

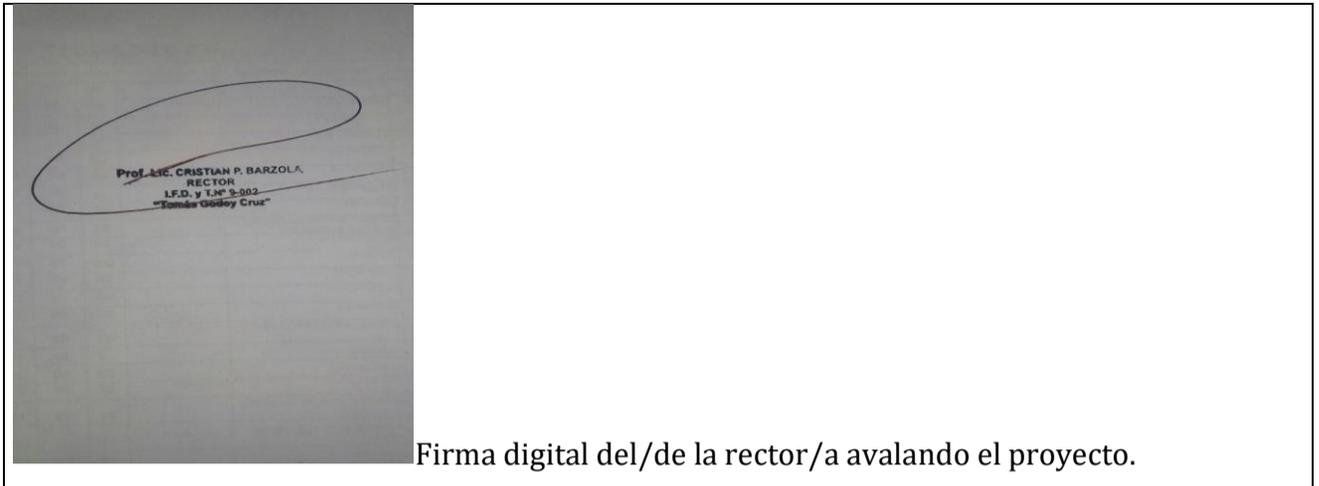
**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
 CONVOCATORIA 2019**

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL INSTITUTO Y RESPONSABLES DEL PROYECTO

Número y nombre del instituto	9002- Tomás Godoy Cruz
C.U.E.	500130100
Correo electrónico institucional	
Nombre del/de la rector/a	Cristián Barzola
Nombre y correo del/de la referente de investigación	Patrick Boulet- jerelaut@yahoo.com.ar
Nombre del/ de la director/a del proyecto	
Título del proyecto	El debate del derecho a la educación frente a la mercantilización y al retorno de las teorías del capital humano en nuestro país. Un recorte actual.
Disciplinas involucradas	Sociología – Sociología de la Educación- Ciencias de la Educación
Cantidad de horas institucionales del proyecto	15 por cuatrimestre, ponderando las asimetrías entre uno y otro.

B. DATOS DE LOS/AS INTEGRANTES DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

	Apellido y nombres	Puesto	Horas cátedra semanales asignadas institucionalmente para investigación	
			1º cuatrimestre	2º cuatrimestre
Director/a	Boulet, Patrick	Director	4	4
Codirector/a				
Docentes investigadores/as con formación	Claudia Tocchetto	Investigadora	6	2
	Marta Paz	Investigadora	3	2
	Fernando Abdala	Investigador	4	4



D. COPIA ESCANEADA DE LA RESOLUCIÓN DEL CONSEJO DIRECTIVO APROBANDO EL PROYECTO Y LA CARGA HORARIA

En proceso, se envía aparte.

E. PROYECTO

I. Título

El debate del derecho a la educación superior frente a la mercantilización y el retorno de las teorías del Capital Humano en nuestro país. Un recorte actual.

II. Áreas temáticas de la trayectoria formativa docente/técnica en las que se enmarca el proyecto.

Educación Superior - Política educativa. Derechos- Sujetos

III. Resumen (máximo 200 palabras)

Uno de los debates históricos respecto al desarrollo de la educación formal en nuestro país, se refiere a considerar a esta como derecho o mercancía comerciable en el mercado. Intentaremos analizar teóricamente las principales posiciones de ese gran debate político y académico en nuestro tiempo en la República Argentina, en su pertenencia a la tradición del pensamiento latinoamericano.

Apuntamos a aportar a nuevos abordajes de estos conceptos en relación con el actual contexto político de avance de las políticas educativas conservadoras y la mercantilización de la educación. Tomando también su impacto en las políticas educativas provinciales. El trabajo pretende ser exploratorio-descriptivo respecto al estado actual de este debate en cuanto a la vigencia de las concepciones clásicas de las dos posiciones y la aparición de nuevas construcciones teóricas y políticas.

IV. Palabras clave (cinco, separadas por comas)

Derecho a la educación superior, mercantilización, políticas educativas, teorías del capital humano, debates actuales.

V. Problematicación y focalización del objeto

Nos planteamos sistematizar y aportar en el debate sobre el derecho a la educación superior y las concepciones teóricas y políticas respecto a considerar al conocimiento, las escuelas, los

estudiantes y los docentes como parte de mercado, por tanto, susceptibles de ser comercializado en él. Plantemos este debate dentro del debate teórico-político sobre la educación en la Argentina, comprendiéndola dentro de un proceso Latinoamericano. En el caso del debate político analizaremos las políticas nacionales y las políticas de la provincia de Mendoza.

Nuestro interrogante gira alrededor como se plantea hoy este debate, que nuevos elementos aparecen en el contexto político actual respecto a las teorías de tipo meritocrático como las del Capital Humano y las concepciones que sustentan a la educación como un derecho humano básico.

Creemos que este debate es central porque la concepción de la educación superior delimita sus posibilidades de desarrollo en cuanto al direccionamiento de la inversión pública y que sectores económicos y sociales pueden acceder a ella.

VI. Pregunta y objetivos (objetivo general y objetivos específicos)

Nos preguntamos, como problema a desarrollar en esta investigación bianual:

¿Cuál es el estado actual del debate teórico-político sobre el sentido de la educación superior desde las políticas educativas nacionales y provinciales, en cuanto a derecho humano o mercancía transable en el mercado capitalista?

Objetivo General

Conocer un recorte relevante del corpus teórico-político actual sobre las concepciones del derecho a la educación y las de la mercantilización educativa, como parte del debate académico y político sobre la educación superior en nuestro país.

Objetivos Específicos

Relevar algunas de las posturas centrales referidas al derecho a la educación formal y a la mercantilización de la misma.

Explicar los conceptos centrales de las posiciones relevadas.

Describir la actualidad de este debate en el campo académico y político.

Analizar las implicancias prácticas de este debate en algunas políticas educativas actuales.

VII. Justificación o relevancia (incluir la justificación de la anualidad/bianualidad)

Creemos que podemos realizar un aporte al actual debate sobre si la educación superior es un derecho, tal como se plantea en las teorías socio-críticas y relacionadas con la educación popular o es una mercancía tal como se plantea desde las posiciones conocidas ampliamente como neoliberales.

Nos parece útil relevar y sistematizar las diferentes posiciones teóricas en ambos campos políticos como aporte a una mejor comprensión de sus diferencias y las implicancias políticas prácticas de estas posiciones.

Creemos que este debate trasciende largamente el campo académico para atravesar la construcción de políticas públicas en cuanto a la educación superior nacional y provincial y los niveles de inclusión de estudiantes y docentes a futuro.

Por la complejidad del relevamiento y análisis y poseer pocas horas de trabajo semanales creemos que justifica la realización de un proyecto bianual.

VIII. Estado del arte

Entre muchos análisis sobre la temática, tomamos como antecedente los trabajos de Pablo Gentili sobre inclusión y exclusión en la educación en América Latina, tales como **“Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y la dinámica de la inclusión excluyente en América latina. A 60 años de la declaración de los derechos del hombre”** (2010).

En relación a políticas de educación superior en nuestro país podemos citar varios trabajos del economista José Luis Coraggio, del politólogo Mario Toer en relación con la Universidad de Buenos Aires y de Flavia Teriggi. También varios trabajos del filósofo cordobés Diego Tatían, entre ellos **“Universidad Abierta –Universidad Común”**. También el trabajo analítico del derecho a la educación en nuestro país es el de Ana Pagano y Florencia Finnegan sobre **“El Derecho a la Educación en la Argentina”**(2007), que aborda desde un marco legal y político como se ha desarrollado el cumplimiento del derecho en nuestro país .

Sobre las teorías del Capital Humano y su actualización tomamos los trabajos iniciales de William Schultz y Gary Beckert, como así también diversas recopilaciones y actualizaciones analíticas y críticas como las realizadas por Susana Vior y la de Paulina Aronson **“La Teorías del Capital Humano Revisitada”**(2005) en nuestro país.

Los trabajos del sociólogo norteamericano Henry Giroux sobre le educación, ubicado en la tradición latinoamericanista de Paulo Freire, especialmente su último trabajo **“La guerra del neoliberalismo contra la educación superior”** (2018).

Otro trabajo es el de nuestras compañeras Fernanda Ozollo y Claudia Papparini sobre **“El derecho de la educación superior”** publicados en el 2017.

Anotamos como antecedentes, los trabajos del filósofo mendocino Arturo Roig sobre la Universidad y Democracia **“Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1822 - 1974)”**. En: Mendoza en sus letras y sus ideas y sus trabajos sobre Universidad y Democracia de la década del 80. En cuanto a la historia del nivel hemos consultado un breve trabajo de Daniel Martín, Silvana Yohama y Martín Aveiro **“Nivel Superior de Mendoza. Entre los autoritarismos y las ansias de liberación”**. También algunos trabajos realizado por Martín Elgueta y Marcela Ficcardi, docentes de educación superior de nuestra provincia, sobre el mismo tema. Advertimos al mismo tiempo la ausencia en general de investigaciones y publicaciones que aborden por un lado la historia del nivel superior provincial y la historia de nuestra institución en particular.

Nos parece importante citar algunos trabajos realizados en el marco del Ministerio de Educación de la Nación, entre los años 2005 y 2010. Nos referimos fundamentalmente al estudio coordinado por Emilio Tenti Fanfani **“Estudiantes y Profesores de la Formación Docente Opiniones, Valoraciones y Expectativas”**

Algunos integrantes de este grupo de investigación: Claudia Tocchetto y Patrick Boulet, trabajamos en proyectos anteriores en la misma área de conocimiento. Tal es el caso de **“La escuela y la construcción de ciudadanía. Un estudio de las articulaciones y tensiones entre la cultura**

escolar y la cultura popular urbana y contemporánea"(2011-2013), y los mismos más Marta Paz en "*Huellas de la Memoria. Reconstrucción de tramas y espacios de la Escuela Normal de la Ciudad de Mendoza*",(2013-2015), "*Senderos en las huellas de la memoria*"(2015-2017) y "*Espacios públicos educativos y políticas gubernamentales. Una mirada sobre la educación superior provincial de gestión pública*" (2017-2019).

IX. Marco teórico

Tomamos algunos conceptos de marco teórico inicial, dado que apuntamos al debate teórico-político, por lo cual en todo el proceso de investigación iremos construyendo el marco teórico.

Nos detendremos unos párrafos para intentar describir nuestro concepto de "**Estado**", el cual nos parece central para analizar el derecho a la educación superior y la mercantilización. Entre las múltiples concepciones de Estado retomamos las aproximaciones al concepto que realizara Karl Marx en el siglo XIX y continuara la tradición marxista. El Estado se conforma un conjunto de instituciones, "*aparatos*", cuya función principal es impedir que el antagonismo de clase degenera en lucha perpetua que impida el desarrollo de las fuerzas productivas, bajo el control de la burguesía (Maturet H. ,2009). Esto es, no es un mediador entre capitalistas y trabajadores, sino un instrumento en mano de los primeros para detener la lucha de los trabajadores y asegurar la acumulación de capital.

Antonio Gramsci, amplía este concepto predominante en el planteo clásico de la teoría marxista, incorporando el sentido de coordinación de los grupos dominantes, en cuanto a algunos intereses de los sectores dominados. Esto no es sólo el interés económico corporativo de un sector particular de la burguesía, sino un proceso mucho más amplio de negociación y coordinación de intereses diversos, siempre bajo el predominio de la burguesía.

"El Estado se concibe efectivamente como un organismo propio de un grupo, destinado a crear las condiciones favorables para la máxima expansión de dicho grupo, pero este desarrollo y esta expansión se conciben y presentan como una fuerza motriz de una expansión universal, de un desarrollo de todas las energías "nacionales", es decir, el grupo dominante es coordinado concretamente a los intereses generales de los grupos subordinados y la vida estatal es concebida como una formación y una superación continuas de equilibrios inestables (en el ámbito de la ley) entre los intereses del grupo fundamental y el de los grupos subordinados, equilibrios en que los intereses del grupo dominante predominan, pero hasta cierto punto, es decir, no hasta el mezquino interés económico-corporativo"(Gramsci, A. ,1975 :113)

Estas relaciones internas del Estado-Nación forman parte de las relaciones internacionales creando combinaciones originales e históricamente concretas. Los países hegemónicos inciden en los juegos locales. Esto se torna aún más complejo cuando al interior de un Estado existen sectores de estructura diversa con una correlación de fuerzas complejas que establecen alianzas diversas con sectores de capital internacional. Los regímenes sociales de acumulación entonces, conforman una categoría para analizar esas combinaciones particulares de cada región o país, en un momento histórico particular.

En relación con el planteo de políticas educativas aparecen los conceptos de **Hegemonía-
Contrahegemonía**, inspirados en el sentido que les dio el militante-intelectual Antonio Gramsci, en la Italia de inicio de siglo. En esta concepción reinterpretada de la hegemonía es un proceso de dominación de los sectores subalternos en una formación social específica. Se construye en un periodo de tiempo prolongado mediante la articulación de elementos propios de los sectores dominados, estrategias de consenso y construcción política, destinada a mantener y consolidar la dominación capitalista. Gramsci diferencia la coerción y el consenso como dos caminos de supremacía de una clase sobre otra, el segundo podría sintetizarse como despliegue del poder real de los sectores dominantes sobre un espacio social más amplio que el de los aparatos estatales formalmente reconocidos como tales, dando lugar a la configuración de una sociedad donde hay democracia o consenso en relación con algunos sectores sociales, y coerción en el vínculo con otros, en un determinado momento histórico o alternancia entre ambas estrategias en diversos momentos (Gramsci, A., 1931)

Para Gramsci, la hegemonía tiene múltiples dimensiones, pero la “*dirección intelectual y moral*” parte de grupos sociales con un papel determinado en la vida económica, para “*hegemonizar*” a otros que también lo tienen, o sea la hegemonía política-cultural se asienta en el campo económico-productivo, suponiendo una serie de compromisos dinámicos por parte de los sectores subalternos indispensables para mantener la producción capitalista. El bloque hegemónico no sólo desarrolla instrumentos de manipulación ideológica,

*“ sino que apunta a articular una conjunción de grupos sociales en torno suyo, en base a una ‘visión del mundo’ compartida, que permiten hablar de ‘democracia’ entre el grupo hegemónico y los sujetos a esa hegemonía, y que abren el paso de la esfera de los dominados a la de los dominantes ”*¹(Campione D., 2001).

En el escenario de conflicto social situado en las condiciones que Gramsci llama “*guerra de posiciones*”, puede verificarse la construcción de la **Contrahegemonía**, prolongada en el tiempo, librada en múltiples espacios sociales, incluyendo más de un frente simultáneo, con avances y retrocesos parciales. Se retoman así otras estrategias para el cambio social y la revolución socialista, en la forma de un proceso de laboriosa gestación y no de un momento único y singular, como podría ser la toma del gobierno central. Al mismo tiempo la guerra de posiciones supone una transformación radical, no limitado al poder político y las relaciones de producción sino de ruptura de las diferentes relaciones signadas por la opresión y la desigualdad. Esto por supuesto, en un tiempo largo, en el cual los sectores contrahegemónicos van construyendo sus propios aprendizajes respecto a la construcción de nuevas relaciones sociales.

David Harvey, geógrafo y antropólogo norteamericano, a partir de una conceptualización central que es la de acumulación por desposesión enumera cuatro aspectos del neoliberalismo que describen y explican mecanismos de despliegue del neoliberalismo como modelo de acumulación que son fundamentales en la explicación y comprensión de las transformaciones educativas que se han

¹Campione D. “ *Hegemonía y contrahegemonía en la América Latina de hoy. Apuntes hacia una nueva época*”, Revista de la FAHCE. U.N. de La Plata. En <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SHn17-18a01/1737>

ido planteando durante la hegemonía neoliberal. En primer lugar se refiere a la Privatización y mercantilización de aquellos campos que no han sido subsumidos a una lógica empresarial.

“Privatización y mercantilización. La empresarialización, la mercantilización y la privatización de los activos previamente públicos ha sido un rasgo distintivo del proyecto neoliberal. Su objetivo prioritario ha consistido en abrir nuevos campos a la acumulación de capital en dominios hasta el momento considerados más allá de los límites establecidos para los cálculos de rentabilidad”. (Harvey 2007)

El segundo rasgo que enumera es lo que llama financiarización, otro elemento clave para el abordaje de las tendencias y presiones en el campo educativo y en el contenido de los cambios que se proponen. Financiarización se enlaza en su perspectiva a depredación y a especulación, servidumbre por deudas, un verdadero mecanismo de poder y de subyugación económica. Amir (1996) en su enumeración de cinco monopolios que caracterizan la mundialización polarizante, se refiere al control de los flujos financieros a escala mundial como uno de los monopolios claves del dominio del imperialismo contemporáneo.

“La fuerte oleada de financiarización que arrancó después de 1980 ha estado marcada por un talante especulativo y depredador (...) La desregulación permitió al sistema financiero convertirse en uno de los principales centros de actividad redistributiva a través de la especulación, la depredación, el fraude y el robo (...) la destrucción de activos estructurados a través de la inflación, la compra de empresas en crisis para vender sus bienes mediante fusiones y adquisiciones y la promoción del endeudamiento por parte de las autoridades públicas hasta niveles que acaban reduciendo a poblaciones enteras, incluso en los países del capitalismo avanzado, a un estado de servidumbre por deudas” (Harvey 2007)

Un tercer aspecto que refiere Harvey es lo que llama gestión y manipulación de la crisis, como un dispositivo en manos del poder financiero imperialista para acumular y obtener ventajas en situaciones críticas de países y regiones dependientes, sometidos en redes de dependencia económico-financiera. . Esto se lleva a cabo en primer lugar a través de la búsqueda de modelos de privatización y de recortes de aquella parte del gasto público que constituye el salario social (Harvey 2007).

En el sentido de lo estudiantes de la educación superior coincidimos con Germán Rama en Educación y Democracia donde dice *“Sectores importantes de la sociedad son excluidos de la posibilidad de ser dotados con la formación cultural mínima necesaria para convertirse en Actores... De este modo, la educación reproduce el modelo de desarrollo definido como concentración –marginalidad y lo consolida a lo largo de la vida de una generación. Las funciones reproductivas de la educación y sus conexiones con el sistema de clases sociales adquieren una relevancia muy considerable porque van más allá de lo que requeriría un sistema de clases capitalistas como tal”¹*

Una de las formas de medir la inclusión social en educación es analizar las tasas de crecimiento de la matrícula en el sistema en general o en un nivel en particular. Para algunos la curva ascendente de la matrícula bastaría para indicar niveles más altos de inclusión. En nuestro país y en otros de la

región se han reflejado tasas ascendentes de matriculación de estudiantes en casi todos los niveles del sistema. Este fenómeno (el crecimiento de la matrícula), ocurre en forma sostenida, con variaciones de la pendiente, desde la década del 80. Pero es interesante advertir que en general este aumento de la cantidad de niños, adolescentes y jóvenes que se sumaban a la educación formal era acompañado, como se dijo, por una profunda diferenciación de la oferta de acuerdo a la pertenencia a una clase social u otra. El enfoque del mercado propone establecer diferentes circuitos (Boudelaut Ch. y Establet, R., 1978). Un circuito sería integrado por escuelas privadas o públicas con subsidios de los alumnos o padres que cuenten con pedagogías diferenciales, múltiples recursos y variada oferta que atienda las necesidades de la burguesía media y alta, aún con diferencias entre ambas.

El otro circuito con escasos recursos económicos y simbólicos, magros sueldos docentes y tendencia a la formación elemental y práctica estaría dirigido a las clases subalternas. Una de las verificaciones posibles de esta diferenciación se da en los exámenes de ingreso de las universidades o los exámenes de admisión laboral en diferentes sectores del mundo del trabajo; en ambos casos nos encontramos que aquellos jóvenes que pertenecen a las clases subalternas se encuentran con múltiples dificultades para reunir el arbitrario (en el sentido que le da Pierre Bourdieu), de conocimientos solicitado.

De esta forma el crecimiento de la matrícula permitiría "satisfacer" (aparentemente) la demanda de más educación desde los sectores populares, sin alterar las relaciones de poder ya establecidas, y manteniendo una construcción de conocimiento claramente diferenciada para las clases dominantes.

Pierre Bourdieu plantea que los agentes no se desplazan al azar en el espacio social, sino que responden a trayectorias sociales, según su origen en la sociedad. Esto es así, por una parte, porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos y por otra parte porque ellos oponen a las fuerzas del campo sus propiedades (ya sea por sus disposiciones, o por sus bienes y titulaciones). Así mismo a un capital heredado corresponde un "haz de trayectorias", el paso de una trayectoria a otra depende de acontecimientos tanto colectivos como individuales. La trayectoria social del grupo o del individuo, dicho de otro modo, la experiencia de movilidad social (promoción o estancamiento) acumulada en varias generaciones e interiorizada, debe considerarse para analizar las variaciones del habitus, es decir, los modos interiorizados que anticipan a la vez que dan cuenta de las experiencias de los individuos y los grupos. (Bourdieu, P., 1995)

Siguiendo la perspectiva de Marcela Mollis, retomamos el análisis cultural, así llamado por el antropólogo institucional Willem Frijhoff (1986). Dicho análisis requiere del auxilio de una rama de la antropología que considera a la educación superior está articulada con la construcción cultural, como un "*espacio de mediación cultural*". Por esta razón se tienen en cuenta las prácticas culturales, es decir, los procedimientos de creación, apropiación y transmisión de saberes, valores y representaciones en el nivel superior del sistema educativo definidos como superiores por una determinada sociedad (Mollis, 1997). Como producto de estas confrontaciones se crean imágenes, estatutos, estrategias, poniendo al desnudo el papel de la alta cultura en cada una de las sociedades. El análisis cultural de la educación superior remite a tres dimensiones que interactúan entre sí: la dimensión histórica, la social y la antropológica. La primera alude a la historia de los productos intelectuales y estéticos considerados de orden superior. La segunda dimensión remite a las acciones

que una sociedad realiza para aplicar esas ideas; esas realizaciones determinan el lugar -jerárquico o no- de las artes, la ciencia y la tecnología. Por último, la dimensión antropológica se refiere a la educación superior universitaria, como espacios en los que se elaboran algunas formas de organización social de base, inculcando horarios, gestos, actitudes y reflexiones. Esta mirada nos ayuda a entender que las instituciones de educación superior no son instituciones autónomas que producen ideas, y luego la sociedad las consume o no.

La idea de “lo público” y su apropiación remite a un debate no menor en las ciencias sociales. Una de las versiones clásicas la expresó el profesor californiano Garret Hardin en su muy conocida obra *“La tragedia de los comunes”* (Hardin, G., 1968), en donde destaca los problemas generados en los *“espacios de libre acceso”*. Hardin pensó sobre todo en los espacios de aglomeraciones humanas como las ciudades, en donde “lo público” no es de nadie, por lo cual no es sentido como propio por nadie y ahí descansa la base de su abandono. Los corolarios de su polémico artículo llevaban al control de la población y al manejo privado o con fuerte control gubernamental de los espacios, dado la imposibilidad de su apropiación y cuidado por “los comunes”, afirmaciones muy discutibles que no profundizaremos en este resumen, pero que nos permiten construir algunas aproximaciones sobre su aplicación en el debate sobre los espacios educativos.

El psicólogo norteamericano John Dewey (1958, 1995, 2004) remite a otra idea de lo público, pensando particularmente en las instituciones educativas. La escuela es la institución privilegiada para la configuración de experiencias públicas. No se trata de un escenario o de un espacio público per se, sino un escenario en el cual la construcción de lo público es susceptible de convertirse en un experimento democrático, entendido éste como experiencias compartidas, esto es, como un laboratorio de democracia deliberativa para la construcción de una comunidad de intereses a partir del reconocimiento de intereses individuales, colectivos y los del espacio en donde habitamos.

En otro sentido la educación es pensada como un dispositivo eminentemente técnico que puede prescindir de los conflictos de la esfera pública que integra. La “racionalidad técnica”, conceptualizada por Jurgen Habermas, inunda los espacios educativos con una sistematización de tiempos y funciones que no expresan, y no podrían hacerlos, la conflictividad propia del espacio público y de los sectores sociales que lo habitan. La larga tradición normalista, en su versión más positivista, que perdura, no sin conflictos, en nuestros institutos de formación docentes y en buena parte de la educación formal, expresa el intento de formalización de instituciones y sujetos, en pos del “orden”, dentro de la hegemonía política de los sectores socialmente dominantes. Esta hegemonía se pone en permanente tensión por un sinnúmero de conflictos áulicos y extra áulicos en relación a la construcción de derechos y a la apropiación del espacio.

Finalmente retomamos al profesor portugués Boaventura de Sousa Santos, quizás uno de los más conocidos defensores de una nueva racionalidad en educación y particularmente en los estudios superiores. Boaventura plantea una racionalidad alternativa, una racionalidad *cosmopolita*, como condición imprescindible para la formulación de una concepción de un nuevo conocimiento emancipatorio, y por tanto de un nuevo sentido común. Esa racionalidad deberá seguir el camino inverso al transitado por la ciencia actual: expandir el presente y contraer el futuro. Sólo de esta forma se podrá recuperar la experiencia social actualmente desperdiciada.

X. Metodología

Trabajaremos en un rastreo bibliográfico de las principales posiciones en el debate planteado. Con una sistematización y análisis de las principales publicaciones en esta temática.

Abordaremos trabajos de muestreo teórico y recortes de autores en cuanto a defensa de las dos posiciones enunciadas.

También analizaremos las políticas de educación superior nacionales y de la provincia de Mendoza, en la voz de sus principales actores en relación con el debate derecho a la educación frente a mercantilización.

Luego intentaremos analizar las principales implicancias políticas del desarrollo de ambas posiciones.

XI. Transferencias a realizar

Se proponen diversas formas de transferencias:

- ✓ Presentación en Congresos, Jornadas y eventos académicos en el ámbito científico académico.
- ✓ Elaboración de artículos para revistas académicas y de difusión científica.
- ✓ Colaboración en los debates políticos y académicos en la educación superior.
- ✓ Preparación de materiales didácticos.
- ✓ Conversatorios, ateneos de debates en la educación superior.

XII. Cronograma

Actividad	Año 1. Mes											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1 1	1 2
Lectura del estado del arte y antecedentes	xx	xx	xx									
Análisis del marco histórico de la educación superior argentina				xx	xx	xx	xx					
Selección de conceptos teóricos								xx	x x	xx		
Construcción primer informe de avance											xx	xx
Actividad	Año 2. Mes											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1 1	1 2
Sistematización de los conceptos teóricos	xx	xx	xx									
Análisis de diferentes perspectivas teóricas.				xx	xx	xx						
Análisis de políticas de educación superior							xx	xx	xx			
Relación del corpus teóricos con diferentes políticas.										xx	xx	xx

XIII. Recursos necesarios

Horas remuneradas a asignadas a investigación, (Ley 6929), hasta el 30% en los docentes.

Horas no remuneradas aportadas por las y los investigadores.

Espacio de reuniones en el IESDy T N° 9-002 "Tomás Godoy Cruz"

Computadoras de las y los investigadores.

Material bibliográfico aportados por las y los investigadores.

XIV. Referencias

1. **AMIN, SAMIR** 2001 "Capitalismo, imperialismo, mundialización", en Seoane, José, Taddei, Emilio. Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre. Buenos Aires: CLACSO, 2001.
2. **ANDERSON, PERRY** 1997 "Neoliberalismo: un balance provisorio", en Sader, Emir, Gentili, Pablo La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC-UBA
3. **BAUDELLOT, C Y ESTABLET, R.**, 1971, *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI
4. **BOURDIEU, Pierre**, 1988, *La distinción*. Madrid: Taurus.
5. **BOURDIEU, P.**, 1990, *Sociología y Cultura*. Mexico: Grijalbo.
6. **BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Lois**, 1995, *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
7. **BOURDIEU, Pierre**, 1997, *Capital cultural, escuela y espacio social*. Mexico, España: Siglo XXI.
8. **BOURDIEU, Pierre**, 1999, *Los excluidos del interior en La Miseria del mundo*. Bs As: FCE.
9. **BOURDIEU, P.** 1998 *La esencia del neoliberalismo*. Paris: Le Monde Diplomatic. García Delgado, 2017, Daniel, Documento de trabajo N° 5 el neoliberalismo tardío teoría y praxis , Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Flacso Argentina.
10. **BRASLAVSKY, Cecilia**, , 1985, *La discriminación educativa en la Argentina*. Bs As: GEL FLACSO.
11. **CORAGGIO, JOSÉ LUIS**. 2002. "*La crisis de la universidad pública*". Publicación en Internet OEI. Bs. As..
12. **CORAGGIO, JOSÉ LUIS Y ADOLFO VISPO (coord.)**. 2001. "*Contribución al estudio del sistema universitario argentino. Buenos Aires*". Consejo Interuniversitario Nacional/Miño y Dávila Editores. Bs. As..
13. **DUSSEL, INÉS, GUTIÉRREZ, DANIELA (COMP)** (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial. Buenos Aires.
14. **FERNÁNDEZ LAMARRA, NORBERTO**. 2003. "*La educación superior argentina en debate*". Eudeba. IESALC
15. **FREIRE, PAULO**. 1983. "*Pedagogía del Oprimido*". Siglo XXI. México.
16. **GENTILI, PABLO**. 1996. "*Poder, Ideología y Educación*". Miño y Davila. Bs. As..
17. **GIROUX, HENRY**. 1996. "*Los Profesores como Intelectuales, Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*". Siglo XXI editores. Mexico..
18. **HALL, STUART (1996)**. "¿Quién necesita identidad?" en Hall, S. y du Gay, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu, Buenos Aires. Págs. 13-38.
19. **HARVEY DAVID**, , 2007 *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid. Akal Hirtt, Nico. 2007 *La ofensiva de los mercados sobre la universidad en el norte y en el sur*. Publicación digital disponible en <https://www.researchgate.net/publication/317353385>
20. **HUYSEN, ANDREAS**. (2002). *En busca del tiempo futuro. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

21. **JELIN, ELIZABETH** (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid, Siglo XXI
22. **KISILEVKY, MARTA Y VELEDA, CECILIA.** 2003. "*Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*". IIPE-UNESCO. Bs. As.
23. **KESSLER, Gabriel,** 2002, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*". Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
24. **LAVAL, CHRISTIAN,** Dardot, Pierre 2013 *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal.* Barcelona: Gedisa Marrone, Laura. 2017. *La reforma en la Educación que pretende acompañar a la laboral*". Publicación digital
25. **LLOMOVATE, S y KAPLAN; C.** (coord) 2005. *Desigualdad educativa la naturaleza como pretexto* Bs As: Noveduc
26. **MOLLIS, MARCELA.** 2001. "*La universidad argentina en tránsito*". Series Breves. FCE. Bs. As..
27. **MOLLIS, MARCELA.** 1999. "Un breve diagnóstico de las Universidades Argentinas: Identidades Alteradas". Eudeba. Bs. As
28. **PRIETO CASTILLO y OTROS.** 1998. "*La educación universitaria*", Ediunc, Mendoza.
29. **PUIGGRÓS, A.,** 1999, *En los límites de la educación Niños y jóvenes de fin de siglo.* Bs. As: Homo Sapiens.
30. **PUIGRÓSS, ADRIANA.** (2002). "*Educación y Poder: Los desafíos del próximo siglo*". Clacso. Bs. As..
31. **ROIG, ARTURO ANDRÉS.** (1998). "*La Universidad hacia la democracia*", EDIUNC, Mendoza
32. **ROMAGNOLI, Cristina et. al,** 2005, *Desigualdades sociales y educativa a una década de la implementación en la Ley Federal de Educación en Mendoza.* Mendoza. Editorial Fac. Educación Elemental y Especial
33. **SVAMPA, Maristella,** 2005 *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo.* Buenos Aires: Taurus.
34. **TARANTO, PABLO.** 2017 *Vía libre para que empresas mineras y agroquímicas generen contenidos educativos.*
35. **TIEMPO ARGENTINO** 2 de julio de 2017 <https://www.tiempoar.com.ar/nota/via-libre-para-que-mineras-yagroquimicas-generen-contenidos-educativos>.
36. **TENTI FANFANI, EMILIO** (2010) *Estudiantes y profesores de la formación docente : opiniones, valoraciones y expectativas . - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. v. 3, 212 p. ; 28x20 cm. - (Estudios nacionales)*
37. **TOER, MARIO.** (1990). "*Como son los estudiantes. Perfi socioeconomico y cultural de los estudiantes de la UBA*". ECA- Catalogos. Bs. As
38. **TIRAMONTI Guillermina y Ziegler, Sandra,** (2008), *La educación de las elites Aspiraciones, estrategias y oportunidades,* Argentina , Paidós.
39. **VIOR, SUSANA.** (1997). "*La escuela hoy, una mirada desde la historia*". Fac. Ciencias Humanas, San Luis.



Dirección General de Escuelas
Coordinación General de Educación Superior
Área de Investigación