluntarismo. A nosotros no toca interrogar aquello que ‘no pasa’, y antes que nada interrogarlo en nosotros mismos.” (Cornú, 2004: 29) A la hora de pensar el *porvenir*, no en términos de prospectiva a largo plazo sino, y fundamentalmente, en términos de un presente que está haciéndose con una direccionalidad, la denuncia de la autora del “nos gustaría” o de “los golpes del voluntarismo” se torna inexcusable. Ya no es dable pensar en sentidos dicotómicos, existen grises; existen profundas contradicciones –a veces, insalvables–; existen retrocesos. La decisión de nombrarlos nos lanza al territorio de aquello que ‘no pasa’. Por negado, por ocultado, por desestimado, por acallado.

Seguir repensando y constituyendo nuestra experiencia universitaria en tanto itinerario de formación, desde estas coordenadas, necesariamente nos corre de ser meros denunciadores de una situación compleja, o portadores de verdades superiores, entiendo que nos ubica necesariamente en el lugar quizás inédito, aunque vulnerable por ser humano, de volver a reescribir con otro trazo la experiencia que se viene gestando. En reinstalar

(5) En numerosas oportunidades vuelvo a este interrogante. Lo leí hace varios años en un trabajo de Giroux, H. y lo he tomado desde entonces como una potente línea divisoria entre lo que es y lo que está siendo, entre lo que se manifiesta y lo que no puede emerger pero que sin embargo sostiene lo que aparece. Tiempo después leí que este interrogante lo planteó el filósofo Sartre. Nuevamente insisto aquí, entonces desde nuevas lecturas, análisis y experiencias hijas –un tanto rebelde– de la primera década del siglo XXI, es decir, discutidoras de las verdades que se pretendieron absolutas de la década del 90 en Latinoamérica y, en particular, en Argentina. El texto que refiero es Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Siglo XXI, México.

(6) Dice el diccionario en una de sus primeras acepciones *Autoridad: Crédito y fe que se da a una persona o cosa*. Pequeño Larousse ilustrado, 1984.

esta escritura con poder de instituir otras subjetividades universitarias, sustancialmente diferentes a las hasta ahora escritas y legitimadas como tales. Instituir múltiples prácticas de resistencia, de construcción de otros lenguajes, de instauración de otros espacios de circulación de saberes y haceres académicos.

A modo de cierre, no considero que este ensayo inaugure reflexiones. Por el contrario, lo aquí expuesto pretende sumar en la dificultosa operación de la adición en la universidad, no de la sumatoria sin criterio ni sentido, renegando de la operación de la resta, presente afanosamente a lo largo de nuestra historia.

Tomo a préstamo para terminar, como siempre, unas palabras de Pierre Bourdieu, el sociólogo que me sigue resultando un referente ineludible a la hora de pensar en la construcción de las prácticas académicas: “Las incertidumbres y las imprecisiones de este discurso deliberadamente imprudente tienen así por contrapartida el temblor de la voz, que es la marca de los riesgos compartidos en todo intercambio generoso y que, si se oye por poco que sea en la transcripción escrita, me parece justificar la publicación” (Bourdieu, 1987).⁽⁷⁾

(7) Bourdieu, P. (1987)
Cosas dichas. Prefacio,
Gedisa, Barcelona. (Primera
reimpresión, 1996).

Referencias bibliográficas.

Buenfil Burgos, R.N. (2002): “Posfacio” en De Alba A. (2002) *Currículum Universitario. Académicos y futuro*. CESU (Centro de Estudios sobre la Universidad), Plaza y Valdéz Editores, UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), México.

Cornú, L. (2004): “Transmisión e institución del sujeto”, en Frigerio, G.; Diker, G. (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Noveduc, CEM (Centro de Estudios Multidisciplinarios), Buenos Aires.

De Alba, A. (1995): *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

..... (2002): *Currículum Universitario. Académicos y futuro*, CESU (Centro de Estudios sobre la Universidad), Plaza y Valdéz Editores, UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), México.

..... (2007): *Currículo-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, UNAM-IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación), Plaza y Valdéz Editores, México.

Flinders, D.; Noddings N. y Thornton, J.: “Curriculum nulo: su base teórica y sus implicancias prácticas”, Universidad de Stanford, S/d.

Palermo, Z. (2005): *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina*, Alción Editora, Córdoba.

..... (2006): “¿Es posible descolonizar la Universidad? Algunos ensayos de aproximación”. Jornadas Insurgencias, políticas epistémicas y giros descoloniales. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 17-19 julio de 2006. (Versión digital consultada noviembre de 2007).

Popkewitz, T.: “Ideología y formación social en la formación del profesorado: Profesionalización en intereses sociales”, en *Revista de Educación*, N° 285, enero/abril de 1988.

Ranciere, J. (2003): *El maestro ignorante*, Laertes, Barcelona.

Richard, N. (2002): “Saberes académicos y reflexión crítica en América Latina”, en Mato D. (coord., 2002) *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*, Caracas, CLACSO y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. (Versión digital, consultada noviembre de 2007).

..... (2005): *Globalización Académica, estudios culturales y crítica latinoamericana*, Mimeo (Versión digitalizada consultada noviembre 2007).

Rinesi, E.; Soprano, G. (comp.) (2007): *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Emmanuel Kant*, UNGS (Universidad Nacional de General Sarmiento), Prometeo Libros, Buenos Aires.

Zemmelman, H. (1992): *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente*, Anthropos, México.