

FORMACIÓN DE PROFESIONALES E INVESTIGACIÓN SOCIAL EN LATINOAMÉRICA

Por: Teresa Pacheco Méndez

Currículo: doctora en Pedagogía, e investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Resumen

Hasta hace apenas unas cuantas décadas, los procesos de producción del saber en la región latinoamericana se habían desarrollado de manera prácticamente exclusiva en el seno de las instituciones de educación superior, caracterizándose como un ámbito subordinado a las decisiones del campo de la ciencia. En la actualidad, la generación de saberes en la región ha ido gradualmente desplazándose hacia posiciones que escapan al alcance de los sectores que tradicionalmente regularon su efecto e incidencia en los distintos estratos de la sociedad. Desde la sociología de las instituciones en este trabajo se revisa cómo este re-posicionamiento del saber conduce inevitablemente a preguntarse hacia dónde se perfila la identidad no sólo de las instituciones de educación superior, sino también de los actores que en ella participan, estableciendo a través de la formación y de la investigación social nuevas formas para articularse local, regional y mundialmente. Cabe señalar que este trabajo reúne un conjunto de reflexiones resultado de trabajos de investigación realizados durante las últimas dos décadas.

Abstract

Up to only a few decades ago, the processes of production of the knowledge in the Latin American region had been developed in a practically exclusive way in the higher education institutions, characterizing itself like a subordinated area of the science field decisions. At present, the generation of knowledge in the region has gone gradually moving towards positions that are far to reach those sectors that traditionally regulated their effect and incidence in the different strata of society. From the sociology of the institutions in this paper we discuss how this re-positioning of knowledge leads inevitably to wonder where the identity is emerging not only for higher education institutions but also for the actors who participate in it, establishing through the training and social research activities, a new ways to articulate local, regional and worldwide scopes. It is necessary to indicate that this work assembles a set of reflections ensued from research products realized during the last two decades.

INTRODUCCIÓN

La dinámica social promovida por los más recientes cambios estructurales que han acompañado al desarrollo y progresiva complejidad de las sociedades del siglo actual se ha caracterizado por su directa incidencia en todos los niveles de la vida social. Si bien estos cambios han afectando sensiblemente el funcionamiento y la eficacia de las instituciones sociales en general y de las productoras de conocimiento en particular —entre las que destacan las instituciones donde las

tareas de formación de profesionales y de investigación cumplen una función sustantiva—, su incidencia también ha afectado las tradicionales formas de interacción social entre los actores participantes.

Ante los nuevos escenarios caracterizados por la presencia de fenómenos tales como la globalización, las nuevas tecnologías, la competitividad y la regionalización de las sociedades, las instituciones sociales y culturales se ven comprometidas a revisar las bases sociales que les dieron origen y sentido histórico, experimentando necesariamente procesos de ajuste cuyas resultantes distan del ideal de orden y de control depositado originalmente en ellas. En estos procesos de revisión, las instituciones de cultura y los actores que en ellas participan desarrollando las actividades de formación e investigación social, hacen patentes las grandes asimetrías existentes entre, por un lado, el ritmo y alcance de los actuales cambios estructurales e ideológicos y, por otro, las formas tradicionales bajo las cuales actores e instituciones han asegurado su permanencia en el tiempo, ya sea manteniendo las pautas tradicionales en materia de formación y producción de conocimiento; o bien, estableciendo reformas que poco han logrado modificar el rumbo y el sentido de sus prácticas en función de las demandas sociales y del conocimiento.

Las transformaciones sociales a las que hacemos referencia inciden de manera desigual en los distintos tipos de sociedades debido principalmente a la capacidad diferenciada para incorporar las nuevas tecnologías de la información y comunicación, permitiendo que su asimilación y utilización se extienda de manera particularizada hacia los distintos sectores de actividad social y económica, incluidos los destinados tradicionalmente a la formación de profesionales y a la investigación social. De este modo, la experiencia global se define gracias a los efectos singulares y propios de cada sociedad y grupo social, replanteando de manera diferenciada sus respectivos parámetros identitarios con respecto a la relación local-global. La dinámica a la que se ven sujetos instituciones y actores, en especial los encargadas de la formación de recursos humanos y la generación de conocimiento a través de la investigación social, varía en función de la flexibilidad y la autocrítica desplegadas en la revisión de los tradicionales patrones de funcionamiento que les dieron fundamento histórico-social.

En opinión de Gilles Breton (2002, p. 240), son precisamente las comunidades académicas locales, regionales y nacionales las encargadas de situar a la institución universitaria en el contexto de las nuevas redes de generación del saber, redes que se encuentran en el corazón mismo del proceso de producción de las sociedades. Esta tarea supone pensar en una nueva organización de la vida institucional donde el saber se produzca en un entorno de aplicación transdisciplinario, heterogéneo y con un amplio sistema de control de calidad. Cada actor social debe, en este contexto, ajustar tanto sus parámetros espaciales como los alcances de sus redes de acción redefiniendo, así, su posición en el entramado social local, regional, nacional y mundial.

A las comunidades académicas les corresponde replantear su posición frente a los procesos de formación y de investigación en medio de un entorno caracterizado por prácticas cada vez menos arraigadas a un propósito institucional fijo. Un reto donde se impone el ejercicio de una conciencia reflexiva —explicada por Giddens como la utilización regularizada del conocimiento de la vida social en cuanto elemento constituyente de su organización y transformación¹ como con-

¹. Se trata para Giddens de una "...capacidad para reflexionar desde una posición hermenéutica acerca de

dición para trascender el nivel de la conciencia práctica² desplegada predominante en la rutinización³ de los procesos de formación y en el desarrollo de las actividades académicas. Esta vía abre múltiples opciones para la redefinición no sólo del alcance local-global de las instituciones de educación superior latinoamericanas, sino también de las identidades que en este contexto van definiendo sus principales actores (autoridades, profesores, alumnos e investigadores) frente a los procesos de socialización y producción de conocimiento.

1. LA GLOBALIZACIÓN: ¿NUEVO REFERENTE IDENTITARIO PARA LAS INSTITUCIONES Y LOS ACTORES SOCIALES?

La “globalización” o “mundialización” son en la actualidad los referentes conceptuales que pretenden definir las condiciones actuales que atraviesa la sociedad actual y sus instituciones; no obstante, se trata de conceptos cuyos alcances y significados, además de no reunir el consenso de los estudiosos de las ciencias sociales interesados por tema, han desembocado en una gran diversidad de interpretaciones cuyo efecto sobre el conocimiento de lo que acontece en las sociedades en desarrollo y en las desarrolladas es difícil de esclarecer. Sobre este tema, Giddens distingue dos tipos de acercamiento en el estudio de la llamada globalización: por un lado, los escépticos, quienes sostienen que la actual economía globalizada no es muy diferente a la que existe desde hace décadas, definiéndose en la actualidad por las asimetrías regionales resultantes del intercambio económico mundial; en el lado opuesto, figuran —y a quienes el autor da la razón— los radicales, quienes aseguran que la globalización es real precisamente por el volumen del flujo financiero y de capital que define a una economía ajustada al dinero electrónico (2001, pp. 21-22).

Otras posiciones sobre el tema contemplan dicotomías de diversa índole donde la globalización es entendida ya sea como un proceso homogeneizador impulsado por las economías más avanzadas sobre las menos desarrolladas o, por el contrario, como una diversidad de procesos no siempre unidireccionales en constante cambio y actualización. Cualquiera que sea el punto de partida para entender el alcance y las consecuencias de un proceso tan amplio y diversificado como el delimitado por la globalización, sus efectos han trascendido en todos los terrenos de la vida social, alterando el habitual funcionamiento de las instituciones.

Para las economías en vías de desarrollo, la integración a proyectos de globalización económica representa la necesidad de impulsar local y regionalmente cambios más de tipo cultural que propiamente tecnológicos. Se trata en este caso de un proceso de regionalización e internacionalización de las economías en desarrollo donde las instituciones de educación superior se ven obligadas a ajustar su posición en el contexto del conjunto de agencias locales-globales donde se desarrolla en la actualidad la producción de saber. Una posición donde quede bien delimitada su presencia y su área de influencia en el contexto tanto del conocimiento globalizado

las reglas y recursos de la estructura social vigente y colaborar a su modificación” (Giddens, 1998, p. 394).

². “Lo que los actores saben acerca de condiciones sociales, incluidas en especial las condiciones de su propia acción, pero que no pueden expresar discursivamente” (*ibidem*). El nivel de la conciencia práctica rebasa en mucho lo que un actor puede llevar al terreno del discurso (conciencia discursiva).

³. “El concepto de rutinización, fundado en una conciencia práctica, es vital para la teoría de la estructuración. Una rutina es inherente tanto a la continuidad de la personalidad del agente, al paso que él anda por las sendas de actividades cotidianas, cuanto a las instituciones de la sociedad, que son tales sólo en virtud de su reproducción continuada” (Giddens, 1998, p. 95).

como de las formas de aprehensión del mismo; una redefinición que confiera a las instituciones de cultura —como lo son las de educación superior— un nuevo sentido y alcance social, cultural y económico, para articularse local, regional y mundialmente.

A grandes rasgos, las instituciones de educación superior latinoamericanas se han caracterizado por contar con una trayectoria común en al menos cuatro rubros, a los que en la actualidad se ve supeditada su capacidad de transformación. Uno, la constante expansión de la matrícula; dos, el crecimiento de oferta educativa privada; tres, las limitaciones del gasto público; y por último, una limitada inversión en los rubros de investigación y desarrollo. Cuentan, además, con una tradición cultural común, comparten experiencias que históricamente los han situado en un lugar característico dentro de sus respectivas sociedades. En la actualidad, instituciones y actores han presenciado y experimentado las grandes transformaciones mundiales y regionales, aunque por sus peculiaridades interregionales sus posibilidades para insertarse en la dinámica del conocimiento y del desarrollo difieren en función de los distintos momentos y coyunturas por las que han transitado las diversas sociedades pertenecientes a la misma región. Se trata de una dinámica donde sus principales actores reajustan constantemente sus prácticas en función de la afectación cultural de la que son objeto, condicionando su potencial para colocar a la institución en el contexto de las nuevas redes de generación de saber.

Para quienes forman parte de la educación superior, una constante que ha contrarrestado de manera decisiva la capacidad competitiva en el terreno de la formación de profesionales y de la investigación —atenta a las demandas social, del mercado, de la producción local y de la proveniente de las economías desarrolladas—, ha sido la limitada flexibilidad de las tradicionales estructuras institucionales. Las formas predominantes de acceder al conocimiento y a la información, así como las invulnerables prácticas erigidas en torno a los procesos de aprendizaje son, entre otros, algunas constantes del pasado y que en la actualidad figuran como los grandes problemas por resolver.

Los sistemas sociales, las instituciones de cultura y de educación superior latinoamericanas también están sujetos a las paradójicas declaraciones, llamados y recomendaciones emitidos por los organismos internacionales como la UNESCO. Desde la Conferencia mundial realizada en 1988 cuyas declaraciones fueron ratificadas en julio de 2009, la educación superior requiere —a juicio de este organismo— una profunda reforma estructural, independientemente de las diferencias existentes entre las condiciones de desarrollo de los distintos países. Dentro de este marco, los países miembro —incluidos los latinoamericanos— se comprometen a “...hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior” (UNESCO, 1998: s/p). Se reitera lo que tradicionalmente ha sido definida como la misión de la educación superior, es decir: su tarea de educar, de formar y realizar investigaciones, y de desempeñarse con ética y rigor científico para opinar de manera autónoma y responsable sobre los problemas éticos, culturales y sociales, poniendo a la enseñanza superior y a la investigación al servicio del progreso social y el desarrollo.⁴

El dilema fundamental que atraviesa la relación establecida entre educación superior en América Latina, globalización del conocimiento e integración econó-

⁴ . Ver el texto disponible en la página web de la UNESCO: “Conférence mondiale sur l’enseignement supérieur 2009: La nouvelle dynamique de l’enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement”, UNESCO, París, 5-8 juillet 2009. COMMUNIQUÉ du 8 juillet 2009.

mica de la región, va más allá del alcance real de los acuerdos emitidos por organismos ajenos a la experiencia directa de las desigualdades locales y regionales. La dificultad yace en identificar las consecuencias particularizadas de la internacionalización de estas economías en sus respectivos sistemas e instituciones de educación con el propósito de generar condiciones óptimas que permitan potenciar la capacidad de los actores, repositionar sus prácticas y dar un sentido local-global a los propósitos y al funcionamiento de las instituciones. Son aspectos cuyo impacto afecta no sólo la actualización de las prácticas desempeñadas, sino también el sentido de las mismas como referente inmediato.

2. LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES

La estructura y organización predominantes en el sistema educativo se caracterizan por su poca flexibilidad, ya que han desarrollado un alto grado de resistencia para enfrentar los síntomas de obsolescencia de concepciones y prácticas ejercidas en todos sus niveles. Los patrones culturales que hasta hoy han normado el ritmo y el estilo de vida académica distan de ofrecer alternativas inmediatas de cambio que atiendan a las exigencias planteadas por la globalización y la introducción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Como parte de la estructura social, los subsistemas de educación superior latinoamericanos enfrentan de manera prioritaria compromisos de tipo social, institucional y cultural, dimensiones que condicionan los márgenes para dar fluidez al establecimiento de prácticas innovadoras donde sean los actores quienes determinen la posición y el alcance de sus acciones.

Entre los principales desafíos de tipo social, las sociedades latinoamericanas a través de sus gobiernos nacionales y sus respectivas instituciones de educación superior se enfrentan a un triple reto en materia de educación y empleo:

-Primero, se trata de sociedades cuyas estructuras de mercado de trabajo se encuentran habitualmente poco vinculadas con el desarrollo tecnológico, de ahí que, aun cuando el currículo universitario fuera susceptible de ser flexibilizado de acuerdo con el avance de la ciencia y de los requerimientos técnico-productivos, en muy poco los egresados verían aumentadas sus expectativas de ingreso al mercado de trabajo con un nivel y puesto acorde con su formación.

-Segundo, el incipiente sector empresarial de los países latinoamericanos se caracteriza por supeditar su permanencia y posibilidades de expansión en la región latinoamericana al comportamiento del mercado y de la política internacional; se trata de una cultura empresarial propia de la región que se ha mantenido durante generaciones, y que difícilmente promete sostenerse como fuente empleadora y/o como punto de referencia para orientar los perfiles de formación de los futuros profesionales.

-Por último, el predominio de una concepción tradicional acerca de la formación profesional como garantía del desarrollo de las aptitudes *dadas* y *establecidas* por las profesiones unidisciplinarias, imposibilita todo cambio de actitud frente a los nuevos retos que la globalización de las economías plantea, ya que esta última exige ahora respuestas más innovadoras y creativas a los viejos y nuevos problemas de cada sociedad.

Entre los desafíos de tipo institucional que ya enfrentan algunos subsistemas, está la necesidad de hacer más eficiente el funcionamiento mismo de las instituciones. Con la finalidad de que los sistemas de educación superior *se integren* a los fines de la globalización se han institucionalizado y formalizado mecanismos e instancias encargadas de evaluar, acreditar y certificar los programas de formación, los profesionales en ejercicio y las instituciones formadoras. El centro de la atención está puesto en la formación del profesional en lo que concierne al reconocimiento de títulos y grados y en particular sobre aspectos tales como: requisitos de escolaridad; exámenes de acreditación, certificación o recertificación de profesionales; requisitos de experiencia previa; aspectos de ética profesional; determinación del ámbito de acción de acuerdo con la profesión y los requisitos de conocimiento legal con los otros países, entre otros. El propósito de la eficiencia tiende cada vez más a sustituir el juicio académico por la aplicación de la norma administrativa.

Al establecer parámetros de evaluación estándares de la formación alcanzada en los niveles medio superior y superior se fomenta una concepción muy delimitada de la formación en bloques de áreas de conocimiento para el nivel medio superior y fija o especializada para el superior —reflejada en las profesiones existentes—; ello difícilmente favorece la promoción de iniciativas innovadoras para una formación profesional flexible que se adecue a los constantes cambios generados en el terreno de las tecnologías de la información, de la producción de conocimiento y del desarrollo económico. El antiguo esquema de la formación en los diferentes campos profesionales tradicionales de tipo *unidisciplinario*, difícilmente responderá o se adecuará a los requerimientos de desarrollo científico y tecnológico del conocimiento globalizado.

Al homologar competencias profesionales se pretende paradójicamente dinamizar la movilidad de profesionales en el mercado de trabajo, fenómeno que en la actualidad es prácticamente inexistente en los países de la región. Aun cuando tal movilidad lograra producirse, esta situación encerraría dos grandes riesgos: por un lado, estimular aún más la salida masiva de profesionales de alto nivel hacia países desarrollados y, por otro, acentuar la condición de marginalidad de un considerable sector de profesionales que no alcanzan los mínimos de competitividad requeridos; profesionales que seguramente engrosarán las filas del subempleo y del desempleo en los países de la región.

Una estrategia para que las universidades y la formación por ellas ofrecidas logren insertarse en la dinámica de la internacionalización sin perder identidad ni autonomía institucional y nacional es la permanentemente reivindicada por el discurso pedagógico con respecto a la redefinición del currículum universitario. Una estrategia que bien es necesario que los actores encargados de resolverla contemplen, pero a condición de visualizar —como lo propone Breton (2002, p. 2)—, la necesaria inserción del componente internacional del currículum a través de su puesta en circulación en la red internacional de programas de formación. En la medida que el saber no logre traspasar las fronteras convencionales, resulta difícil poder garantizar que una simple unidad académica —aun si se precie por su rigor y calidad—, esté en capacidad de ofrecer una formación sobre todo el conjunto de componentes del campo de conocimiento, y de ofrecer además al estudiante una formación sobre todos los dominios de especialización que constantemente van generándose en un campo de estudio particular. La reiteradamente aludida *adquisición de competencias* cobra en

esta perspectiva un sentido más apegado al rumbo de las transformaciones sociales e institucionales del mundo actual, habilitando internacional e interculturalmente al estudiante para un óptimo desempeño en su campo profesional.

Del redireccionamiento del currículo universitario surgen otras tareas que tienen que ver con la reformulación de concepciones y usos de la información y del conocimiento originado por el ritmo de generación de saberes y la diversificación de los sistemas y fuentes de información. Es ampliamente reconocido que la escolarización de la enseñanza en el aula tiende a ser cada día más obsoleta. Continuar entendiendo al aprendizaje en función de parámetros de horas y créditos, o insistir en evaluarlo en función de exámenes estandarizados, son fórmulas que día con día sólo contribuyen a acentuar el desfase del sistema educativo de los verdaderos requerimientos de una formación abierta a los cambios y a las innovaciones en los procesos del conocimiento.

La experiencia formativa del individuo ha rebasado considerablemente los límites convencionales del aprendizaje escolar cuestionando, por un lado, la vigencia de las prácticas pedagógicas dominantes y configurando, por otro, un espacio para promover la renovación de esquemas de razonamiento donde el conocimiento adquirido asegura su posición en el terreno de la aplicación y la resolución de problemas.

Una reestructuración y actualización de los actuales patrones de la enseñanza demanda concepciones de aprendizaje diferentes donde la memorización y la reproducción mecánica de unidades de aprendizaje queden progresivamente sustituidas por la multirreferencialidad disciplinaria y la aplicación de los contenidos resultantes de esta última. En la actualidad, el contenido de la enseñanza es reconocido sólo a partir de “esquemas cognitivos” (Pierre Bourdieu, 2000, p. 3) que se manifiestan a manera de conjuntos de saberes estructurados sobre la base de formas socialmente objetivadas y producidas por los propios sistemas educativos nacionales; esquemas donde la tendencia a separar predomina sobre el esfuerzo de enlazar objetos. El reto se plantea en el sentido de reunificar lo que tradicionalmente se ha segmentado con la finalidad de resolver técnica y operativamente su posición en los planes y programas de estudio. “Lo decisivo aquí es admitir la separación (por otra parte, tradicional en filosofía) entre conocimiento y sabiduría, entre la mera posesión de un repertorio informativo y el saber racional, estético o moral” (Giner, 2009, s/p).

La ambigüedad prevaleciente entre el lenguaje institucional y la práctica cotidiana de profesores y alumnos ha contribuido a consolidar la fragmentación del conocimiento en la enseñanza, situación que ha acrecentado la brecha existente entre los propósitos de la formación y la capacidad competitiva para operar en el terreno de la experiencia directa. El espacio ocupado por el profesor y el alumno parece ser el lugar donde con mayor frecuencia es posible revertir esta tenencia y realizar cambios y adecuaciones con respecto a los contenidos y a los usos de la información; sin embargo, se trata de un nexo en el que confluyen y se juxtaponen patrones de conducta y esquemas de razonamiento, las más de las veces poco compatibles e incluso contradictorios con los propósitos de la innovación que exigen los tiempos actuales.

Por último, entre los desafíos de tipo cultural que enfrentan las instituciones latinoamericanas de educación superior y la formación de profesionales se encuentran los relacionados con su pertenencia a países integrados en una región cultural bien definida, pero también los asociados al nuevo contexto *macrorre-*

gional de Latinoamérica con los países desarrollados. Bajo estas circunstancias, la sustitución de opciones culturales difícilmente logra asegurar la modificación y actualización de procesos educativos y de generación de conocimiento.

Las responsabilidades de tipo cultural que en la actualidad enfrenta la formación profesional en las instituciones de educación superior latinoamericanas afectan sin excepción a todos aquellos portadores de creencias, de concepciones de aprendizaje, de representaciones del conocimiento, en suma a todos los involucrados en los espacios donde la intersubjetividad es la materia prima de las prácticas cotidianas. La reflexividad y el autorreconocimiento sobre la necesidad de desdramatizar la experiencia social presenta obstáculos estrechamente relacionados con prácticas y concepciones culturales, prácticas afectadas por los dispositivos de la globalización y que imponen a los actores sociales nuevos parámetros de referencia para significar su lugar y sentido sociales.

2. LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

Las comunidades académicas cuya tarea es la investigación en el ámbito de las ciencias sociales enfrentan también obstáculos para posicionarse y ajustar el alcance de sus prácticas. Los mecanismos institucionales de transmisión de conocimiento reconocen y legitiman el predominio de ciertos estilos para el desarrollo de las tareas de investigación, caracterizados por establecer parámetros que permiten estimar la visibilidad e impacto de los productos generados por la investigación. Así, la transmisión de este tipo de patrones de una generación a otra queda básicamente asegurada por el arraigo de una experiencia científica más de carácter simulado que por la capacidad reflexiva y autocrítica de la comunidad que los adopta.

Los rasgos específicos que distinguen a estas prácticas se reflejan en cómo al interior de las comunidades se establecen redes de comunicación, interacción e intercambio entre científicos-investigadores. Algunos de estos espacios de autorreconocimiento se traducen en procesos de institucionalización donde el encuentro de científicos-investigadores valida temas, perspectivas teóricas y metodológicas e, incluso, refrenda las vías para que el conocimiento por ellos producido sea sancionado y acreditado. De este modo, la identidad del investigador en las instituciones educativas ha quedado asegurada por acuerdos consensuados por la comunidad de pertenencia, aun cuando tales acuerdos tengan que ver con temas de debate donde regularmente confluyen posiciones contrapuestas.⁵

Lejos de ajustarse a la dinámica de las nuevas redes de generación del saber, las prácticas de investigación social y sus mecanismos para validarlas social e institucionalmente continúan asimilándose a la experiencia cotidiana como una constante del quehacer de la investigación, todo ello gracias a los denominados procesos de transmisión de conocimiento.

Los significados objetivados de la actividad institucional se conciben como un “conocimiento” y se transmiten como tales; una parte de este “conocimiento” se considera relevante a todos, y otra, solo a ciertos tipos. Toda transmisión requiere cierta clase de aparato social, vale decir que algunos tipos se sindicaron como transmisores y otros como receptores del “conocimiento” tradicional, cuyo carácter específico variará, por

⁵. Uno de los debates fundamentales prevaletentes en la práctica institucionalizada de la investigación social tiene que ver con lo que puede considerarse un conocimiento verdaderamente innovador de otro que no lo es.

supuesto, de una sociedad a otra (Berger y Luckman, 2001, p. 93).

Para convertirse en el eje de los procesos de desarrollo científico local con alcances regionales, nacionales e internacionales, las instituciones y los actores de la investigación social en Latinoamérica enfrentan la necesidad de experimentar una transformación fundamental. Esto se traduce en la necesidad de anclar las prácticas de investigación tanto a los puntos de intersección interdisciplinarios como a los movimientos sociales, tarea que requiere, entre otras condiciones, la definición de: uno, propósitos claros de hacia dónde deba dirigirse la investigación; dos, definición de sus alcances en cuanto a su impacto social y científico; y tres, el esclarecimiento de la naturaleza de sus resultados en cuanto a su incidencia en el contexto y en la dinámica social a los cuales el conjunto de las instituciones sociales y culturales ven subordinado su funcionamiento. Temas tales como la modernidad y más recientemente la globalización, la identidad y la cultura se presentan en el nuevo contexto de las ciencias sociales como referentes en función de los cuales es posible estimar las posibilidades de la investigación como un instrumento de ruptura frente al conocimiento objetivado de la realidad.

El propósito de la investigación social en Latinoamérica se enfrenta a la necesidad de formularse en términos de promover –a costa de la inercia y de la *tradición*– una conciencia sensible a los cambios y a las nuevas formas de pensamiento y acción:

La verdadera racionalidad, abierta por naturaleza, dialoga con una realidad que se le resiste. Ella opera un ir y venir incesante entre la instancia lógica y la instancia empírica; es el fruto del debate argumentado de las ideas y no la propiedad de un sistema de ideas. Un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad y la vida es irracional. La racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento. La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo; sabe que la mente humana no podría ser omnisciente, que la realidad comporta misterio; ella negocia con lo irracionalizado, lo oscuro, lo irracionalizable; no sólo es crítica sino auto-crítica. Se reconoce la verdadera racionalidad por la capacidad de reconocer sus insuficiencias (Morin, 1999, pp. 7-8).

Una idea de investigación fundada en el fomento de la capacidad reflexiva encierra, así, un doble compromiso por parte de sus actores: a) su responsabilidad frente a las elecciones de sentido por ellos efectuadas a lo largo de su trayectoria social y cultural, y b) valorar el impacto de tales elecciones en el contexto de las formas de producción de conocimiento sobre lo social. La facultad del individuo de cobrar conciencia del sentido de sus decisiones demuestra que es él en buena medida el responsable de sus propias acciones; es aquí donde radica la esencia de la identidad personal, es decir, en el control subjetivo de la acción de la que cada uno es objetivamente responsable.

Sabemos que en las instituciones confluyen comunidades cuyos estilos de vida, además de establecerse como prácticas asumidas y convenidas entre ellos y la institución, llegan a convertirse, paradójicamente, en el marco de referencia para la toma de decisiones institucionales sobre la vida diaria de los actores que forman parte de ella. Cabe subrayar que no se trata de comunidades que consu-

men irreflexivamente los sentidos transmitidos, sino que cuentan con la capacidad para procesarlos de manera selectiva hasta transformarlos en elementos de sentido y de vida para sí mismos.

COMENTARIO FINAL

Si bien los escenarios trazados por los especialistas del tema no son del todo alentadores con respecto a la capacidad competitiva de las instituciones educativas latinoamericanas para generar y difundir conocimiento – “... base del éxito competitivo de las empresas y de los países que las albergan...” – (Andere, 2004, p. 2), no deja de ser menos efectiva la necesidad de diseñar estrategias diversificadas de intervención institucional orientadas a movilizar la capacidad del amplio o reducido potencial de recursos humanos y de infraestructura en educación.

La tarea destinada a estimular y propagar la crítica autorreflexiva en todos los ámbitos que median la experiencia social e institucional –desde el aula y hasta los funcionarios de gobierno–, persigue el propósito de ajustar históricamente el funcionamiento institucional de los sistemas educativos de la región a sus respectivas pautas de generación del saber. Anclar a su respectiva historicidad las prácticas objetivadas desplegadas en la formación de profesionales y en la investigación social, permitirá identificar los contextos particulares donde la experiencia académica ha establecido estrategias propias de acceso y producción de conocimiento, espacios que han contado con el reconocimiento de las comunidades involucradas y en los que, además, ha quedado expresado el potencial reflexivo de actores e instituciones. Un balance de esta naturaleza arrojará elementos para diferenciar regionalmente la capacidad competitiva de las comunidades académicas para situarse en lo local-global como el marco de referencia de la transmisión y producción de saber.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andere, E. M. (2004). “América Latina: educación, conocimiento y competitividad” [documento en línea]. Disponible: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n51>. Consultado el 18 de agosto de 2009.
- Berger, P. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Breton, G. (2002). “De l’internationalisation à la globalisation de l’enseignement supérieur” [documento en línea]. Disponible: <http://www.bi.ulaval.ca/Globalisation-Universities/pages/actes/GillesBreton.pdf>. Consultado el 6 de agosto de 2009.
- Bourdieu, P. (2000). “L’inconscient d’école”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, núm. 135, diciembre, pp. 3-5.
- Giner, S. (s.f.). “Tecnocultura, saber y mudanza social” [documento en línea] Disponible: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_32/nr_331/a_4208/4208.html. Consultado el 8 de julio de 2009.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para teoría de la estructura-ción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____. (2001). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). «Conférence mondiale sur l’enseignement supérieur 2009: La nouvelle dynamique de l’enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement», UNESCO, París, 5-8 juillet. COMMUNIQUÉ du 8 juillet 2009.