

**Una mirada a la Universidad como dispositivo socio-académico en tiempos de precariedad:
Subjetividades emergentes de estudiantes y docentes**

**A Look at The University as a Socio-Academic Device in times of Precariousness:
Emergent Subjectivities of Students and Faculty**

Sara Santiago Estrada¹
Universidad de Puerto Rico

Resumen

Los programas de formación universitaria están contextualizados en la universidad como dispositivo socio-académico. Esto hace necesario aprehender su contexto organizacional y los ambientes sociales en que opera. Tradicionalmente, la universidad ha sido estudiada desde marcos generados en ambientes empresariales o desde metodologías que reducen o aíslan las unidades de análisis. Algunos de estos acercamientos han puntualizado la dimensión estructural-gerencial de la universidad, pasando por alto lo que le ocurre a sus actores en tiempos de precariedad socio-económica. Mediante este ensayo contribuiremos a: (1) Discutir algunos acercamientos que han definido la universidad como un dispositivo socio-académico contradictorio y complejo; (2) Problematizar el encargo social de la universidad en el contexto de la precariedad económica/laboral; y (3) Examinar las implicaciones de la precariedad económico/laboral para las subjetividades emergentes de estudiantes y docentes.

Palabras clave: Universidad, dispositivo social, precariedad laboral, subjetividades

Abstract

The academic programs are contextualized in the university as a socio-academic device. This makes necessary to apprehend their organizational and social context. Traditionally, the university, has been approached from frames of analysis and methods stemming from business contexts and mostly within a reductionist view that limits the scope of analysis. Most of these approaches highlight the management-structural dimension of the university, overlooking the significance of what happens to its social actors in times of precariousness. Through this essay we aim to: (1) Present some approaches that portray the university as a complex

¹ Correo electrónico: sara.santiago@upr.edu

social device with inherent contradictions; (2) Problematize the ‘social assignment’ of the university in the context of economic/labor precariousness; and (3) Examine the implications of economic-labor precariousness for the emerging subjectivities of students and professors.

Keywords: University, social device, work precariousness, subjectivities

Una mirada a la formación universitaria está incompleta sin la contextualización en que ocurren los programas académicos. Ese contexto es la universidad como dispositivo, con un encargo social definido histórica, social y políticamente por diferentes actores en tensión. Como institución, es incubadora de enunciados y foros contrapropuestos dentro y fuera del ámbito organizacional. Ese quehacer, paradójico y pluri-discursivo, se ha manifestado desde sus inicios en las universidades del mundo en diversos tiempos-espacios.

La universidad, como organización, merece ser re-visitada y estudiada por diversos campos del saber, muy especialmente por la Psicología. Abundan las miradas desde marcos generados en contextos empresariales o desde metodologías que reducen o aíslan las unidades de análisis (Li-Ping & Talpade, 1999; Robbins et al., 2004; Sackett, Schmitt, Ellingson & Kabin, 2001). Algunos de estos acercamientos han puntualizado en la dimensión estructural-gerencial, pasando por alto el análisis epistemológico, ético e histórico-socio-político del comportamiento organizacional. Se suma la ausencia de la mirada psicológica a los actores sociales que la habitan.

Varios autores han interrogado esa mirada reducida y abordan la universidad en su complejidad. Tierney (1988; 2008) advirtió la falta de investigaciones sobre la educación superior desde la perspectiva cultural. De Souza (2007) propone una mirada política para abordar la falta de democracia universitaria y las crisis de legitimidad, hegemonía e institucional que enfrenta la universidad. Marginson y Ordorika (2010) contextualizan la universidad en la llamada globalización, cuestionando los beneficios de esta institución para los países periféricos.

Otros estudiosos utilizan la noción de “capitalismo académico” para explicar la universidad actual (Garrido Pinzón, Blanch Ribas, Uribe Rodríguez, Flórez Acevedo & Pedrozo Sánchez, 2011). Aronowitz (1994), Miranda Gierbolini (2007) y Wallerstein (2001), invitan a considerar la transdisciplinariedad como modo de construcción del conocimiento heterárquico, respetuoso y solidario; lo que implica un cuestionamiento a la manera parcelada, aislada e inconexa en que se trabaja desde las disciplinas. Wallerstein (2001) invita a revalorar el papel de los intelectuales en la construcción de propuestas sociales y puntualiza que lo que se proponga como saber social, debe partir de cuestionamientos teóricos, éticos y políticos. Por su parte, Anzagasty (2012) cuestiona las políticas públicas dirigidas a insertar a la Universidad de Puerto Rico en la llamada “sociedad del conocimiento”.

Estas propuestas tan diversas retan la forma en que la universidad ha sido abordada. Invitan a interrogar los supuestos que han sustentado investigaciones y prácticas e integran otras pistas para comprender la complejidad de esta entidad social y producir las posibilidades de cambio para la misma. Específicamente, se hace necesario dar una mirada crítica a las subjetividades emergentes de los universitarios en diversos momentos históricos.

Puntualizamos que como creación humana, la universidad está históricamente situada, es culturalmente mediada y socialmente ejecutada (Rodríguez Arocho, 2007). Aunque su contexto mundial es complejo, no está cerrada a la observación y al análisis para explicar sus prácticas sociales en diferentes tiempos y espacios (Margison & Ordorika, 2010) para explicar su autoridad en la formación de los sujetos sociales (Bianco & Galetto, sf). Su devenir es marcado por momentos en que su presencia ha sido marginal y otros en que cobró fuerza como espacio de producción y re-producción del conocimiento disciplinario mediante la *coagulación de conjuntos*

de intereses y conjuntos de problemas organizados en departamentos, facultades, aislados unos de otros. Es esa universidad la que prevalece hoy.

Es la intención de este ensayo invitar a comprender las propiedades situacionales que explican el estado actual de la universidad y sus implicaciones para la emergencia de subjetividades que pueden contener las claves para desarrollos posibles (Baquero, sf.; Wallerstein, 1997). En el análisis más exhaustivo, la construcción de lo que representa la universidad, estará acotada a espacios-tiempos específicos de gran inestabilidad e incertidumbre (Foucault, 1970). La causalidad de lo que es hoy la universidad es multideterminada (Rodríguez Arocho, 2007). Aún así, en la incertidumbre de lo que es la universidad y de lo que ésta podría devenir, encontramos unas ‘islas de certeza’ que orientan el estudio y alimentan la esperanza de futuros posibles (Morin, 2002). La universidad, en suma, puede ser vista como un ser y como un devenir (Navarro Cid, 2002)

La universidad y el ejercicio del poder

Respondiendo a la fuerza de los grupos hegemónicos, la universidad se constituye en un dispositivo estratégico que busca controlar las relaciones de fuerza que surgen en su interior, a fin de direccionarlas o bloquearlas (Bianco & Galetto, sf). Los discursos de ‘estabilidad’ tienen un papel articulador auto-legitimado que permiten privilegiar y acallar voces. Además, el Estado legitima a la universidad como pacto social para el desarrollo y la convierte en su aparato jurídico-político (Miranda Gierbolini, 2001). Así, la universidad se constituye en algo más que un espacio de enseñanza-aprendizaje de conceptos teóricos y técnicas. Al decir de Althusser (1970), es un aparato ideológico, constituida para la producción y reproducción de la ideología dominante.

Sin embargo, al ser un dispositivo social, la universidad sirve de forma simultánea y con contradicciones a distintos encargos que no son fáciles de reducir a una idea y está muy lejos de

ser un receptáculo pasivo de determinaciones externas. El poder heterogéneo que se vive en ella va más allá de la idea tradicional de una fuerza unilateral. En ella se manifiestan múltiples formas discursivas, tanto institucionales como grupales e individuales. Cuando un grupo social es capaz de apoderarse de los mecanismos que regulan las manifestaciones discursivas o formas de la verdad, puede subvertir lo establecido. De ahí la relación que Foucault (1988) señala entre poder y saber. Esta estructura de poder- saber no está limitada a los grupos que ostentan la ideología hegemónica dominante. También la conforman los grupos contestatarios que subjetivan el poder-saber (Foucault, 1988; Deleuze, 2011).

El cuestionar la ‘identidad de lo que es ser universitario’ establecida por la universidad es uno de esos retos (Baquero & Terigi, 1996). Esa identidad otorgada culturalmente, aunque en ocasiones retada, define lo que los sujetos universitarios deben lograr para estar ‘dentro de la universidad’.

La universidad también es un escenario de mitos y tradiciones. Los universitarios comparten una memoria colectiva en la que aparecen unos héroes y relatos que respaldan y legitiman las prácticas de los agentes institucionales. Son los mitos que ‘unen’ en un entramado afectivo e intersubjetivo a los universitarios, que se sienten parte de *MI* universidad. Todo esto en la paradoja de un imaginario dual convergente: el *imaginario ilusorio* anclado en el espacio psíquico de los sujetos universitarios y el *imaginario motor* que es generador de creatividad y propuestas de cambios. Ambos imaginarios se mantienen en tensión, en relación dialéctica (Bianco & Galetto, sf) y dialógica (Morin, 1998).

Tradicionalmente, la universidad ha representado el modelo de ascenso social y de integración cultural y económica para quienes provienen de las clases subordinadas (Cardenal de la Nuez, 2006). Ha funcionado como un puente o el principal dispositivo social entre la

escolarización y el empleo; es uno de los símbolos de justicia social más poderosos del capitalismo (Quinteros Salazar, 1996).

Sin embargo, la precariedad laboral coloca la gestión universitaria en una posición defensiva (Cardenal de la Nuez, 2006). El rol proactivo en la preparación para el mundo del trabajo se ha desvanecido. De forma paradójica, los jóvenes cada vez alcanzan niveles de escolaridad más altos mientras se deterioran las posibilidades de acceso al mundo del trabajo. La universidad, que promulga el principio de la meritocracia- 'igualdad de partida y logro diferencial'- ha visto decrecer su capacidad para cumplir lo que promete: 'formar a los mejores para los mejores puestos de trabajo'. Ese desfase entre el discurso oficial y la experiencia de miles de estudiantes provoca el surgimiento de diversas subjetividades en el ámbito universitario. Destaca Baquero (sf) que esto toma un dramatismo muy cruel en la atención de los alumnos que provienen de los crecientes sectores populares castigados. Se crea el mito una supuesta *inclusión que en realidad es excluyente*. Se les admite para aparentar ser inclusivos en un contexto de *subsistencia educativa*.

Las subjetividades emergentes de los estudiantes universitarios en la precariedad laboral

Moll (1997) argumenta cómo las instituciones educativas, en este caso la universidad, como mediadora cultural, pretende definirles a los estudiantes su cultura ('comunidad imaginada'), especialmente aquellos procedentes de comunidades desventajadas económicamente (Lara, 2011). Es así como se crean los 'mitos que nos hacen vivir y también el imaginario de "hacia dónde debemos movernos"' (Moll, 1997, p. 50) si somos universitarios.

La psicología histórico-socio-cultural nos invita a integrar los procesos cognitivos y afectivos en la mirada a los actores sociales. González Rey (1995) enfatiza que el sujeto social se caracteriza por ser pensante y consciente, reflexivo y constructor de conocimientos sobre aquellas

esferas o problemas que vivencia de forma intensa y “es un pensamiento organizado sobre un sistema de sentidos, donde mundo y configuraciones subjetivas formarán una compleja unidad a través de la cual actuará el sujeto pensante” (p. 55).

Baquero, (1998) plantea que el sujeto-alumno sólo es comprensible en función de las reglas de comportamiento, de conducta, que se han definido en el seno de una comunidad, y en buena medida en virtud de los criterios adoptados para la división de tareas. Además, sus conductas están mediadas por el contexto histórico-socio-cultural que incluyen las relaciones de dominación o liberación dialógica, en cada espacio y tiempo que viven (Baquero, sf; Bianco & Galetto, sf; Vygotski, 1931). Son jóvenes socializados en el ‘mundo que les ha tocado’ y eligieron vivir dentro de los límites de lo posible y lo deseable, en un mundo de amplias contradicciones, como el de estudiar sin garantías de obtener un empleo (Martín Criado, 1998). Puntualiza Orejuela Gómez (2013) que,

“el trabajo es una forma de inclusión social y una garantía de gozar del derecho a la protección social. Además, por supuesto, de su centralidad ontológica, de su valor como vertebrador social, de su función en la construcción de la identidad de los sujetos y de su significancia en la economía psíquica.” (p. 29)

Las implicaciones psicológicas inter e intra subjetivas de la precariedad laboral para los jóvenes universitarios son significativas y ayudan a explicar por qué la crisis del capitalismo crea una crisis de futuro para ellos y otros sectores. En la medida que los títulos universitarios se han desvalorizado y convertido en escudo contra los empleos disponibles, la era actual representa una ruptura con la expectativa educación-empleo fomentada en el Siglo XX. Dicha expectativa planteaba una correlación positiva entre el nivel educativo y la obtención de empleos cualificados (Cardenal de la Nuez, 2006).

Durante este periodo de precariedad laboral, “un evento como la entrada al mercado formal de trabajo se convierte en un hecho arbitrario, sin poder de establecer la probabilidad de que este acontecimiento ocurra con alguna regularidad a cierta edad” (Roberti, 2012, p. 269). La identidad asumida en otros tiempos, de que los jóvenes se están preparando para no ser ‘trabajadores subordinados’, se enfrenta a la cruel realidad de tener que ubicarse en ‘lo que aparezca’ para sobrevivir (aunque sea en trabajos no cualificados, contrario a lo que se supone inculca la universidad). La temporalidad y los bajos salarios se han convertido en norma de inserción en el mundo del trabajo asalariado para los jóvenes egresados de las universidades; lo que hace más difícil construir una ‘biografía laboral’. Ya no se llega a los ‘techos’ sino a los ‘suelos’ laborales. La preparación para ‘algo mejor’ ha perdido vigencia (Roberti, 2012).

No obstante, el discurso de la responsabilidad por la propia empleabilidad sigue vigente y legitimado, haciendo a los jóvenes responsables de sus éxitos y fracasos en el mundo del empleo (Bianco & Galetto, sf). Cada cual es responsable de desarrollar su ‘capital personal de empleabilidad’ y asumir las consecuencias de no hacerlo; lo cual implica la eventual precarización profesional y la culpa a los jóvenes por la misma. Nazario (2016) indica que la situación de precariedad los obliga a reconstruir sus aspiraciones laborales y su opinión ante el mercado laboral, más no a abandonar la idea de completar estudios pos-secundarios para tener éxito. Garantizar lo básico para sobrevivir en un trabajo se manifestó como una aspiración laboral en las narraciones de los participantes del estudio de Nazario (2016),

“La más recurrente en todas las narraciones... fue la necesidad de que el patrono le brindara un buen plan médico. Esto, lo colocaban como la segunda aspiración laboral más importante (luego de un buen ambiente laboral) inclusive, antes de un buen salario” (p. 66).

La interiorización del mito educabilidad-empleabilidad se traduce para muchos jóvenes en la insatisfacción con ‘la situación social’, asumiendo de forma paradójica la responsabilidad individual. El fenómeno de la *individualización* o de poner en los hombros de cada sujeto social las normas que organizan su vida en sociedad, conlleva la pérdida de la existencia social para los jóvenes. Esta trayectoria era pre-definida para algunos mediante el desarrollo lineal o ascendente que pasaban los jóvenes ‘normales’ desde la niñez a la adultez. Sin embargo, señala Roberti (2012), que el proceso de individualización conlleva una contradicción ingobernable entre los que pueden asumir la individualización desde una posición privilegiada en la sociedad y los que llevan su individualidad como una cruz, porque ella significa falta de vínculos y ausencia de protecciones (Castel,1995). “De este modo, la falta de protección y contención frente a las dificultades y los riesgos de existir como individuo, acarrea la desafiliación en algunos sectores de nuestra sociedad” (Roberti, 2012, p. 271).

Vigotsky (1934) invitó a reconocer que las condiciones de definición de la educabilidad dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que el sujeto es parte. “Todo parece indicar que, ante el fracaso masivo, deberíamos dejar de sospechar, tan de inmediato, de las capacidades de los [estudiantes] y operar sobre las situaciones, sobre las condiciones de la educabilidad” (Baquero, sf, p. 13). A su vez, Cardenal de Nuez (2006) reitera que “la promesa meritocrática de un lugar en la sociedad acorde con el título alcanzado no depende, para su materialización, del sistema educativo, sino más bien del sistema productivo y del mercado laboral (p. 2).”

Otro agravante en la carga subjetiva de los jóvenes es que las carreras seleccionadas por ellos no necesariamente corresponden a sus talentos e intereses. La oferta de empleo o las ‘necesidades de la industria’ determinan en muchas instancias la selección y más aún, la oferta de

las universidades (Orejuela Gómez, 2013). No es difícil anticipar la infelicidad que le espera a un graduado de una profesión desvinculada de lo que le apasiona y le reta a aprender.

... la fe en la educación sirve para aguantar el tirón, para mantener el ánimo frente a la decepción que suponen el desempleo, los trabajos precarios y el subempleo. La adaptación a la realidad implica, en definitiva, un ajuste que es un compromiso nuevo con uno mismo y sus proyectos. Se trata de un proceso inverso al de estudiar la carrera: hay que despedirse de las expectativas forjadas e ir aceptando la posibilidad de bajar de posición social. (Cardenal de la Nuez, 2006. p. 297).

Cada vez llegan a la universidad más estudiantes que tienen que trabajar en empleos precarios para sostenerse económicamente. En este momento hay más trabajadores/estudiantes que estudiantes que trabajan. El agotamiento físico y mental es evidente. La frustración con no dar todo lo que son capaces intelectualmente lleva a algunos a construir la subjetividad de que 'hago lo mejor que puedo'. Son estudiantes que ya están viviendo doble dolores: los de su mundo laboral y los que emergen de su vida universitaria también precarizada.

En Puerto Rico, el fenómeno de la migración masiva hacia Estados Unidos ha tocado las puertas de la universidad. Los estudiantes añaden a su agenda de decisiones el prepararse para irse del país o quedarse. Nazario (2016) concluye en su estudio que,

Me parece muy interesante cómo, dentro del caos, encuentran la comodidad. Aun cuando continuamente recalcaron aspectos negativos de la Isla y las situaciones actuales que enfrenta (economía, precariedad laboral, calidad de vida, violencia, etc.) ese sentimiento de amor, alegría y comodidad hacia Puerto Rico prevalece. Infiero que, el tomar la decisión de irse o no de Puerto Rico conglomerará mucho más que sólo las aspiraciones laborales y la búsqueda de oportunidades de empleo. Incluye una amalgama de sentimientos y opiniones

que van más allá de la situación laboral actual que se ve a simple vista. Complejiza la decisión de irse o no a los Estados Unidos a buscar una mejor calidad de vida (personal y profesional) pero alejado/a de lo que te define y co-construye como ser (p. 74).

Las implicaciones de la precariedad se extienden a la familia de los estudiantes. Los padres, quienes creyeron la correlación positiva entre el estudio y el trabajo, mantienen la idea de que hay que ‘sacrificarse’ para darles a los hijos lo que ellos lograron o evitar lo que no lograron. La demanda por los estudios graduados- maestrías y doctorados- implicaba en otros tiempos la consecución de credenciales adicionales para abrir las puertas, ahora cada vez más estrechas, a la posible entrada al mundo de los ‘buenos empleos’. El apoyo de la familia se extiende más allá del bachillerato (pre-grado) para entrar en unas prácticas sociales de ‘sacrificio’ del tiempo de ocio y descanso, y de recursos económicos para que los hijos e hijas completen el ‘otro grado’ que supuestamente les abrirá mejores puertas laborales.

En resumen, estamos ante un estudiantado en construcción sostenida de sus subjetividades, de forma única para cada uno. Martuccelli, (citado en Orejuela Gómez, 2013) plantea que,

la manera como los individuos se constituyen un entorno existencial combinando relaciones u objetos, experiencias u actividades diversas, próximas o lejanas (...) Este entramado heterogéneo y proteiforme crea alrededor de cada uno de nosotros un tejido existencial y social elástico que es, en el sentido a la vez más estricto y restringido del término, “nuestro” verdadero mundo (p. 16).

Es aceptado que las generalizaciones no ayudan a explicar lo que implica la precariedad en la construcción de subjetividades de los estudiantes. Sin embargo, no debemos disminuir la ‘temporalidad compartida’ entre ellos (Rupertí, 2012). Al hablar sobre la temporalidad biográfica,

cada estudiante expresa su subjetividad dentro de los soportes colectivos existentes. En este caso, dentro de las ideas, opiniones y contexto socio-histórico que tienen en común (Nazario, 2017).

El profesorado universitario en la precariedad laboral

En la medida que se ha deteriorado la relación del empleo con el desmantelamiento sin límites de los ‘derechos’ que gozaban los trabajadores asalariados, se multiplican los empleos precarios en las universidades. Quizás, alguien pueda pensar que la Ley 7 aplicada de manera inmisericorde en el 2009 en Puerto Rico², atentando contra los derechos de los trabajadores, no afectó de forma directa al personal docente ni a la universidad pública. Nada más lejos de la realidad.

El profesorado no está exento del impacto adverso de las políticas neoliberales que acompañan la crisis del capitalismo. La identidad del profesor universitario a tiempo completo, con una reputación de erudito y con una situación de privilegio para disponer de su tiempo laboral se ha trastocado (Aronowitz, 2001). Como cualquier trabajador, los profesores universitarios, con altos niveles de educación, a quienes en la UPR y universidades élite de USA se les requiere un doctorado, también han sido objeto de la crisis. Específicamente, la proporción de contratación de profesores a tiempo completo en comparación con los de tiempo parcial desde el 2005-06 al 2016-17 disminuyó en todas las IES en Puerto Rico (incluyendo instituciones públicas y privadas). En el 2005-06 el 53% (7,139 de 13,539) de los profesores era a tiempo completo. En el 2016-17 ha bajado al 43% (7,701 de 17,923) (Consejo de Educación de Puerto Rico (2017). Cada vez, más profesores, en su mayoría con doctorado, no tienen la expectativa de ser contratados a tiempo completo, lo que trae incertidumbre de empleo y la ausencia de espacios de investigación y publicaciones que podrían tener y para lo cual se prepararon.

² La Ley 7 de 2009 fue aprobada para legitimar el despido masivo de alrededor de 17,000 empleados públicos en Puerto Rico en aras de atender la crisis fiscal y achicar el gobierno.

Aronowitz (2001) planteó que el escenario laboral académico para los docentes, como lo conocíamos hasta hace unos años, está en peligro de desaparecer. La libertad para distribuir el tiempo entre docencia, investigación y servicio que gozaban los profesores, ha disminuido de forma considerable. Cada vez son más los docentes que se transforman en consultores o empresarios que mercadean su conocimiento. Otros, como los profesores a tiempo parcial, ya no tienen *universidad*; se dividen en múltiples instituciones como nómadas o trabajadores informales, ‘chiripean’ entre múltiples trabajos precarios. La división entre ‘buenas’ universidades, de primera o segunda categoría, y ‘malas’ universidades, de tercera o cuarta categoría, coloca a los profesores a tiempo parcial en una posición de resignación; al no lograr su sueño de ser parte del claustro de una institución reconocida por la excelencia (Aronowitz, 1994). A esto se añade la proliferación de doctorados en los llamados ‘graneros de diplomas’, lo cual hace desaparecer la mística de lo que era ser ‘doctor’.

Se suma a lo anterior la influencia de los intereses empresariales en la agenda de investigación. Lograr conocimiento patentable (o rentable) se ha transformado en ‘la meta’ de algunos profesores. Sin embargo, aquí también los profesores enfrentan una contradicción de la misma universidad: al tener que publicar en revistas arbitradas para sus ascensos en rango, no tienen tiempo para los procesos implicados en patentizar ‘sus descubrimientos’ (Baerga, 2012). Además, puntualiza Anzagasty (2012) que “en el contexto de la economía del conocimiento el capital despoja de manera gradual al trabajador intelectual universitario de la iniciativa en el proceso productivo, transformándolo en una figura marginal en los circuitos del capital” (p. 2).

Aún los profesores a tiempo completo sufren el desgarre de sus tradiciones universitarias. Cada vez se asigna más responsabilidad al docente de buscar el financiamiento para sus investigaciones y proyectos. La individuación de la responsabilidad de ser investigador surge con

fuerza, sin el apoyo institucional real para la búsqueda de fondos externos. Las cargas académicas aumentan, los salarios se congelan, las plazas de los retirados no se llenan y los estudiantes reclaman la atención merecida en sus trabajos de tesis y disertaciones. La implicación de este escenario laboral en las configuraciones subjetivas de los docentes es bien compleja. Reiteramos, como Aronowitz (2001) dice, que los profesores tienen ante sí el desafío de reconfigurar lo que significa para cada uno ser docente universitario.

Reflexiones en proceso

Los procesos educativos formales pueden configurarse en espacios de vivencias, por lo tanto afectan a los sujetos que participan en éstos, sensibilizándoles o no, por medio de ejercicios ético-políticos de autoconstrucción. Estos ejercicios pueden tomar varias formas o prácticas sociales como: (1) en cuanto “ser-en sí” o la relación consigo mismo, (2) “ser-junto” que implica la relación con el colectivo al que pertenecen y (3) “ser-relación” con el ambiente natural y social (Fontella Santiago & Fonseca Falkembach, 2010). Anzagasty (2012), citando a Marcela Mollis, apunta que en la universidad-empresa “el estudiante es cliente, los saberes una mercancía, y el profesor un asalariado enseñante (p. 5).”

La universidad moderna está atravesando una profunda crisis (De Sousa, 2007) y necesita “mejores asideros sobre lo que es posible y deseable y lo que no lo es, si es que queremos lograr los resultados óptimos de esta transición” (Wallersteien, 2001, p. 8). La tarea es desactivar los dispositivos de desmonte del espacio universitario público para producir una propuesta de formación universitaria democrática y responsiva a diversos sectores sociales. Las prácticas sociales prevalecientes deben ser cuestionadas y contrastadas con nuevos modelos de gestión curricular, de pedagogía formadora y liberadora, de investigación con propósito, de intercambio de saberes no jerárquicos, de gobernanza democrática, de financiamiento sustentable y de relación

orgánica con la sociedad y el mundo. Son necesarias nuevas avenidas para buscar y accionar respuestas asertivas a la mercantilización de saberes (lo que aleja a la universidad del bien común).

Es necesario asumir la conversación

“Respecto de si el sistema de formación debería orientarse a satisfacer las exigencias del mundo laboral, o si, por el contrario, este enfoque instrumental debe ser revaluado dado que el mundo de la formación, y en particular el mundo universitario como institución cultural tiene una misión más amplia que rebasa las lógicas de los mercados y del sector productivo” (Orejuela Gómez, 2013, p. 30).

Específicamente, la universidad necesita re-activar su encargo ético y ser sensible a las subjetividades emergentes de sus miembros; tanto estudiantes como docentes.

Terminamos con un poema de Leopoldo Marechal de Buenos Aires, Argentina como una invitación a continuar la búsqueda más allá de lo evidente.

*La Patria era una niña de voz y pie desnudos.
Yo la vi talonear los caballos frisonos en tiempo de labranza,
o dirigir los carros graciosos del estilo
con las piernas al sol y el idioma en el aire.
(Los hombres de mi stirpe no la vieron: sus ojos de aritmética
buscaban el tamaño y el peso de la fruta).*

Referencias

Althusser, L. (1970). *Ideology and Ideology State Aparatus*. Recuperado de

<http://www.marxist.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm>.

Anazagasty Rodríguez, J. (2012, febrero 10), Cambio de rumbo en la educación superior.

80grados.net (Revista electrónica).

- Aronowitz, S. (1994). *The jobless future: Sci-tech and the dogma of work*. Minneapolis, USA.: University of Minnesota Press.
- Aronowitz, S. (2001). *The Last Good Job in America: Work and Education in the New Global Technoculture*. New York, U. S. A.: Rowman & Littlefield.
- Baerga, A. (2012, febrero 2 al 8). La reforma universitaria y el ecosistema de innovación. *Claridad*, p. 8.
- Baquero, R. (sf). *La educabilidad bajo sospecha*. Recuperado de <http://www.porlainclusion.edu.ar/documentos/ec>.
- Baquero, R. & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Recuperado de <http://ricardobur.com.ar/biblioteca/Baquero%20%20En%20Busqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Analisis.pdf>
- Baquero, R. (1998). La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vigotsky. *PSYKHE*, 7(1), 45-54.
- Bianco, P. & Galetto, S. (sf). *La encrucijada de lo visible y lo enunciable: Jóvenes en la Universidad*. Recuperado de http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/Eje%205%20Politica%20Ideologia%20Discurso/Ponencias/BIANCO%20Pamela%20y%20otros.pdf
- Cardenal de la Nuez, M.E. (2006). La universidad como dispositivo social: Movilidad y Reproducción en la era de la precariedad laboral. *Revista de Educación*, 341, 281-299.
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque socio-cultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Castel, R. (1995), *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Paidós.

Comité Asesor sobre el Futuro de la Educación Superior de Puerto Rico. (2011). *Cambio de Rumbo para Dar Pertinencia a la Educación Superior en el Siglo 21*. (Informe al Gobernador). San Juan, Puerto Rico: Gobierno de Puerto Rico.

Comité de Reforma Universitaria. (2012). *(Re) Formando la Universidad de Puerto Rico: hacia una propuesta de universidad-país de arte, ciencia y conciencia*. Consejo General de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico. Recuperado de <http://senado.uprrp.edu/Comites/ProyectosLey/Informe-ConsejoGeneralEstudiantes-febrero2012.pdf>.

Consejo de Educación de Puerto Rico, IECEPR (2017). *Informe Estadístico de las Instituciones de Educación Superior de Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Consejo de Educación de Puerto Rico. Recuperado de <https://www.dropbox.com/s/thvem9qdati8fy/Compendio%20Estad%20C3%ADstico%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20en%20Puerto%20Rico%202015-2016%20Databook.xlsx?dl=0>

De Jesús, I. (2012). *El financiamiento de la educación superior: Puerto Rico ante los retos de la transformación ideológica de la educación*. Ponencia presentada en el Simposio, Damos clases, ¿pero enseñamos? Universidad Interamericana, Bayamón, Puerto Rico.

Deleuze, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Recuperado de http://publicaciones.fba.unlp.edu.ar/wpcontent/uploads/2011/08/Qu%C3%A9-es-un-dispositivo_GD.pdf

De Sousa Santos, B. (marzo, 2007). La universidad en el siglo XXI: Para una reform a democrática y emancipadora de la universidad. *Umbrales*, 15, 13-70.

- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation. En Y. Engeström, R. Miettinen, & R.L. Punamäki (Eds.), *Innovative learning in Work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice* (pp. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. En J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: Critical perspectives* (pp. 41-54). New York: Routledge.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0188-2503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>.
- Fontella Santiago, A.R. & Fonseca Falkembach, E.M. (2010). Sistematización y evaluación: Dispositivos pedagógicos de la educación popular. *Tendencias y Retos*, 15, 109-120.
- García-Ramos, T. (1995). *Sociología de la Psicología: Determinantes sociológicos de los orígenes de la psicología industrial*. (Disertación doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- García-Ramos, T. (2011, octubre). *Análisis del Informe Estadístico de las Instituciones de Educación Superior de Puerto Rico del Consejo de Educación para Puerto Rico, 2011*. Ponencia presentada en Diálogo multisectorial de la Jornada Reconstruyendo Nuestra Universidad, auspiciada por el Consejo de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. CAUCE, Río Piedras, Puerto Rico.
- Garrido-Pinzón, J., Blanch Ribas, J.M., Uribe-Rodríguez, A.F, Flórez Acevedo, J. & Pedrozo Sánchez, M.C. (2011, julio-diciembre). El capitalismo Organizacional como factor de

- riesgo Psicosocial: Efectos psicológicos colaterales de las nuevas condiciones de trabajo en hospitales y universidades de naturaleza pública. *Psicología desde el Caribe*, 28, 166-196.
- González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González Ávila, M. (2007). Complejidad y el movimiento universitario: Exploraciones sobre la calidad académica con pertinencia social en las universidades de América Latina y el Caribe. En Lara Hernández, M.L. (Ed.) *Al margen de los márgenes* (p. 49-90). San Juan: Comunicadora Koiné, Inc.
- Guibas, J. (2012, marzo). *En relación a la Misión y Visión de la Universidad, el liderato comunitario plantea*. Documento presentado en las Mesas de Discusión sobre la Pertinencia de la Universidad Pública. CAUCE, Río Piedras, Puerto Rico.
- Lara, T. (2011). *Cómo reinventar la educación superior desde lo abierto*. Recuperado de <http://www.piensachile.com/secciones/ciencia-tecnica/9113-como-reinventar-la-educación-superior-desde-lo-abierto>.
- Lema, F. (2003). *La educación superior en la sociedad del conocimiento: Algunas claves para un futuro incierto*. Recuperado de <http://www.fernadolema.com.ar/publica.htm>.
- Li-Ping, T. & Talpade, M. (1999). Sex Differences in Satisfaction with Pay and Co-workers: Faculty and Staff at a Public Institution of Higher Education. *Public Personnel Management*, 28(3), 345-349.
- Marginson, S. & Ordorika, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento: Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: SES.
- Martín Criado, E. (1998): *Producir la juventud*. Madrid, Istmo.

- Miranda Gierbolini, D. (2001). El contexto o movimiento de reforma: Para qué una reforma. En Ramos, Subirats y Piñero (Eds.) *Congreso de Investigación sobre la Universidad* (pp. 102-112). San Juan, Puerto Rico: Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios.
- Miranda Gierbolini, D. (2007). Pensando la transdisciplinariedad y la educación universitaria. En Lara Hernández, M.L. (Ed.) *Al margen de los márgenes* (pp. 119-130). San Juan, Puerto Rico: Comunicadora Koiné, Inc.
- Molano Camargo, F. & Rueda Santos, R. (2008, agosto 25). Dispositivos de desmonte de la universidad pública. *Agencia Prensa Rural* (revista digital). Recuperado de <http://concejaljaimecaycedo.blogspot.com/2008/08/dispositivos-de-desmonte-de-la.html>
- Moll, L. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En Álvarez, A. (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Nazario, K. (2016). *Generación Y: Construcciones sobre sus aspiraciones laborales y la fuga de talentos puertorriqueños*. Tesis sometida para el grado de Maestría en Psicología Industrial Organizacional de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Orejuela-Gómez, J. (2013) (Ed). *Inserción laboral de jóvenes profesionales: El caso de los Psicólogos bonaventurianos*. Colombia, Editorial Bonaventuriana, Universidad de San Buenaventura.
- Pippin, U. & Radin, J.L. (2008). Curriculum mapping in higher education: A vehicle for collaboration. *Innovation in Higher Education*, 33, 271–280.
- Quinteros Salazar, W. (1996). La UPR y los límites de una modernización subalterna. *Bordes*, 3,

66-76.

Rábade Obradó, M. (1996). *Las universidades en la Edad Media*. Madrid, España: Arco Libros.

Robbins, Steven B.; Lauver, K.; Le, Huy; Davis, D.; Langley, R.; Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.

Roberti, M.E. (2012). Rupturas y subjetividades: Un acercamiento a la perspectiva de las Trayectorias Laborales. *Trabajo y Sociedad*, XV, 18(18). Recuperado de www.unse.edu.ar/trabajosociedad.

Rodríguez Arocho, W.C. (2007). ¿Qué es la perspectiva histórico cultural? *Crecemos*, 9(1), 67-76.

Rodríguez Fraticelli, C. (2001). La idea de una universidad panamericana en Puerto Rico. En Maldonado Jiménez, R. (Ed.), *Historia y educación: Acercamiento a la historia social de la educación en Puerto Rico* (p.207-227). San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico.

Sackett, P. R., Schmitt, N., Ellingson, J. E. & Kabin, M. B. (2001). High-stakes testing in employment, credentialing, and higher education: Prospects in a post-affirmative-action world. *American Psychologist*, 56(4), 302-318.

Santana, M.E. (2005). Imaginario Social y Culturas Juveniles en Puerto Rico: 1980 al presente. Disertación sin publicar, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

Santiago-Estrada, S. (2013). *Los temas sindicales en los programas de Psicología Industrial/Organizacional: Implicaciones epistemológicas, metodológicas y éticas*. Disertación sometida para el grado de PhD en Psicología de Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

- Tierney, W. (1988) Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.
- Tierney, W. (2008). *The impact of culture on organizational decision making: Theory and practice in higher education*. Virginia: Srylus Publishing, LLC
- Vigotski, L.S. (1931). Historia del desarrollo de las funciones psíquicos superiores. En L.S. *Vygotski: Obras escogidas*, Tomo I. Recuperado de <http://www.taringa.net/perfil/vygoysky>.
- Vigotski, L.S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Recuperado de <http://psikolibro.blogspot.com>.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1997). El espacio tiempo como base del conocimiento. *Análisis Político*, 32, Sept-Dic 1-15. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis%20politico%2032.pd>
- Wallerstein, I. (2001, marzo). Los intelectuales en una época de transición. Ponencia presentada en *Coloquio Internacional Economía, Modernidad y Ciencias Sociales*: Ciudad de Guatemala, Guatemala.
- Weiner, L. y Kaplan, A. (2014). How Do We Defend Democratic Education? : Lois Weiner and Andy Kaplan Respond to Diane Ravitch's *The Reign of Error*. *The University of Chicago Press Journal*. 11 (2) (Fall 2014), pp. 210-218.