

Individualización y formación universitaria en la sociedad del riesgo. Reflexiones a propósito del trabajo de Ulrich Beck

Andrés Klaus Runge Peña¹ y Diego Alejandro Muñoz Gaviria²

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

“En la actualidad, la expresión ‘capitalismo flexible’ describe un sistema que es algo más que una mera variación sobre un viejo tema. El acento se pone en la flexibilidad y se atacan las formas rígidas de la burocracia y los males de la rutina ciega. A los trabajadores se les pide un comportamiento ágil; se les pide también —con muy poca antelación— que estén abiertos al cambio, que asuman un riesgo tras otro, que dependan cada vez menos de los reglamentos y procedimientos formales [...] Es totalmente natural que la flexibilidad cree ansiedad: la gente no sabe qué le reportarán los riesgos asumidos ni qué caminos seguir [...] Al atacar la burocracia rígida y hacer hincapié en el riesgo se afirma que la flexibilidad da a la gente más libertad para moldear su vida. De hecho, más que abolir las reglas del pasado, el nuevo orden implanta nuevos controles, pero éstos tampoco son fáciles de comprender. El nuevo capitalismo es, con frecuencia, un régimen de poder ilegible”.

Richard Sennett, 2004, p. 9-10.

“La desarticulación entre la media y la superior no puede superarse sin repensar la media y la posbásica, sin reorganizar los vínculos institucionales y sin estudiar más a fondo la psicología y la sociología de los adolescentes y jóvenes de las edades respectivas. Más aún, hay que replantear una posible articulación en un escenario más amplio: en la relación entre educación, trabajo y empleo [...] Es necesaria una reorientación de la enseñanza media, la técnica y tecnológica, del SENA y de las instituciones posbásicas, posmedias y universitarias hacia la preparación de los y las jóvenes para formar empresa, para trabajar independientemente, para moverse con solvencia de un trabajo a otro y de un empleo a otro, o sin empleo alguno. Esta reorientación es imprescindible si se quiere bajar el desempleo en una economía dependiente, globalizada y neoliberalizada”.

Carlos Eduardo Vasco Uribe, 2006, p. 38

Resumen

El artículo propone una reflexión sobre la relación entre Universidad, individualización y formación en la sociedad de riesgo. En un primer momento se trabajan los aportes de Ulrich Beck, especialmente lo que este autor entiende por modernización reflexiva y sociedad de riesgo. Seguidamente los autores miran la relación entre reflexividad y formación a la luz de los planteamientos sobre la sociedad del riesgo. Finalmente, proponen algunos aspectos para tener en cuenta en la problemática de la formación universitaria. Proponen una visión no instrumentalista de la formación universitaria que tenga en cuenta los procesos de individualización institucionalizada. Se busca, a partir de allí, hacer sugerencias para reivindicar la reflexividad humana desde una perspectiva formativa que sea de acogida también para la formación universitaria.

Palabras Clave

Sociedad del riesgo, modernización reflexiva, formación, individualización, formación universitaria.

¹ Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la U. de A. y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —ΦορμαΦ—

² Sociólogo, Especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen, Magíster en Psicología Social y Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud. Jefe de la Línea de investigación en Desarrollo Humano y Contextos Educativos de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura y Docente investigador de la Universidad de Antioquia. Coordinador del Grupo GIDEP y miembro del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —ΦορμαΦ—.

Summary

The article proposes a reflection on the relationship between University, individualization and formation in the risk society. In a first moment the contributions of Ulrich Beck is worked, especially what this author understands as reflexive modernization and risk society. Subsequently the authors look at the relationship between reflexivity and formation from the point of view of risk society. Finally, the authors propose some aspects to keep in mind in order to give a better understanding of the problem of the university formation. They propose a non instrumentalist vision of the university formation that keeps in mind the processes of institutionalized individualization. The authors try to make some suggestions in order to defend human reflexivity in a formative way, which can also contribute to the university formation.

Key words: *risk society, reflexive modernization, formation, individualization, university formation.*

1. Introducción

Vivimos en una época en la que los referentes normativos y las instituciones³ que defendió y trató de consolidar la modernidad han perdido capacidad de orientación, credibilidad y validez. Nos hemos vuelto “hijos de la libertad”: vivimos bajo las condiciones de una democracia internalizada, para la cual muchos de los conceptos y recetas de la primera modernidad se han vuelto insuficientes” (Beck, 2002, p. 9). Las pretensiones y cuestionamientos de tipo normativo se han visto resquebrajadas y han cedido ante exigencias con las que se busca que los individuos se adapten de un modo pragmático a los imperativos sistémico-funcionales de la sociedad contemporánea. Pero no se trata únicamente de la preponderancia de una “pragmática del saber científico” en el sentido de Lyotard (2000, p. 51 y ss.), sino también de una funcionalización y colonización de la vida cotidiana⁴. Ésta es cada vez más configurada por el trabajo de expertos y de instituciones y no por la política y la sociedad — democrática— (Surge también el problema de someter la propia vida a la decisión de expertos en estilos de vida). Trabajo que, paradójicamente, se ha vuelto también cada vez más escaso y menos estable para muchos individuos que, en consecuencia, se ven avocados a cambiar, o mejor, *son permanentemente* removidos de sus empleos y se ven por ello ante la necesidad de cualificarse permanentemente. Esto con las correspondientes y frecuentes intermitencias entre estados de empleo y de desempleo, de actividad e inactividad, de empleo y autoempleo, lo que lleva a los individuos a tener que aprender a vivir y a sobrevivir en condiciones de latencia y de riesgo. Así pues, con la retórica del “crecimiento económico”, del “aumento de la producción”, del “crecimiento y renovación tecnológicos”, etc., no sólo se lleva a una “democratización del consumo”, sino que también se propicia toda una serie de efectos negativos, perversos y no deseados como la “descualificación” — inversamente proporcional— del trabajo en relación con los cambios cada vez más rápidos de la tecnología y de los procesos de especialización (sociedad del conocimiento), el aumento del desempleo y el acrecentamiento de todo tipo de riesgos.

En este marco, la formación humana ha caído en un reduccionismo extremo, se ha tornado exacerbadamente instrumental y funcional, y “se ha convertido, así, en un factor de categorización social, de división de los individuos y los grupos sociales entre aquellos que son capaces y los que no los son, entre aquellos que están capacitados y los que necesitan capacitación. Así, la formación es utilizada como estrategia que responde a las expectativas de los grupos dominantes sobre qué tipo de relaciones se han de establecer entre los diferentes grupos sociales con relación al trabajo y a sus condiciones de ejercicio” (Brunet y Belzunegui, 2003, p. 21). Atendiendo a esta situación, ¿qué decir entonces de la formación universitaria? ¿Sigue la formación universitaria estando orientada por los ideales de la primera modernidad? ¿Cómo pensar la formación universitaria en la actual sociedad del riesgo? Este escrito busca proponer una reflexión sobre la relación entre Universidad, individualización y formación en la sociedad de riesgo. Para ello veremos en un primer momento lo que se entiende por modernización reflexiva y sociedad de riesgo, acudiendo fundamentalmente a los

³ Cf.: Dubet, 2006.

⁴ Como lo dice Beck: “la era de la vida propia es producida por una apretada red de instituciones —derecho, educación, mercado de trabajo, etcétera— que, so pena de castigo, de perjuicios (económicos), ‘condenan a la libertad’ (Sartre) a cada individuo” (Beck, 2002, p. 20).

planteamientos de Ulrich Beck. A partir de allí se mirará la relación entre reflexividad y formación. Finalmente, se entrará en la temática de la formación universitaria. Acá se tratará de ver las posibilidades de esta última desde una perspectiva no instrumentalista y desde el punto de vista de la individualización⁵. Buscamos, a partir de allí, vislumbrar a grandes rasgos posibles alternativas con base en la recuperación de la reflexividad humana desde una perspectiva formativa. Pero, ¿qué entendemos entonces por modernización reflexiva y sociedad de riesgo?

2. Modernización reflexiva⁶, sociedad de riesgo y formación

En este apartado se trata de recuperar las ideas de Ulrich Beck, catedrático en la Universidad de Munich, sobre todo las expuestas en su teoría sobre la sociedad del riesgo (Beck, 1998); teoría en la que se tematizan aspectos problemáticos de la modernidad en su versión instrumental. La acuñación del término “sociedad del riesgo” se le debe a este sociólogo alemán, cuyos campos de investigación son, entre otros: la globalización, la modernidad, la reflexividad, la individualización y la democracia, temas abordados en textos como: “*La sociedad del riesgo*” (1998), “*La democracia y sus enemigos*” (2000), “*Hijos de la libertad*” (2002), “*Libertad o capitalismo*” (2000), “*La individualización*” (2002), “*Poder y contrapoder en la era global*” (2004), entre otros.

Mediando en el debate entre modernos y posmodernos, Beck entiende por sociedad del riesgo mundial una fase de la sociedad moderna en la que “se produce el retorno de la incertidumbre, no sólo en el sentido de que se pierde la confianza en que las instituciones clave del mundo industrializado — economía, derecho y política— estén en condiciones de contener y controlar las consecuencias amenazadoras que ellas engendran con los instrumentos a su disposición; sino también en el sentido de que —de manera transversal a las clases de ingresos— las biografías del bienestar se convierten en biografías de riesgo, que pierden la seguridad material futura y la identidad social” (Beck, 2002, p. 21). Así pues, la llamada modernidad tardía portadora de consecuencias perversas de la modernidad industrial, es nombrada por este autor de una forma más sugestiva como la sociedad del riesgo, en la cual las amenazas a un entorno natural impactado por el intervencionismo industrialista moderno son cada vez más grandes. Este intervencionismo industrialista desata cada vez mayores y diferentes “fenómenos ambientales” que ponen en peligro la sostenibilidad de la vida humana y aumentan la vulnerabilidad, entendida como la incapacidad del sistema sociocultural industrial de dar respuesta a las demandas sistémicas internas y de hacer frente a las contingencias del entorno. Por eso, quien “concibe la modernización como un proceso autónomo de innovación debe tener en cuenta un deterioro cuyo reverso es el surgimiento de la sociedad del riesgo. Este concepto designa una fase de desarrollo de la sociedad moderna en la que a través de la dinámica de cambio la producción de riesgos políticos, ecológicos e individuales escapa, cada vez en mayor proporción, a las instituciones de control y protección de la mentada sociedad industrial” (Beck, 1996, p. 201). La idea acá de una sociedad en y para el progreso se transforma entonces en la de una sociedad con multiplicidad de riesgos en aumento que no sólo involucran a la naturaleza y al medio ambiente, sino también al ser humano mismo, pues la vida cotidiana se ve cada vez más marcada y mediada por procesos técnico-burocráticos en el marco de una racionalidad igualmente burocrática y técnico-instrumental que muy poco cuidado le viene prestando a los efectos colaterales y a futuro de la técnica. Ello quiere decir también que la fuente de los peligros (riesgos) en la sociedad mundial del riesgo ya no radica en el no saber, sino, por el contrario, en el saber mismo; no en la falta de dominio de la naturaleza, sino, precisamente, en el perfeccionamiento e intensificación de las formas de dominio sobre la naturaleza; finalmente, no en todo aquello que se le escapa al ser humano, lo que no está en sus manos, sino en lo que resulta o puede resultar a partir de las decisiones y opciones que toma.

⁵ Esta propuesta representa tan sólo una forma de acercamiento al pensamiento actual sobre la Universidad. Parte de la problemática de la individualización a la problemática de la formación universitaria, y aunque no desconoce una serie de asuntos a nivel macro-social y de otra índole, no es éste su punto de énfasis. Para un análisis en este sentido se puede consultar, entre otros, los trabajos de Santos, 1998, capítulo 8 y 2004.

⁶ La noción de “modernización reflexiva” ha sido acuñada por Giddens en sus libros “*Consecuencias de la modernidad*” y “*Modernidad e identidad del yo*”, pero es retomada también por Beck para explicar el proceso de radicalización de la modernidad que lleva a la autoconfrontación y rompimiento con sus propios presupuestos y que tiene como consecuencia el surgimiento de una modernidad distinta. Cf.: Beck, 1997, p. 13 y ss.

Con el concepto de sociedad de riesgo Beck se sitúa en la mitad del debate entre modernidad y posmodernidad. Para este autor el desarrollo de la moderna sociedad industrial se ha de pensar desde dos perspectivas: de un lado, en sus inicios, como sociedad industrial, en la que se llevan a cabo procesos de modernización simple que consisten, en términos generales, en dinámicas de desencantamiento del mundo tal y como lo propuso Weber, con base en las cuales se pretendía desmontar el cobijo simbólico de la tradición premoderna para instaurar la legitimidad del nuevo orden moderno con sus propias señales simbólicas. De otro lado, en la contemporaneidad se puede pensar la sociedad industrial en la época actual como sociedad del riesgo. Como se puede notar, no se trata de una nueva época, sino de un modo de desenlace de la modernidad. En la sociedad del riesgo los procesos de modernización ya no caen necesariamente en las credulidades iniciales de la modernización simple⁷ y se orientan por el desencantamiento frente a este proceso. Se trata entonces de un desencanto frente a la sociedad industrial, lo cual podría también enunciarse en términos de Giddens como un proceso de modernización reflexiva, es decir, una segunda modernización que antropologiza, cuestiona y problematiza las representaciones colectivas de la modernidad operando, para ello, con el referente moderno de la reflexividad del sujeto, esto es, con su capacidad de juicio y de decisión. En este sentido escribe el autor: “De una manera similar a como en el siglo XIX la modernización disolvió la sociedad agraria anquilosada estamentalmente y elaboró la imagen estructural de la sociedad industrial, la modernización disuelve hoy los contornos de la sociedad industrial, y en la continuidad de la modernidad surge otra figura social” (Beck, 1998, p.16).

Así, en las sociedades industriales y del riesgo no sólo los riesgos se vuelven más amenazadores y presentes, sino que bajo la misma lógica del riesgo los procesos de formación —de realización de la vida— cambian. Ahora, en el proceso de configuración de la modernidad reflexiva la idea de la formación de un sujeto capaz de desencantar el mundo no sólo funge como una forma de racionalización de órdenes vitales premodernos, sino igualmente de los órdenes vitales modernos, con lo cual la idea de la modernidad como proyecto inacabado continúa cimentándose en la idea de reivindicar la capacidad de juicio humano (reflexividad) y, con ello, la auto-obligación del sujeto de tenerse que decidir en una época en donde las seguridades de antaño y las normas preestablecidas ya no operan, ni son orientadores, y en donde, a su vez, las consecuencias perversas de la modernidad hacen que los individuos entren en la angustiante y estresante necesidad de tomar postura —permanentemente—. En palabras de Beck y Beck-Gernsheim: “la individualización está convirtiéndose en *la estructura social de la segunda sociedad moderna propiamente tal* [...] alude a la paradoja de una ‘estructura individualizadora’ como en proceso en curso no lineal, abierto y sumamente ambivalente. Está relacionado con el declive de las narrativas de una sociabilidad dada. Es decir, que están tocando a su fin los colectivismos teóricos de la sociología” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p. 30). Con el aumento de la complejidad y la creciente diferenciación en todas las esferas y relaciones mundo-vitales, con la múltiple configuración de las situaciones de riesgo y con la imprevisibilidad del futuro social e individual, crece igualmente la necesidad de propuestas explicativas, interpretativas y orientadoras por parte de los individuos que, para ello, se ven avocados a tomar sus propias decisiones. El ser humano aparece como un ser condenado a decidirse. La individualización institucionalizada, tal y como la plantea Beck, no es entonces un proceso de liberación del individuo de los marcos de referencia, de los vínculos, de las normas y de los saberes tradicionales, sino que dicho proceso trae consigo la pérdida de seguridad del individuo y hace evidente las relaciones de dependencia de aquél con los otros individuos. Por eso, la individualización institucionalizada no ha de confundirse con el individualismo y la atomización, se trata de un proceso ambivalente en el que el individuo puesto en libertad no es necesariamente el individuo emancipado,

⁷ Para autores como Anthony Giddens (2004) y Niklas Luhmann (1996), el tema de la confianza tiene sentido en el marco de la pregunta por la modernidad, en tanto es esta condición psicosocial la que permite reivindicar la existencia de un proyecto moderno. Para Giddens, en su texto *Consecuencias de la modernidad* (2004), el tema de la confianza se enmarca en la pregunta por la “fe” o “creencia” que se tiene sobre las cualidades o atributos de una persona o cosa, o en la verdad de una afirmación, lo cual permite identificar dinámicas psicosociales mediante las cuales se crean fuertes lazos entre la experiencia cotidiana de los sujetos y determinadas formas de pensarlas, nombrarlas e intervenirlas, principalmente las generadas por los saberes modernos. Así, la confianza implica la sugestión de seguridad frente a las contingencias y avatares de la vida, seguridades emanadas de cierto secuestro de la experiencia, es decir, de la entrega del cobijo simbólico sobre lo que acontece a ciertas prácticas discursivas que parecen poseer formulas mágicas sobre el mundo y sus casualidades.

sino un individuo que, precisamente por el carácter ambivalente de la individualización, entra en nuevas dependencias (consumo, regulaciones sociales, políticas, etc.) y nuevas inseguridades.

La biografía se convierte entonces en una biografía electiva en la que la reflexividad entra a cumplir un papel fundamental. E incluso esa reflexividad y capacidad de decisión se tornan en competencias, gracias a las cuales los individuos transforman las inseguridades en seguridades. La biografía electiva y la necesidad de toma de decisiones dan pie para una concepción de la formación en términos reflexivos. Para Beck, esa reflexividad, vista en términos del proceso social, implica la autoconfrontación de la modernidad consigo misma, ya que la transición de la sociedad industrial a la sociedad del riesgo se consume como *no* deseada, como *no* pretendida y adopta una dinámica modernizadora independiente, según un modelo de consecuencias imprevistas de la acción social; de tal forma que en dicha dinámica la ampliación de las opciones no se disocia de la atribución de riesgos. En el caso de los individuos, la reflexividad hace alusión a la capacidad de los sujetos de tomar decisiones permanentes sobre asuntos específicos de sus vidas cotidianas; decisiones que en los contextos de la modernización reflexiva y de la sociedad del riesgo se tornan inciertas, contingentes e innovadoras. Ese ser humano, como ser que está avocado constantemente a decidirse, es pensado en el marco de una teoría de la individualización como la de Beck, ya no a la manera liberal de erigir a un ser egoísta como centro de la dinámica social, ni en el sentido clásico de las teorías pedagógicas de la formación como un sujeto racional autónomo, sino desde posturas reflexivas. Se trata de la apuesta por la emancipación⁸ —no necesariamente en el sentido tradicional del marxismo o de la teoría crítica— de sujetos históricos que se hacen a sí mismos en relación con otros, asumiendo como principal tarea de sus trayectos vitales el vivir la propia vida. Precisamente el estilo de vida se convierte acá en el artilugio para transformar la inseguridad en seguridad. Desde esta ruta, que, para nuestros intereses, podría nombrarse como una *nueva teoría de la formación biográfica o estilístico vital del sujeto*, la emancipación se gesta, precisamente, como una solución biográfica⁹ a las contradicciones sistémicas y como una elección vital que parte de la erosión de las certidumbres antropológicas de la modernidad clásica y se reivindica como un estilo particular de vida; asistimos, pues, a una época en la que los mundos de la vida son cada vez más individualizados y en donde las experiencias vivenciales son cada vez más aceleradas y efímeras, lo que aumenta las inseguridades y las opciones¹⁰.

3. Individualización y formación universitaria

Los procesos de individualización¹¹ son, en otros términos, procesos de formación o de constitución de subjetividades, lo cual significa, desde el punto de vista pedagógico-formativo y en el contexto de la

⁸ “A veces se oye decir que la individualización significa autonomía, emancipación, libertad y autoliberación de la humanidad. Esto nos recuerda al sujeto orgulloso postulado por la filosofía de la Ilustración, el cual no está dispuesto a reconocer nada más que la razón y sus leyes. Pero a veces parece tener más peso la anomia que la autonomía [...] Cualquier generalización que pretenda entender la sociedad individualizada sólo en términos de estos extremos —o autonomía o anomia— está reduciendo y distorsionando las cuestiones aquí abordadas. Nuestra sociedad se caracteriza por unas formas híbridas, contradictorias, ambivalentes (que dependen de condiciones políticas, económicas y familiares) [...] El fracaso y la libertad inalienable viven en estrecha proximidad, llegando incluso a entremezclarse” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p. 46-47).

⁹ La biografización es propuesta por Beck como una dimensión de la política vital juvenil que significa la condición activa, de lucha por la configuración desde sus mundos de la vida de su propia vida, se trata del descubrimiento de sí mismo. Dado lo anterior, la reintroducción de la ética y la moral, como asuntos de vital importancia en el contexto de una sociedad portadora de riesgos, implica la consideración de los individuos como autorreferenciados y, por lo tanto, responsables de sus propias decisiones. De esta manera, hace su aparición la coordenada de lo político en la modernización reflexiva, que expresa la superación de la dicotomía interior-exterior (Beck, 1996, p. 252), con la cual la autorreferencia (interno) se conjuga con la solidaridad global (externo), dando paso “al final de todas nuestras posibilidades seleccionadas de distanciamiento” (Beck, 1996, p. 252). Estas consideraciones son precisamente las que ayudan a la configuración de la micropolítica y ubican el conflicto como parte importante de la vinculación social de los jóvenes, dado que sus lazos sociales son en cada instante asuntos de invención, de problemas cotidianos de acción, de presentación y puesta en escena de sí mismos.

¹⁰ Si bien para Beck la individualización no ha de confundirse con el atomismo y el individualismo e implica un uso de la libertad en términos de uso de la capacidad de toma de decisiones, la pregunta es hasta qué punto dichos individuos toman *sus propias* decisiones y si verdaderamente se dan las condiciones para que realicen su vida como una biografía electiva.

¹¹ Beck y Beck-Gernsheim establecen una diferenciación en ese sentido para tener en cuenta. Al respecto dicen: “conviene establecer, y tener bien presente, la distinción entre la *idea neoliberal de individuo libre de mercado*

sociedad del riesgo, que dichos procesos ya no están en condiciones de ser pensados a partir de estándares educativos y normativos prescritos de ante mano y de una vez para siempre, sino que han de tener como eje central el fortalecimiento de la capacidad reflexiva de los individuos; es decir, el fortalecimiento de la capacidad de actividad autónoma de los procesos comprensivos y de la toma de decisiones. Esto implica, entonces, un concepto reflexivo de educación —y de formación universitaria—, según el cual los individuos adquieren las condiciones previas que le permiten actuar y organizar de forma autónoma sus procesos de conocimiento, así como juzgar crítica y creativamente, para luego estar a la altura de las contingencias de la vida. Así, la respuesta a las necesidades de orientación de la individualización consiste en la formación, a partir de la edad juvenil, de capacidades que pongan al individuo en condiciones de crearse a sí mismo —formación (*Bildung*) como autoformación (*Selbstbildung*), incluso como estética de sí— y de crear para sí orientaciones válidas de manera que se abra a búsquedas itinerantes de referentes normativos.

En términos de Brater lo anterior tiene consecuencias pedagógicas de gran importancia. Esto significa que:

- “La juventud pierde una referencia clara a metas y ya no puede ser evaluada en función del cumplimiento de normas preestablecidas. En lugar de ello, *la edad juvenil se convierte en un proceso abierto desde el punto de vista evolutivo.*
- La edad juvenil ya no es más sólo el *recuperar* el mundo en lo conciente, sino, al mismo tiempo, un trozo de ‘*construcción*’ *individual de la realidad (social).* En esta edad, además de aprender a conocer y a aceptar el mundo, el sujeto debe también aprender a crearlo individualmente, para la propia biografía.
- En la edad juvenil, las reglas e instituciones no sólo pueden ser incorporadas y reconocidas para formarse capacidades de acción acordes con ellas, sino que debe procurarse también desarrollar las *capacidades para la propia configuración y el acuerdo sociales, para la realización del propio camino más allá de las metas ya establecidas*¹²” (Brater, 2002, p. 127).

Bajo estas condiciones nos parece que la formación humana y, específicamente la formación universitaria, no se puede prestar para interpretaciones inadecuadas desde perspectivas neoliberales y/o técnico-instrumentales. No se trata de la idea de un capital humano que se optimiza y cualifica *exclusivamente para* la producción y el empleo¹³, tal y como se viene concibiendo desde las nuevas políticas públicas, para las cuales la evaluación del sistema educativo y de la educación ha de observar con mayor énfasis el desarrollo de competencias adaptables al desarrollo laboral¹⁴, tecnológico y

(inseparable del concepto de ‘individualización’, tal y como se emplea en los países de habla inglesa) y el concepto de *Individualisierung*, en el sentido de *individualismo institucionalizado*” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p. 29).

¹² La cursiva es del autor.

¹³ “Las políticas de empleo concitan su atención no a un mejor reparto equitativo del trabajo y las rentas, sino hacia todo lo relacionado con la generación y aprovechamiento del capital humano, aduciéndose razones de competitividad frente a otros mercados, y el aumento de los niveles de crecimiento de la actividad económica, tal como sostiene la nueva macroeconomía del crecimiento la cual se ha hallado directamente implicada en la formación del nuevo régimen de política económica nacional e internacional en las últimas décadas. La nueva macroeconomía sostiene que los países necesitan de un conjunto de trabajadores que sean capaces de poder desempeñar su trabajo en la forma más adecuada y productiva posible, identificando así nuevas áreas estratégicas de intervención gubernamental, como la educación superior, la formación científica del capital humano, el I+D o la infraestructura de autopistas de información. De esta manera, la formación se integra en la política de gestión del desempleo bajo el paraguas ideológico de la nueva macroeconomía, sin quedar claro el porqué de la integración de la formación en las políticas de empleo y en qué medida la explosión de la formación ocupacional responde necesariamente a un aumento de necesidades de formación [...] En este sentido, la desigualdad que genera el mercado se legitima mediante la denominada justicia distributiva que genera el mismo mercado, la cual viene dada porque en el proceso de competencia cada uno recibe teóricamente en función de lo que da, es decir en función de su esfuerzo” (Brunet y Belzunegui, 2003, p. 39).

¹⁴ En las sociedades contemporáneas el trabajo es un principio dotador de sentido en torno al cual se organiza la vida de los seres humanos: “soy alguien en tanto tengo o desempeño un trabajo”. La gran paradoja de la sociedad actual del trabajo asalariado es que se basa en él como un gran principio organizador de la vida social a sabiendas de que es lo que más escasea. Si el trabajo asalariado, por su escasez, ya no realiza, sino que “desrealiza” a muchas personas, la pregunta es entonces si es posible pensar desde ahora en una sociedad postlaboral en la que haya otras formas de realización, de formación humana no circunscritas a una institución social en crisis.

científico¹⁵; es decir, no se trata de mirar de un modo privilegiado lo que en términos de las teorías de la formación se denomina una *formación metódica*, según la cual el sujeto formado es aquel que aprende a aprender y es capaz de dominar una serie de capacidades instrumentales (individuo competitivo) que le sirven para desempeñarse —por ejemplo, laboralmente— en un sector específico, pero sin ser capaz de tomar distancia —crítica y reflexiva— frente a dicho ámbito. Hay que resaltar acá que las mismas prácticas docentes universitarias y los modos en que éstas median el saber tal y como están configurados hacen que se establezcan ciertos procesos de transmisión que, obedeciendo a las directrices a partir de las cuales se estructuran las instituciones universitarias, entran a ser considerados como los medios más adecuados para procurarle a los neófitos una formación —un “habitus”¹⁶— deseado, fomentándose con ello unas prácticas que no se hacen reflexivas y que reproducen de este modo los esquemas de comportamiento en la formación anteriormente cuestionada. Es así como “en base a esta concepción se evalúa la idoneidad de los programas formativos no con criterios internos del sistema educativo sino con criterios externos extraídos de los requerimientos de la producción, y los programas han de demostrar su adecuación para atender a estos requerimientos, esto es, para conseguir la competencia de los individuos en el trabajo” (Brunet y Belzunegui, 2003, p. 40).

Entendemos entonces la formación en un sentido antropológico-pedagógico y general como proceso de autoconstitución y autoconstrucción constante de sí mediante experiencias de todo tipo, como el proceso de devenir constante del sujeto, como el proceso de devenir permanentemente otro. Con el concepto de formación hacemos alusión acá a la estructuración *epigenética* del ser humano con la que se plantea que los individuos no se encuentran insoslayablemente determinados por su propio desarrollo natural, ni por su origen metafísico o religioso, sino por sus propias prácticas. Es decir, que los individuos tienen que determinarse a sí mismos mediante su interacción con el mundo, transformándose a sí mismos y transformándolo. Expresado en términos procesuales, el concepto de formación designa ese movimiento en el cual los contenidos de un mundo material y espiritual se despliegan y se abren al individuo e, incluso, lo determinan a partir de su interiorización, y en el que el individuo, igualmente, se desarrolla y se abre a aquellos contenidos y a su conexión entre sí como realidad. Esa apertura tiene lugar como un volverse visible de los contenidos generales y categoriales, por el lado objetivo, y como el transcurrir de experiencias, apreciaciones y vivencias generales, por el lado del sujeto.

Planteamos también que los procesos de formación se configuran en el marco de situaciones y contextos epocales, sociales y culturales específicos. Por contraste a la idea de formación en sentido antropológico-pedagógico —y que funge acá como referente crítico—, hablamos, en este último sentido, de formación técnica, formación profesional o formación para el trabajo. Y es ésta la que nos interesa problematizar acá. Siguiendo a Brunet y Belzunegui, esa formación para el trabajo puede

¹⁵ Santos contrapone a este conocimiento científico y técnico descontextualizado, a este conocimiento que denomina universitario, un conocimiento pluriuniversitario que consiste en un conocimiento contextual, situado, transdisciplinar, heterogéneo, consensuado, aplicable y no tan jerárquico. Cf.: Santos, 2005, p. 44 y ss.

¹⁶ “*Habitus*” es un concepto desarrollado por Bourdieu con el que se señala una serie de “disposiciones inconscientes, esquemas clasificatorios, preferencias adquiridas con anticipación, los cuales se hacen evidentes en el sentido individual de apropiación y validez del gusto por los bienes y prácticas culturales [...] Es importante resaltar que el habitus no sólo opera en el nivel de la cognoscibilidad (*knowledgeability*) diaria, sino que está inscrito sobre el cuerpo, revelándose en la talla del cuerpo, volumen, figura, postura, modo de caminar, de sentarse, formas de comer, de beber, cantidad de espacio y tiempo social con que un individuo se siente con derecho, grado de estima para con el cuerpo, altura y tono de la voz, acento, complejidad en los patrones de habla, gestos corporales, expresión facial, sentido del trato con el propio cuerpo [...] En resumen, el cuerpo es la materialización del gusto de clase: el gusto de clase es *incorporado* (*embodied*)” (Featherstone, 1991, p. 90). La universidad funge como instancia por excelencia en la que se fomenta el *habitus científico* que dota a los individuos de autoridad y de competencia para desempeñarse en el ámbito de la ciencia. Este habitus no escalafona sin más a los individuos, sino que los capacita para posicionarse en un campo científico-universitario que no está nunca exento de luchas. “La forma que reviste la lucha, inseparablemente política y científica, por la legitimidad científica, depende de la estructura del campo, es decir, de la estructura de la distribución del capital específico de reconocimiento científico entre los participantes en la lucha. Esta estructura puede variar teóricamente [...] entre dos límites teóricos en los hechos jamás alcanzados: por un lado la situación de monopolio del capital específico de autoridad científica y, por el otro, la situación de competencia perfecta que supone la distribución equitativa de este capital en todos los competidores” (Bourdieu, 2000, p. 31-32).

entenderse como “una tecnología de gobierno orientada a transformar al personal para convertirlos en recurso cuyo cultivo y gestión óptima permite a la empresa mejorar su rentabilidad y productividad, y en el ámbito de una economía abierta, la adopción de una estrategia más activista por el aprovechamiento y mejora de la empleabilidad del capital humano, para responder a las presiones del mercado ya que la disponibilidad de trabajadores más formados puede aumentar la competitividad, y establecer una mejor complementariedad entre el capital humano y el físico [...] Una forma de entender el concepto de formación en el ámbito de la empresa es definirlo como una metodología de modificación y generación de actitudes y aptitudes en las que el aprendizaje tiene lugar a través de relaciones instituidas (de vigilancia y autoexamen, obediencia y autodesarrollo) que unen al formador y al trabajador. En este sentido, la formación en el ámbito de la empresa es *la metodología cuyos objetivos son la transmisión y mejora de las competencias técnicas y profesionales, el enriquecimiento de los conocimientos, desarrollo y transmisión de actitudes, motivaciones, categorías de percepción del individuo en el ámbito de la empresa, al se ésta una combinación de tecnologías, conocimientos y capacidades que se generan y amplifican por el aprendizaje colectivo*¹⁷” (Brunet y Belzunegui, 2003, p. 23-25).

Si las posibilidades de formación son múltiples, si la educación pública se vuelve mercadeable y si en la sociedad del riesgo escasea lo que definía en gran parte al ser humano: el trabajo, entonces se hace necesario darle una mirada crítica a lo que viene siendo la formación universitaria. La pregunta por la formación universitaria en el espacio de tensión entre una formación reflexiva y una formación para el trabajo, hace que el horizonte —político, académico, social, cultural, etcétera— de dicha formación tenga que ser repensado críticamente¹⁸. Hay que indagar nuevamente sobre los contenidos, metas, posibilidades y límites de la educación universitaria en una sociedad del riesgo. Una primera tarea de una reflexión sobre formación y universidad en sociedades del riesgo consistirá entonces en hacer visible y tomar conciencia de la mencionada situación y con la ayuda de herramientas —no sólo— pedagógicas exigir capacidad de juicio y de discernimiento. Si el trabajo escasea, la universidad debe, por un lado, abstenerse de crear falsas expectativas y, por el otro, debe pensar en otros modos de vida social posibles. Una segunda tarea se podría plantear en términos de hacer visible y perceptible los peligros y amenazas que vienen tanto del lado social como individual e, igualmente, hacer visibles los potenciales de desarrollo para que se logre ganar nuevamente la capacidad de juicio —en una sociedad cada vez más “anestesiada” y en la que la fascinación y acoso de la velocidad dificulta cada vez más la profundización y el trabajo sobre lo fundamental—. En la sociedad del riesgo la formación adquiere un carácter ambivalente que, no por ello, invalida la educación de sujetos críticos y reflexivos.

Pero los medios para un proceso de ilustración y crítica tienen hoy en día también sus límites. Sólo del análisis de las condiciones de vida en las sociedades actuales no se pueden deducir de una manera lineal los caminos de acción, la solución de los problemas, ni los caminos de mediación. El paradigma deductivo y lineal del progreso y del desarrollo ya no tiene una validez última y exclusiva —en este caso— para la Universidad y para la formación universitaria, con lo que la Universidad queda sujeta al lente crítico. En la tematización de la individualización y formación humana y siguiendo a Beck, la Universidad ha de seguir entendiéndose como instancia humanizadora, pero también como estructura de acogida clásica de la modernidad y como estación fantasma; es decir, como un lugar con un carácter ambivalente al que es preciso acudir, pero que expide credenciales *para ninguna parte* —esto según los diagnósticos críticos realizados por este autor sobre la situación del empleo y la formación

¹⁷ La cursiva es de los autores

¹⁸ En la apuesta formativa de Beck se generan preguntas como la siguiente: “Pero, qué tipo de educación y para qué vamos a educar y formar, hacia qué actividades o profesiones. Una formación que apunte a categorías de profesionales o de puestos de trabajo, ya no es adecuada. Si bien sigue siendo importante tener experiencias o habilidades profesionales para distintos trabajos, no hay que limitarlo a ciertas categorías de trabajo. Es decir, lo que exigen las empresas, es que los institutos de formación técnica se orienten exactamente hacia lo que ellos necesitan; eso es muy contraproducente, porque nadie sabe cómo van a ser las empresas y el mercado laboral en diez años; lo que hoy se considera como un trabajo del futuro, mañana ya puede haber sido objeto de racionalización. Y eso es una situación demostrada en las investigaciones empíricas: la educación debiera reformarse de tal manera de no apuntar a preparar profesiones exactamente determinadas y definidas; también debiera apoyar a los jóvenes a enfrentar el manejo de todas estas inseguridades. Es decir, qué habilidades, qué calificaciones necesita uno para poder organizar la propia vida bajo estas condiciones de inseguridad y cómo podemos organizarnos y comprometernos políticamente bajo estas condiciones de inseguridad; y cómo podemos hacer esto, no sólo transmitirlo del profesor al alumno, sino también practicarlo en forma participativa y activa” (Beck, 1996, p. 252).

profesional en Europa—. Se trata entonces de problematizar la Universidad como espacio formativo, pues los ideales de ser humano¹⁹ desde los cuales ésta dirige su accionar pedagógico ya no se corresponden con las condiciones vitales de los sujetos en formación. Como se dijo antes, la escuela —con sus discursos románticos— y la Universidad —con sus discursos empresariales y cientifistas— se convierten en zombis o muertos vivientes ya que no logran vincular la educación con los hechos cotidianos²⁰ y siguen ancladas a las propuestas salvadoras de la primera modernidad: “estudie mijo para que salga adelante”.

Dado lo anterior, la recuperación de la experiencia y de las formas de vida concretas se perfilan como las opciones formativas en la modernización reflexiva, como la manera para que las personas puedan dominar su vida —biografía autoconstituida—. La formación del propio yo como centro de orientación y acción permite dirigir la vida a partir del sí mismo y situar en un proceso abierto el aprendizaje y la experimentación de los sujetos —que quede claro hasta acá que la apuesta sigue siendo por un proyecto de modernidad no acabado en el que la posibilidad de crítica y de reflexividad, de pensamiento reflexivo y anticipatorio, ocupan un lugar central y no la apuesta por formas neoliberales acrílicas de “salir adelante” y acomodarse “creativamente” al mercado de trabajo (como lo fomenta de alguna manera en nuestro contexto la “cultura del emprendimiento”²¹)—. No hay que olvidar que la “economía neoliberal descansa en la imagen de un yo humano autárquico. Presupone que los individuos pueden dominar, ellos solos, la totalidad de sus vidas, y que obtienen y renuevan su capacidad de acción de su propio interior. Esto lo ilustra a la perfección el discurso sobre el ‘yo emprendedor’. Sin embargo, dicha ideología choca frontalmente con la experiencia cotidiana [...] del mundo del trabajo, de la familia y de la comunidad local, donde vemos que el individuo no es monádico, sino autoinsuficiente y cada vez más ligado a los demás, incluso a nivel de redes e instituciones globales. La noción ideológica del individuo autosuficiente implica en última instancia la desaparición de cualquier resto de obligación mutua, razón por la que el neoliberalismo constituye inevitablemente una seria amenaza para el Estado de bienestar. Así pues, todo planteamiento sociológico de la *Individualisierung* está íntimamente relacionado con la cuestión de saber cómo los individuos pueden desmitificar esta falsa imagen de autarquía. No es la libertad de elección, sino una clara visión de la básica incompletad del yo la que está en el meollo de la libertad individual y política de la segunda modernidad” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p. 29).

Esta dimensión de la formación de los seres humanos significa la condición activa de lucha por la configuración de su propia vida desde sus mundos de la vida. Se trata del descubrimiento del sí mismo. En la contextura socio-cultural de la sociedad del riesgo la fusión del egocentrismo de un sujeto moral, que se hace consciente y responsable de sus actos, con un altruismo vital, en torno a las cuestiones existenciales, hace que los sujetos de la modernización reflexiva estén en actitud performante, es decir, en búsqueda de síntesis colaterales de cambio y por ende de gestión de los conflictos. Esta forma natural de aprendizaje cotidiano es un punto de partida importante para todo el que aprenda durante toda la vida; lo que permite afirmar que aprendemos dentro del marco de nuestra existencia. Dado lo anterior, la formación de sujetos en la modernización reflexiva implica habilidades para poder organizar la propia vida bajo condiciones de inseguridad. Como lo dicen Beck y Beck-Gernsheim: “Lo que, en última instancia, anuncia este desarrollo es el fin de las imágenes fijas,

¹⁹ Cf.: Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p. 44.

²⁰ Para Ulrich Beck la crisis de los saberes modernos se representa en sus categorías zombis, es decir, en conceptos que a la manera de muertos vivientes creen tener algo que decir, pero que cada vez pierden con mayor fuerza su eficacia simbólica, hasta el punto de dejar descontextualizados los aportes de los pensadores sociales en relación con los acontecimientos cotidianos de los sujetos. En este sentido, las categorías zombis de las ciencias sociales representan la caducidad de un saber que, al no reconocerse como histórico, ha pretendido desde una perspectiva muy conservadora e incluso estática, embalsamar su discurso y las realidades que nombra y construye. Para Beck una de las consecuencias claras de esta actitud ahistórica es la pérdida de referentes simbólicos que garanticen seguridad en la acción, la confianza deja de ser un dado ontológico y se convierte en una conquista reflexiva y transitoria (Beck, 2003, p. 339-356). Para el caso concreto de este escrito, la problematización del concepto de formación a la luz de los aportes de las nuevas sociologías, podría reanimar su capacidad heurística y comprensiva.

²¹ En palabras de Santos: “La universidad pública debe permanecer gratuita y a los estudiantes de las clases trabajadoras se les deben asignar becas y no préstamos. Si no es controlado, el endeudamiento de los estudiantes universitarios será a mediano y largo plazo una bomba de tiempo. Estamos lanzando a un mercado de trabajo cada vez más incierto una población oprimida, con la certeza de que su deuda puede llevarle veinte años para saldarla” (Santos, 2005, p. 64).

predefinidas, del hombre. El ser humano se convierte [...] en una elección entre posibilidades, en un *homo optionis*. La vida, la muerte, el género, la corporeidad, la identidad, la religión, el matrimonio, el parentesco, los vínculos sociales, todo ello se está volviendo objeto de decisión ‘hasta la letra más pequeña’; una vez fragmentado en opciones, todo debe decidirse” (2003, p. 44). Para ello es importante tener en cuenta interrogantes como los siguientes: ¿Cómo organizarse y comprometerse políticamente bajo condiciones de inseguridad? ¿Cómo hacer esto en forma participativa y activa? Algunas de las propuestas pedagógicas desde la modernización reflexiva que pueden dar insumos de respuesta a los interrogantes anteriores son:

- Seguir defendiendo una formación general frente a una formación universitaria que enfatiza en el perfeccionamiento sobre lo especializado. La formación general sirve para no ver los fragmentos de saber en su sola axiomática y lógica, sino para establecer redes entre ellos —esto presupone la creatividad, la espontaneidad, la fantasía—. Se requiere para el futuro de generalistas con formación humanista que no sean invalidados por apreciaciones económico-eficientistas.
- Luchar en contra el “Fachidiot”²² como ideal de formación universitaria: “Quien sólo entienda de química, no la entiende de un modo adecuado” (Georg Christoph Lichtenberg).
- Frente a una formación universitaria profesionalizante e hiperespecializada debe cobrar fuerza una formación en la que se fomente: 1) Una comprensión de las conexiones fundamentales del área, 2) La capacidad de pensamiento lógico, sistemático, reflexivo y crítico, 4) La capacidad de expresión y comprensión lingüísticas, 5) La capacidad de aplicar el saber o de pensar con él tareas y asuntos prácticos, y de resolver nuevos problemas, 5) El trabajo en equipo y la conformación de formas solidarias de asociación y apoyo y 6) El “espíritu artesanal” como deseo de hacer bien las cosas por el simple hecho de hacerlas bien y que, en términos de Sennett, “desafía al yo idealizado que dan por supuesto las nuevas instituciones del trabajo, educacionales y políticas. Es un yo aficionado al cambio, un señor del proceso [...] un ideal responsable, abierto a la experiencia y capaz de crecimiento, como un yo de capacidades potenciales” (Sennett, 2006, p. 166).
- El papel de la formación universitaria debe ser visto desde el punto de vista de su capacidad para fomentar el uso crítico, reflexivo y activo de las formas y medios que acumulan y vehiculizan la información y el conocimiento.
- La formación universitaria debe acompañar el encuentro del yo, seleccionando contenidos según el criterio de que ejercitan, según su efecto secundario, la formación de capacidades que favorezcan las competencias del obrar autónomo a partir del sí mismo.
- Se debe ayudar a hacer comprensible la propia biografía como una tarea individual de configuración a partir de la reconstrucción metódica y organizativa del propio proceso de formación universitaria y a partir de la estructuración de las situaciones de acción, para favorecer el encuentro con uno mismo y la formación de las capacidades que están a la base de los procesos de individualización.
- Formar las capacidades necesarias para la acción autónoma de manera cercana a la vida cotidiana reintegrando la universidad a las formas de la vida y las formas de vida a la universidad; es decir, lo que Sennett denomina el “sentido de movimiento narrativo” (Sennett, 2006, p. 157).
- Atender a la contingencia y a la fiabilidad. Esta última se encuentra íntimamente relacionada con la primera, es decir, con lo inesperado, por lo cual en la toma de postura el sujeto está siempre en riesgo, hecho que lejos de inmovilizarlo le hace reflexionar más sobre las condiciones vitales en las cuales se desenvuelve, recuperándose de esta forma su experiencia. La recuperación de la experiencia combina así la habilidad experta de los sistemas abstractos y su reapropiación en el contexto de la vida cotidiana.

²² “Fachidiot”, en español “idiota especializado”, es un término que se utiliza despectivamente en el ámbito universitario alemán para referirse a aquellos que se enclaustran en su saber especializado y, por consecuencia, circunscriben su visión del mundo a dicho saber, o mejor, no tienen una visión más amplia del mundo debido precisamente a su hiperespecialización.

- La fiabilidad implica ser consecuentes; hace alusión a la integración entre teoría y práctica, es decir, a la praxis como manifestación de síntesis temporales que permiten evidenciar ciertos niveles de privacidad y compromiso. La fiabilidad evoca manifestaciones temporales de credulidad, en tanto permiten la generación de vínculos sociales que habrán de ser problematizados constantemente a la luz de las circunstancias contingentes vividas, con lo cual la apuesta por la fiabilidad no reivindica esencias o comunitarismos dogmáticos. Así pues, para “no fracasar, los individuos deben ser capaces de planificar a largo plazo, de adaptarse al cambio, de organizarse, improvisar, fijarse metas, reconocer los obstáculos, aceptar las derrotas e intentar nuevas salidas. Necesitan iniciativa, tenacidad, flexibilidad y paciencia ante los fracasos” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p. 42).

4. Algunas conclusiones

Una vez expuestas las ideas anteriores, se puede afirmar que la formación en el contexto de la modernización reflexiva es entendida como la agencia que los sujetos hacen sobre sí mismos, en temporalidades precarias que hacen de la contingencia su sello distintivo. Así, la reflexión pedagógica —y la reflexión pedagógica sobre la formación universitaria— se amplía hacia planos antropológicos, históricos y sociológicos que desde la comprensión de la época actual (modernización reflexiva, sociedad del riesgo o crisis de la modernidad) permite afirmar que en el contexto civilizatorio de la crisis de la modernidad se hace imperativa la formación de sujetos con capacidad de decisión, para lo cual los procesos educativos agenciados han de girar en torno a prácticas pedagógicas que permitan enfrentar con reflexividad y desde la experiencia las contingencias de la vida, las cuales parecen hipertrofiadas en el espectro caótico de la mentada sociedad del riesgo.

La pregunta por la relación existente entre formación y contingencia en la modernización reflexiva ha sido asumida desde este escrito a partir de la apuesta conceptual por la problematización de la modernidad en su versión instrumentalista, para la cual la formación de los sujetos se reduce a su funcionalización en el mundo técnico del trabajo industrial. Igualmente se reivindica la idea de la condición inacabada del proyecto —y del sujeto— moderno, en tanto no cumplimiento del ideal moderno de formar sujetos históricos capaces de decidir sobre sus propias vidas y por ende necesarios en el contexto de una sociedad signada por el riesgo, donde los procesos de modernización han de agenciarse desde reflexividades cada vez más radicales y ancladas a los mundos de la vida, que desencanten las seguridades y protecciones simbólicas de la sociedad industrial.

La formación del juicio crítico, reflexivo y creativo y el fomento de la responsabilidad y el compromiso como asuntos de base para la configuración de sujetos que se deciden, es la apuesta antropológica y pedagógica de este escrito para pensar en un direccionamiento de la formación universitaria en relación con la fiabilidad, la reflexividad, la racionalización y la autopoiesis. Somos conscientes de que, a pesar de estas reflexiones generales, todavía queda en deuda una serie de directrices con un carácter más concreto; pero eso sería ya un segundo paso que habría que dar con la ayuda de universitólogos y didactas universitarios.

Bibliografía

- BECK, Ulrich (1996). *Teoría de la modernización reflexiva. Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- BECK, Ulrich (1997). “La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva”. En: BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony y LASH, Scott. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Editorial Alianza.
- BECK, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- BECK, Ulrich (2000). *¿Qué es la globalización?, falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Editorial Paidós.
- BECK, Ulrich (2000a). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Editorial Paidós.

- BECK, Ulrich (2002). "Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores". En: BECK, Ulrich (comp.). *Hijos de la libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, Ulrich (comp.) (2002). *Hijos de la libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, Ulrich (2002b). *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms*. Barcelona: Editorial Paidós.
- BECK, Ulrich y BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- BENEDITO, Vicenç, FERRER, Virginia y FERRERES, Vicent (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Publicacions Universitat Barcelona.
- BRATER, Michel (2002). "Escuela y formación bajo el signo de la individualización". En: BECK, Ulrich (comp.). *Hijos de la libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BRUNET, Ignasi y BELZUNEGUI, Ángel (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria Editorial.
- DUBET, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- GIDDENS, Anthony (2004). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- HARGREAVES, Andy (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- LYOTARD, Jean-François (2000). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- LUHMANN, Niklas (1996). *Confianza*. Barcelona: Universidad iberoamericana y Anthropos.
- PERRENOUD, Philippe (2006). *La universidad: entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias*. En: *Pedagogía y Saberes*, no. 24, pp. 67-77.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SENNETT, Richard (2004). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SENNETT, Richard (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- VASCO URIBE, Carlos Eduardo (2006). *Siete retos de la educación colombiana para el periodo 2006-2019*. En: *Pedagogía y Saberes*, N°. 24, pp. 33-41.

