

Saberes, capacidades y habilidades para la vida en común: los desafíos de la formación universitaria. Desde las inquietudes gramscianas a las problemáticas de la educación y el trabajo en el siglo XXI

Knowledge, skills and abilities for life in common: the challenges of university education. From Gramscian concerns to the problems of education and work in the 21st century

Sandra Carli. CONICET, IIGG, UBA | smcarli@gmail.com

Resumen

Este ensayo aborda los desafíos de la formación universitaria, en un contexto signado por la pandemia que ha dado visibilidad a ciertas problemáticas estructurales y tendencias globales. En primer lugar, del pensamiento de Antonio Gramsci, se retoma su propuesta de formación en habilidades intelectuales y técnicas planteada en la primera mitad del siglo frente a la expansión de la sociedad industrial. En segundo lugar, a partir de los aportes de Perla Aronson desde la sociología del conocimiento, se sitúan los debates vinculados con la tensión en la universidad entre la transmisión de saberes y el desarrollo de habilidades transferibles en el siglo XXI, signado por el capitalismo financiero, la aceleración tecnológica y las transformaciones del mundo del trabajo. Se postula la relevancia formativa de la universidad como espacio de transmisión de saberes y desarrollo de capacidades y habilidades para la intervención pública frente a las circunstancias inéditas del presente que ponen en cuestión los modelos de desarrollo.

Palabras clave: formación universitaria, saberes, habilidades

Abstract

This essay addresses the challenges of university education, in a context marked by the pandemic that has given visibility to certain structural problems and global trends. In the first place, from the thought of Antonio Gramsci, his proposal for training in intellectual and technical skills raised in the first half of the 20th century is taken up in the face of the expansion of industrial society. Secondly, based on the contributions of Perla Aronson from the sociology of knowledge, there are debates related to the tension in the university between the transmission of knowledge and the development of transferable skills in the 21st century, marked by financial capitalism, technological acceleration and transformations in the world of work. The formative relevance of the university is postulated as a space for the transmission of knowledge and the development of capacities and abilities for public intervention in the face of the unprecedented circumstances of the present that call into question development models.

Keywords: university education, knowledge, skills

Un reciente film documental titulado *Gramsci 44* narra el confinamiento de Antonio Gramsci en diciembre de 1926 por más de un mes en la Isla Ustica, perteneciente a Sicilia, antes de ser encerrado en una cárcel de Milán donde escribiría los famosos «Cuadernos de la Cárcel». La experiencia en la isla ubicada en el Mar Tirreno, a 67 Km de Palermo, en la que vivía una población de 1600 habitantes, de los cuales 600 eran presos comunes y políticos, fue particular. El film reproduce una conversación de Gramsci con otros detenidos políticos en la que plantea su visión y tarea política por delante: «Cada joven debe ser igual ante la cultura. Tenemos que desarrollar habilidades intelectuales y técnicas. Debe ser una escuela unitaria».

Esa reflexión que resulta representativa del pensamiento educativo de Gramsci, tiene una resonancia nueva al escucharla en el film, en el contexto de una conversación entre detenidos políticos preocupados por la educación en la Italia de los años 20¹. Educación que se debatía entre la denominada *Riforma Gentile*, nombrada así por el Ministro de Instrucción Pública Giovanni Gentile del gobierno de Mussolini, asentada en el idealismo neo-hegeliano, la enseñanza de las humanidades y la religión y una perspectiva meritocrática de acceso a la educación superior luego del paso por el Liceo (Gavari Starkie, 2003); y la propuesta comunista orientada a la educación política y cultural de los trabajadores, interesada en la formación profesional. Estaba como trasfondo el interés del intelectual y político italiano por dejar atrás las rémoras del país y su proyecto de poner el concepto de trabajo (en tanto actividad teórico-práctica) como principio educativo en el marco de una reforma cultural y moral en la que fraguaba la idea de educación politécnica de Marx. Promovía una escuela unitaria con nuevas relaciones entre trabajo intelectual y trabajo industrial, en la que el trabajo docente resultaba crucial, pero también el fomento a una escuela creativa que favoreciera la autonomía de los jóvenes, autonomía que no debía ser monopolio de la universidad. Se trataba de la emancipación de las clases subalternas que demandaba un tipo de formación integral pero también unificada.

En algunos de los textos publicados en esos años, Gramsci (1926a) caracterizaba la situación de Italia, en la que se destacaba la debilidad del industrialismo, por la situación geográfica y la falta de materias primas, y el peso de la agricultura, causa de la falta de un fuerte proletariado; después de la Primera Guerra Mundial se produciría una acumulación de experiencias. En otro texto de ese año (1926b) sostenía que la gran densidad de la población rural tenía puntos de contacto con la situación rusa y que el peso de la Iglesia y su llegada a los sectores rurales requería entonces revisar la actuación política pero también educativa del Partido Comunista, que debía ser no solo un partido de obreros, sino también de intelectuales y campesinos.

Luego del confinamiento en Ustica, Gramsci fue trasladado primero a la cárcel de Milán, luego a la de Roma donde en 1928 es condenado a 20 años de prisión y finalmente a la cárcel de Turi di Bari. La publicación de los llamados *Cuadernos*

de la Cárcel, escritos entre 1929 y 1933 revela entre tantos temas, preocupaciones vinculadas con un momento histórico del comunismo internacional y de la situación del fascismo en Italia, pero que tiene una particular resonancia hoy. Uno de los últimos cuadernos que escribe es el cuaderno 11, cuyo asunto principal es la concepción del marxismo como filosofía de la historia, la filosofía de la práctica. A partir de la crítica de un libro de Bujarín, titulado *Ensayo popular de Sociología*, Gramsci retoma las principales categorías de sus escritos previos (sentido común, bloque histórico, papel de los intelectuales, entre otras) pero se detiene en algunos tópicos que refieren a los debates abiertos en los años 30 vinculados con las transformaciones científicas y técnicas que interesa recuperar aquí.

En el cuaderno 11 Gramsci realiza una reivindicación del marxismo como filosofía histórica, no metafísica, antidogmática y reacia a las explicaciones de las causas últimas; destaca la actividad crítica, reclama prestar atención al lenguaje metafórico y a las transformaciones de los significados y a las particularidades de la vida social; esa filosofía histórica es entendida como conjunción de distintas filosofías y disciplinas, incluido el sentido común. A partir de esta visión de la filosofía piensa la acción política. «La filosofía de la praxis es el “historicismo” absoluto, la mundialización y terrenalidad absoluta del pensamiento, un humanismo absoluto de la historia. En esa línea es en la que hay que excavar el filón de la nueva concepción del mundo» (Gramsci, 1985: 115-6). Discute con las visiones restringidas de las ciencias físico-naturales, con la sociología y las miradas centradas en las estadísticas, y aboga por una «ciencia concreta» (1985: 75), que debe superar la distancia entre ciencia y vida y relacionar el pasado con lo contemporáneo, en contra de toda mirada simple centrada en la emergencia de «lo nuevo».

De allí que la categoría intelectual no refiera a una disciplina o grupo social, sino a una función, a la tarea de llevar adelante la reforma moral e intelectual, «adecuar la cultura a la función práctica» (1985: 79); el filósofo de la praxis explora el sentido común, dice Gramsci; discute las abstracciones, indaga las metáforas del lenguaje y el habla popular, es una filosofía que «no puede esquematizarse» (1985: 105); los intelectuales no tendrían un vínculo burocrático o formal con el pueblo-nación, sino «en virtud de una adhesión orgánica en la que el sentimiento-pasión se hace comprensión y, por tanto, saber (no de un modo mecánico sino vivo)» (1985: 201), fuente genuina de toda representación política.

Volviendo a su preocupación en Ustica, sobre la formación de habilidades técnicas e intelectuales en los jóvenes, en el cuaderno 11, años después, Gramsci realiza una serie de distinciones entre lo técnico, lo filosófico, lo político, incluido lo didáctico, que tiene sentido revisar. En primer lugar, cuestiona lo que se entiende por «instrumentos técnicos» e «instrumentos científicos», desde una visión política limitada a la historia de la ciencia y de la técnica. Afirmar entonces que «los principales «instrumentos» del progreso científico son de orden intelectual (y también político) y metodológico» (1985: 95-96) y que, como sostuvo Engels,

son adquiridos. En segundo lugar, se detiene en «la labor técnica del pensamiento», «la técnica del pensar», como cuestión central en una filosofía de la praxis. Se preguntaba: «¿Es posible separar el hecho técnico del hecho filosófico? Se puede separar con fines prácticos didácticos. Y de hecho hay que señalar la importancia que tiene la técnica del pensamiento en la construcción de los programas didácticos» (1985: 150). Para Gramsci «la técnica del pensamiento, elaborada como tal, no creará ciertamente grandes filósofos, pero dará criterios de juicio y de control y corregirá los yerros del modo de pensar propio del sentido común» (1985: 150). Quedaba claro entonces que no se trataba de una formación técnica de los jóvenes dissociada de una formación intelectual y moral.

¿Qué alcance tiene hoy la propuesta de Gramsci de desarrollar en forma conjunta habilidades intelectuales y técnicas en la juventud, en plena sociedad postindustrial en la que arrecian las desigualdades estructurales y las transformaciones del trabajo, que sufren el impacto de la revolución tecnológica y la financiarización de las economías, con la consecuente declinación de los enfoques sociales y productivos? Cabe recordar el texto de Gibbons *et al.* (1994), que estableció una distinción entre el modo 1 de producción de conocimiento, propio de la sociedad industrial, y el modo 2, de la sociedad posindustrial; mientras en el primero dominaron las perspectivas humanistas ilustradas, el surgimiento de la ciencia, el conocimiento disciplinar, la relevancia de universitarios y científicos y la diferencia entre trabajadores manuales e intelectuales, en el segundo adquirió protagonismo la sociedad de la información y el conocimiento, el conocimiento transdisciplinar y la figura de los «trabajadores del conocimiento». De cierta manera el conocimiento parece constituirse en un elemento presente en todo tipo de trabajo, pero por otra parte queda asociado al trabajo, a un nuevo tipo de producción, y no como elemento intelectual.

La reflexión de Gramsci sobre el trabajo y la formación pueden resignificarse en un escenario de avance de los procesos de automatización, la inteligencia artificial y la aceleración tecnológica, con consecuencias en la destrucción de diverso tipo de empleos, y de expansión del trabajo virtual. Sostenía que «los nuevos métodos de trabajo son indisociables de un determinado modo de vivir, de pensar y de sentir la vida» (Gramsci, 1987: 206); si esa tesis le servía para auscultar los modos de disciplinamiento industrial o la intromisión en la vida privada de los trabajadores por parte de las empresas (control del consumo de alcohol o de la vida sexual de los trabajadores), resulta sugerente para pensar en sus rasgos actuales, acentuados en un contexto de pandemia en el que el *homeworking* o teletrabajo erosionan las fronteras entre lo público y lo privado y propician nuevos modos de control laboral en lugares «remotos».

Tanto en el actual enfoque en «competencias», como en los estudios sobre las transformaciones del mundo del trabajo, predomina el uso de las nociones de habilidades, capacidades, competencias, aunque con alcances diferentes. El llamado «enfoque en competencias» ha dado forma a reformas educativas de dis-

tintos países, financiado por organismos internacionales, con una ascendencia gerencial empresarial; lanzadas por el Banco Mundial en 1991 las competencias para el nivel medio superior y para la modalidad tecnológica, han llegado a expandirse hasta el preescolar, convirtiéndose en un «monomodelo» sin antecedentes y relevancia en la historia educativa (Moreno Moreno y Soto Martínez, 2005).

En los estudios sobre las transformaciones del mundo del trabajo, el planteo de promover la formación de «habilidades blandas», entre las que se encuentran la creatividad, la curiosidad, la originalidad, la inteligencia social y emocional, entre otras, se argumenta ante el avance de la robótica y la virtualización que sustituirá empleos y la crisis de la figura del docente como transmisor del conocimiento ante la existencia de internet (Oppenheimer, 2018). La expresión identidades «blandas» no asociadas a lo técnico sino a lo emocional, parece borrar la materialidad técnica de la que hablaba Gramsci, del mundo contemporáneo, o en todo caso esas habilidades dependen del desarrollo tecno-empresarial y no se piensan como habilidades a ser adquiridas como parte de un proceso formativo con aspiraciones más generales. Las habilidades se inscriben en buena medida en el dominio de una racionalidad emocional a poner en juego en el mundo laboral y se divorcian de la cuestión intelectual que preocupaba a Gramsci para el conjunto del pueblo, por lo tanto, de los y las trabajadoras.

Estas tesis sin embargo, cuyos portavoces son las organizaciones internacionales con su mirada de las tendencias globales y expertos y expertas que estudian el cambio tecnológico y anticipan los escenarios de futuros inmediatos y mediatos, no suelen prestar atención a la temporalidad presente de los ámbitos laborales y de las instituciones educativas, de los procesos formativos, a las formas híbridas que los caracterizan y a la coexistencia entre prácticas «tradicionales» e innovaciones emergentes, a las culturas institucionales con sus marcas históricas, experiencias y lenguajes. Si bien la lectura del carácter arrasador de ciertos cambios, como el trabajo virtual, incluye en muchos casos el reconocimiento de sus rasgos negativos (disciplinamiento, desregulación, alienación, entre otros), en términos generales persiste cierta fascinación acrítica y homogeneizadora, que impide dar cuenta de la conexión entre trabajo y formas de vida como de la heterogeneidad material y subjetiva que anida en las experiencias virtuales.

Nuevamente resulta fértil la prevención de Gramsci frente a «lo nuevo», la articulación con el pasado que perdura en el presente y la búsqueda de conexión entre ciencia y vida. En el caso de la educación virtual (innovación), en auge en estos tiempos, sabemos que se plasma en experiencias institucionales previas, coexisten entonces elementos, capas, huellas, de distintas temporalidades, y no un punto cero en la historia formativa de docentes y estudiantes. Conduce a partir de su despliegue en el contexto de la pandemia a revisar cuestiones curriculares, a pensar la interacción y el vínculo con estudiantes, a problematizar las formas de la sociabilidad, el acceso a los saberes, su transmisión y apropiación.

Perla Aronson ha explorado de modo más complejo el impacto que esas tendencias globales tanto en el campo laboral como educativo, comenzaban a tener en la universidad hacia fines del siglo XX. En un texto titulado «El “saber” y las “destrezas”. Perfil de los graduados universitarios» (2001) planteó en forma temprana los dilemas en juego en la educación superior. El texto caracteriza las ideas centrales de la reforma global de la educación superior implementada en la Argentina durante los años 90, respecto del conocimiento aplicado (transferencia a comunidad y empresas), el nuevo formato de profesional y las competencias esperadas (versatilidad, innovación, adecuación a cambios en el mercado laboral y el mundo productivo). Sostenía que esa nueva visión «altera radicalmente la pluralidad de actividades y programas que se desarrollan en la institución» (2001: 133), dando cuenta de su impacto, aún invisible, en la universidad.

El contraste entre las tendencias globales de la educación superior y la formación llevada adelante en las instituciones se tornaba problemático. Afirmaba que «el modelo excluye la singularidad de las prácticas sociales de construcción de la teoría, proceso de por sí distinto de las prácticas de producción de conocimiento-destreza, pero además no permite dilucidar el enlace entre dos formas de saber, sino que plantea el predominio de uno sobre el otro» (Aronson, 2001: 136). La tensión entre la idea de conocimiento-destreza (asociado a la demanda, atento al exterior de la universidad) y el conocimiento-teoría (con sus ritmos clásicos, ligado a las prácticas en el interior de la universidad) le permitía interrogar las propias prácticas universitarias bajo la amenaza de convertirse en «prácticas vetustas»:

¿quedaría la formación de los estudiantes en manos de los que producen conocimiento de primera categoría, es decir aquellos que trabajan en los nuevos ámbitos?, ¿llevaría esto al confinamiento de la universidad, empecinada en realizar oscuras actividades sin ninguna utilidad social a contramano del desarrollo técnico? (Aronson, 2001: 138)

Resulta interesante recuperar la palabra «confinamiento» de este fragmento del texto de la autora, como si la universidad «confinada» quedara como depósito del pasado. Aronson, atenta a las relaciones de fuerza, las tradiciones y las posiciones en y dentro de la universidad, a sus «valores acendrados», postulaba que «así como resulta imposible reducir las esferas de la vida al determinismo de cualquiera de ellas debería preservarse cierta autonomía de la cultura», «un área de independencia» de la universidad que proceda del autoexamen y de la revisión de los vínculos que establece hacia afuera (2001: 143). Frente a las orientaciones economicistas del conocimiento promovidas por las reformas de la educación superior defendía la reflexión teórica, «una inteligencia analítica y reflexiva» como tarea de la sociedad. Es posible establecer una conexión entre la preocupación de Gramsci por la formación en habilidades intelectuales, y no solo técnicas. Sin embargo, no es posible negar el avance de la especialización del conocimiento.

En textos publicados años después Aronson (2003, 2007) ahondaría en esas tendencias, ante la emergencia de la ciencia transdisciplinar, que trasciende las disciplinas que han organizado las carreras universitarias, que coloca el conocimiento en el centro y pone en juego los recursos de la mente. La tesis de que la universidad debe impartir «competencias de empleabilidad» se generaliza con la globalización, dejando atrás la idea de las calificaciones laborales (asentadas en credenciales, entre otras, las universitarias). Por otra parte, se produciría una «individualización de las competencias» y el pasaje del «saber qué y por qué», propio de la universidad, al «saber cómo», a partir de la centralidad que asume la idea del conocimiento asociado a la resolución de problemas.

Si una tentación es la defensa conservadora de las prácticas universitarias, una «reacción nostálgica» en palabras de Aronson, la otra es la integración acrítica a las redes de conocimiento globales. Gramsci estaba preocupado cuando los intelectuales se convertían en «un residuo conservador y fosilizado del grupo social superado históricamente» (1985: 78); reclamaba prestar atención a la situación histórica. Para Aronson se trataría de:

Dotar a la universidad de elementos positivos que permitan retener elementos del pasado, es decir, la amalgama entre formación científica y social, supone redefinir el concepto para que, en un mismo conjunto siempre sujeto a revisión, pueda contener los valores de sabiduría y libertad intelectual, las habilidades transferibles y las competencias profesionales. (Aronson, 2007: 90)

Aun cuando el registro analítico de la autora está vinculado con la sociología como disciplina, en la propuesta de Aronson la clave radica, como en el pensamiento de Gramsci, en la idea de «amalgama», en la articulación entre saberes y habilidades, en una propuesta formativa que a la vez que puede recuperar elementos de las tradiciones intelectuales que han dado forma a la universidad contemporánea y transmitirlos, pueda también desarrollar habilidades de diverso tipo que permitan a las nuevas generaciones de estudiantes moverse en un mundo con rasgos nuevos. A Gramsci le preocupaba que los estudiantes tuvieran «un cierto “bagaje” o “provisión” de nociones concretas» (1974: 51) que se encontraba amenazado por el idealismo de la Reforma Gentile, que convertía al maestro en un «esteta», pero también proponía ligar la educación con la vida. Prestar atención a lo que Aronson llama el «afuera» de la universidad, no supone restringirse a las demandas en un sentido restrictivo («el mercado»), sino amplio: qué capacidades desarrollar para la intervención en el sector público y privado, pero también en las comunidades. Cuando se caracteriza el modo 3 del conocimiento (Acosta Valdeleón, 2013), surgido en la crisis ecológica planetaria, se sitúa la relevancia de las demandas a la universidad de nuevos actores sociales, a partir de las figuras de la pertinencia y de la responsabilidad social de la universidad.

Sin embargo, y más allá de las figuras recurrentes de los discursos y las agendas de la educación superior, que se auto interrogan y están modulados por agencias y organismos internacionales, retomo la inquietud por la formación universitaria que se pone en juego en los espacios institucionales. La situación de la pandemia ha dado notable visibilidad a ciertos elementos preexistentes: el alto porcentaje de trabajo informal, el avance del teletrabajo, el desarrollo heterogéneo de plataformas digitales en las instituciones, el acceso desigual a las tecnologías y a la conectividad en los hogares; pero también la imprescindible intervención social del estado ante la situación de excepcionalidad en el terreno de la economía donde se carecen de condiciones de subsistencia ante la retracción inédita del trabajo y del consumo. Se ha reabierto el debate sobre los modelos de desarrollo, los alcances del productivismo, la crisis ambiental, los límites del consumismo, la necesidad de formas de vida más sustentables; entre grandes proyectos productivos (de carácter industrial), el fomento a la economía social y las políticas estatales redistributivas. En forma consecuente este debate interroga acerca del tipo de formación a desplegar para un futuro incierto, pero que indudablemente favorezca experiencias de emancipación de los sectores subalternos en escenarios históricos en los que pueden acentuarse los procesos de exclusión social ante el avance del capitalismo financiero, pero también amplificarse las resistencias comunitarias para ahondar en saberes y habilidades que favorezcan las posibilidades de la vida en común.

Pensar qué saberes y habilidades desarrollamos, aun sin saberlo, en la formación universitaria y cuáles deberíamos promover, conlleva ahondar en la relación entre conocimiento y emancipación. Boaventura de Sousa Santos (2010) ha puesto en cuestión lo que denomina el pensamiento abismal, caracterizado por el monopolio de la ciencia moderna occidental de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso, en detrimento de dos cuerpos alternativos de conocimiento: la filosofía y la teología; pero también la invisibilidad de ciertas formas de conocimiento (populares, laicos, plebeyos campesinos o indígenas), ubicados en lo que denomina «el otro lado de la línea». La defensa de un pensamiento posabismal como pensamiento ecológico supone el reconocimiento, según el autor, de la diversidad epistemológica del mundo y la articulación de saberes e ignorancias, así como la disposición para saber y actuar intersubjetivamente, en diversas escalas y temporalidades.

En esta clave la institución universitaria es a la vez un espacio de transmisión de saberes, pero también para compartir ignorancias respecto de las circunstancias del mundo en su devenir, de reconocimiento de saberes de diverso tipo fértiles para comprender el presente, del mismo modo de desarrollo de habilidades para saber-actuar en distintos ámbitos (sector público, sector privado, comunidades), escalas (local, nacional, global) y temporalidades (tiempo presente, futuros inciertos). A contrapelo de una enunciación abstracta de «competencias para»

(moduladas desde el capitalismo transnacionalizado), se trata de formar en el oficio del estudio, como recomendaba Gramsci, pero también de abreviar en los saberes del «afuera» de la universidad y aprender habilidades para una vida común.

La lectura de las cartas que Gramsci (1998) escribió mientras estuvo preso, entre otras personas a sus hijos, expresan una hermosa combinación entre promover la disciplina del estudio, la lectura y la escritura y la valoración de esas experiencias infantiles y juveniles de contacto con la naturaleza que le relataban (con la naturaleza, los animales). Se trata finalmente de una vida en común que requerirá preparación y habilidades intelectuales y técnicas, tendrá que ser cada vez más respetuosa de la naturaleza, tendiente a una mayor sustentabilidad y autonomía de los sujetos y las comunidades; una vida también que está y estará invariablemente signada por desigualdades y conflictos crecientes. Ciertos saberes y habilidades del «pasado» se tornarán relevantes en el porvenir, si tomáramos entre otras aquellas vinculadas con el cultivo de la tierra, las que tenían los sectores rurales italianos en los tiempos de Gramsci cuando el paradigma europeo era la expansión de la gran industria; pero coexistirán con otros emergentes, contemporáneos, como aquellos vinculados con la cultura visual-digital, u otros especializados. Si en los tiempos de Gramsci, la formación y los oficios especializados del trabajo fabril estaban en pleno auge, la informática, la programación, etc., parecerían ocupar aquel lugar hoy.

Por otra parte, la colaboración de la universidad en el desarrollo de capacidades estatales, cruciales en este presente, con sus dimensiones epistemológicas y pragmáticas, políticas y técnicas, requiere revisar nuestras propuestas formativas desde una perspectiva amplia y compleja que fortalezca en el mundo estudiantil sus posibilidades de pensar, crear e intervenir en la cuestión pública, común. No en torno a la falsa aspiración de construir sujetos competentes y competitivos, tal como propugna la racionalidad neoliberal (Labal y Dardot, 2013), sino con fortalezas y disposiciones intelectuales, morales y técnicas para disputar el rumbo del futuro hacia un mayor bienestar colectivo.

Notas

1. En 1924 el Partido Nacional Fascista había alcanzado la mayoría de votos en las primeras elecciones generales. Poco tiempo después se produce el asesinato de líderes socialistas, se ilegalizan los partidos y se suprime la libertad de prensa.

Referencias bibliográficas

ACOSTA VALDELEÓN, Wilson y Clara, Carreño Manosalva (2013). Modo 3 de producción de conocimientos: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad La Salle*, Vol. 1 N.º 6, 67–87.

ARONSON, Perla (2001). «El “saber” y las “destrezas”. Perfil de los graduados universitarios». En: Naishtat, Francisco; Ana María García Raggio y Susana Villavicencio. *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.

——— (2003). La emergencia de la ciencia transdisciplinar. *Cinta moebio* 18: 179-190.

——— (2007). La globalización y los cambios en los marcos de conocimiento. ¿Qué debe hacer la universidad? En: Aronson, Perla (coord.). *Notas para el estudio de la globalización*. Buenos Aires: Biblos.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). *Para descolonizar Occidente*. Más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo Libros.

GAVARI, Elisa (2003). Los principios rectores de la Política educativa italiana contemporánea. Madrid, *Revista Educación XXI*. 242-272.

GIBBONS, Michael *et al.* (1994). La nueva producción del conocimiento. Barcelona: Pomares-Corredor.

GRAMSCI, Antonio [en línea] (1926a). «La situación italiana y las tareas del P.C.I.». [Consulta: 30 de julio de 2020] Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/gramsci/tareas.htm>

——— [en línea] (1926b). «Carta al comité Central del Partido Comunista Soviético». [Consulta: 27 de julio de 2020] Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/gramsci/tareas.htm>

——— (1974). *Literatura y cultura popular*. Buenos Aires: Ediciones Cuadernos de Cultura Revolucionaria.

——— (1985). *Introducción al estudio de la filosofía*. Barcelona: Crítica.

——— (1987). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.

——— (1998). *Cartas desde la Cárcel*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LABAL, Christian y Pierre Dardot (2013). *La nueva razón del mundo*. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa.

MORENO MORENO, Prudenciano y Graciela Soto Martínez (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. *Educación*: octubre-diciembre. 73-80.

OPPENHEIMER, Andrés (2018). *¡Sálvese quien pueda!* El futuro del trabajo en la era de la automatización. Ciudad de Buenos Aires: Debate.

Datos de autora

SANDRA CARLI

Profesora titular regular de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Principal del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Directora del Proyecto UBACYT 2018-2020 «Las fronteras de la universidad pública. Instituciones, identidades y saberes».

Fecha de recepción: 30/4/2020

Fecha de aceptación: 29/6/2020