

# Pedagogía y Saberes

---

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Díaz-Flórez, Olga Cecilia

Perspectiva pedagógica de la formación investigativa en el contexto de los cambios en la  
educación superior

Pedagogía y Saberes, núm. 35, julio-diciembre, 2011, pp. 27-43

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064880002>

- 
- Cómo citar el artículo
  - Número completo
  - Más información del artículo
  - Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Perspectiva pedagógica de la formación investigativa en el contexto de los cambios en la educación superior

Pedagogical Perspective of Research Training in the Context of Changes in Higher Education

Perspectiva pedagógica da formação investigativa no contexto das mudanças no ensino superior

Olga Cecilia Díaz-Flórez\*

\* Profesora Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.. Actualmente Decana de la Facultad de Educación de la misma universidad. Candidata a Doctor en Educación.  
Correo electrónico: olcedi@etb.net.co

Una versión de este texto se constituyó en el examen de candidatura en el Doctorado Interinstitucional en Educación (Universidad del Valle, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional) y en él se recogen desarrollos de la tesis doctoral.

## Resumen

El artículo presenta una reflexión sobre la formación investigativa en la educación superior en el marco de lo que se denomina 'capitalismo cognitivo'. Desde una revisión crítica de los presupuestos de este capitalismo aplicado a las funciones centrales de la universidad, la autora propone una perspectiva pedagógica de la formación investigativa a partir de la construcción de redes de cooperación intelectual, que resulten no sólo productivas en el ámbito social y en el educativo, sino también, antagónicas y resistentes al reduccionismo que opera desde la idea de la universidad-empresa.

## Palabras clave

Educación superior, formación investigativa, universidad, capitalismo cognitivo.

## Abstract

The article presents a reflection on research training in higher education in the context of what is called 'cognitive capitalism'. From a critical review of the tenets of this capitalism applied to the core functions of the university, the author proposes a pedagogical perspective of the research training from the construction of networks of intellectual cooperation, that are not only productive in the social and in education, but also antagonistic and resistant to reductionism which operates from the idea of university-enterprise.

## Key words

Higher education, research training, university, cognitive capitalism.

## Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre a formação investigativa no ensino superior no marco do que se denomina 'capitalismo cognitivo'. Através de uma revisão crítica dos pressupostos desse capitalismo aplicado às funções centrais da universidade, a autora propõe uma perspectiva pedagógica da formação investigativa a partir da construção de redes de cooperação intelectual, que sejam não só produtivas no âmbito social e educacional, mas antagônicas e resistentes ao reducionismo que opera na ideia da universidade-empresa.

## Palabras clave

Ensino superior, formação investigativa, universidade, capitalismo cognitivo.

Fecha de recepción: 31 de julio de 2011

Fecha de aprobación: 23 de noviembre de 2011

Pedagogia y Saberes No. 35  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación. 2011, pp. 27 - 43

## Introducción

Pensar la formación investigativa en el contexto de la educación superior supone partir de un posicionamiento que de cuenta de los cambios y perspectivas en juego a partir de la comprensión de las lógicas que se promueven en los procesos de construcción de conocimiento, de las visiones de investigación y de los debates y resistencias que se han promovido para enfrentar la adscripción de la educación al modo de ser del capitalismo contemporáneo.

Este posicionamiento que aquí llamaremos pedagógico, se plantea como una posibilidad de articular reflexiones críticas provenientes de diferentes campos que tensionen las tendencias predominantes y que nos permitan situarnos y actuar ya no sólo en defensa de unos comunes en riesgo –en este caso la educación, las producciones culturales y los saberes y conocimientos construidos tanto desde el mundo académico como desde tradiciones y sabidurías milenarias–, sino también considerar otras lógicas colectivas que promuevan la solidaridad, la autoformación, la cooperación y nuevas modalidades de participación y democratización de esos comunes, cuyos beneficios a todos nos pertenecen.

Si bien desde un abordaje prescriptivo de la formación investigativa abundan las fórmulas ideales, plantear unos derroteros que reconozcan e interpreten las contradicciones, ambivalencias, oscilaciones y tensiones en torno a la producción de conocimiento en el contexto de los cambios que hoy enfrenta la educación superior, es mucho más exigente y demanda múltiples problematizaciones.

En esta segunda dirección, la reflexión que aquí se presenta sobre el sentido pedagógico y educativo de la formación investigativa, intenta ir más allá de una defensa por el retorno a un ethos académico. Ethos, del que quizás hemos disfrutado muy poco, pero desde el cual tampoco renunciemos a reconocer el potencial de creación que nos constituye y desde el que podríamos articularnos para impulsar redes de cooperación intelectual, que configuren otras formas de innovación conceptual, también productivas desde el punto de vista social.

## El sentido del Conocimiento y de la Universidad en el contexto del 'Capitalismo cognitivo'

Las relaciones entre sociedad, conocimiento y educación superior han experimentado cambios sustanciales a tal punto que se podría argumentar con

Barnett (2001) que estamos pasando de una educación superior en la sociedad a una educación superior de la sociedad. Este tránsito implica que los intereses y compromisos entre la sociedad y la educación superior se superponen y, por ende, el conocimiento no se configura de manera independiente sino que la sociedad establece sus propias definiciones y señala aquellas formas de conocimiento que desea. Y cuando se alude a sociedad, más allá de la connotación abstracta que la acompaña, hemos de decir, más abierta y críticamente, que el conocimiento que actualmente es hegemónico ya no lo produce “la universidad bajo la guía del Estado, sino que lo produce el mercado bajo la guía de sí mismo” (Castro-Gómez, 2007, p. 85).

Los efectos de los procesos de transformación que llevaron a la configuración de una universidad empresa son múltiples. Como lo resalta Santos (2005), esta institución ahora no sólo produce para el mercado sino que se produce en sí misma como mercado; además, se caracteriza por su “incorporación a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad capitalista actual” (Galcerán, 2010, p. 15). Una de las implicaciones de mayor impacto consiste en la tendencia a rentabilizar económicamente el trabajo intelectual y, con ello, a dar un sentido unidimensional a la formación universitaria. En esta dirección, se demanda a esta formación el logro de promover una subjetividad que se adecúe a las exigencias económicas y disciplinarias del mercado capitalista y que “interiorice los objetivos de la empresa, la obligación de [obtener] resultados, la gerencia por proyectos, la presión del cliente, así como la constricción pura y simple ligada a la precariedad” (Negri y Vercellone, citados por Galcerán, 2010).

El potencial de creación, tanto de saberes y conocimientos como de cultura de las universidades, está siendo capturado –muchas veces en complicidad con sus instancias administrativas– por los intereses empresariales. Este conocimiento no sólo se expande a estructuras exteriores a la universidad sino que incluso la educación superior se desarrolla fuera de ella (Gibbons, 1998) y adopta modalidades completamente nuevas<sup>1</sup>.

Y si bien algunas de las universidades sostienen todavía su papel de “conciencia de la sociedad”, la

1 Las nuevas instituciones en expansión en el contexto colombiano nos muestran claramente esta tendencia: La Fundación Universitaria Sanitas (Unisanitas) y su propuesta de formación de profesionales de la salud, la Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá (Uniempresarial), la Fundación Politécnica Sonría, son ejemplos de otras concepciones de la Educación Superior, cuyos efectos y transformaciones en nuestro país están aún por analizarse.

función crítica ha sido desplazada en favor de otra más pragmática centrada en la “formación del capital humano” que se adecúe a las exigencias del modelo productivo predominante. Estos cambios, aclara Gibbons (1998), buscan afectar de manera práctica el funcionamiento de las instituciones de educación superior, pues el nuevo paradigma trae consigo una nueva cultura de responsabilización y control, como lo demuestra la proliferación de los discursos de la gestión y un ethos que se orienta a producir un rendimiento adecuado de la inversión en todos los sistemas de educación superior. Así, la educación superior tiene que demostrar su “pertinencia”, no una vez sino continuamente; pertinencia que se juzga en términos de productos y de la contribución que logre hacer al desempeño de la economía.

Una de las comprensiones críticas de esas transformaciones proviene tanto de los análisis formulados por los teóricos del capitalismo cognitivo como de los desarrollos y de las elaboraciones de algunos filósofos políticos (Negri y Hardt, Lazzarato, Foucault, entre otros). Perspectivas que, aunque no centran su análisis en la universidad, ofrecen referentes claves para entender el carácter del sistema de acumulación que predomina en la contemporaneidad, donde el conocimiento asume un papel central como recurso productivo.

Desde la visión del capitalismo cognitivo se problematiza la importancia que adquiere la fuerza cognitiva colectiva, y en ésta el conocimiento se ubica como un bien, una mercancía preciada, mercantilizada, capaz de generar plusvalía. Incremento adquirido independientemente del tipo de trabajo que produzca esa mercancía, sea asalariado o autónomo, pues como lugar de extracción de valor prima el trabajo cognitivo y sus formas de producción predominantes: investigación, enseñanza e innovación.

Esta noción ha sido desarrollada por algunos pensadores e investigadores (Blondeau, Corsani, Vercellone, Lazzarato, Moulier Boutang, Rullani y otros) para analizar el capitalismo que surgió en las últimas décadas del siglo pasado. Galcerán (2007) aclara que se busca cuestionar la denominada por los medios de comunicación y por ciertas corrientes sociológicas “sociedad de la información o sociedad del conocimiento”; expresión que, según lo señala la autora, resulta vaga y oscurece el carácter capita-

**"Si bien algunas de las universidades sostienen todavía su papel de 'conciencia de la sociedad', la función crítica ha sido desplazada en favor de otra más pragmática centrada en la 'formación del capital humano' que se adecúe a las exigencias del modelo productivo predominante."**

lista de este sistema contemporáneo. Se genera de este modo la impresión de una sociedad neutra desde el punto de vista de clase, una sociedad en la cual se produce una libre circulación de la información y una democratización de sus circuitos de acceso. Zukerfeld (2008) también problematiza la noción de sociedad del conocimiento, en cualquiera de sus versiones, pues entiende que oculta la especificidad capitalista de la etapa actual, naturaliza una circunstancia histórica y silencia los conflictos que la constituyen.

El capitalismo cognitivo, analizado por algunos de estos autores como una transición en el interior del capitalismo, remite a la emergencia de un nuevo régimen de acumulación que rebasa la esfera productiva e involucra un cambio de las relaciones de producción. Se ubica así en primer lugar el componente creativo y no exclusivamente reproductivo de la acción social y se enfrenta, justamente, a “la fuerza cognitiva colectiva, al trabajo vivo”, según señala Moulier Boutang (citado por Galcerán, 2007, p. 88).

Blondeau reconoce el capitalismo cognitivo como una economía cuyo desarrollo se basa en la difusión del saber, y su principal apuesta en torno a la valorización del capital radica en la producción de conocimiento. La variable clave del crecimiento y de la competitividad de las naciones será, en esta transición, el capital inmaterial e intelectual, el cual se define como “la proporción de trabajadores del conocimiento –knowledge workers– y de las actividades de alta intensidad de saberes –servicios informáticos, I+D, enseñanza, formación, sanidad, multimedia, software” (2004, p. 66).

En este proceso, aclara Galcerán (2007), grandes masas de trabajadores se encargan de procesar los datos que permitan ensamblar y elaborar la información necesaria para los nuevos productos y servicios; pero, paralelamente, los datos se extraen de la cotidianidad de los ciudadanos, de la gestión de su vida. Este modelo conlleva una resemantización del conocimiento mismo: a diferencia de la información, implica una organización del mismo campo de representaciones que permiten configurar la acción; se incluyen así la dimensión comunicativa y autoorganizativa. De esta forma, el tratamiento de la información y la decodificación sólo logra su verdadero objetivo cuando se incorpora, mediante un proceso de apropiación y aprendizaje, en los consumidores-creadores

o, a la inversa, en los productores-consumidores. Esta frontera tiende a difuminarse, pues los productores “incorporan las innovaciones sugeridas por los consumidores, y éstos las sostienen al consumir el producto y sugerir nuevos cambios. Se trata de ‘aprender haciendo’ no de ‘aprender cómo se hace’ o ‘cómo se debe hacer’” (p. 88).

Tal proceso, aclara la autora, se realiza con la informatización de los datos y el aporte desinteresado del mismo usuario, justamente el capitalismo cognitivo se dirige a captar y a rentabilizar este proceso y no a la información en cuanto tal. De esta manera, el conocimiento se restringe a aquél que sea considerado relevante, o a los conocimientos que sea posible aplicarles el término de modo expreso; aquellos que:

1) pueden ser objeto de patente, 2) sean necesarios para desarrollar tareas y que incluyen determinadas competencias y 3) se consideren importantes “para la gestión y la toma estratégica de decisiones, o sea que incluyen competencias y habilidades de tipo interactivo y comunicativo” (p. 89). Como es de suponer, buena parte de los saberes tradicionales quedaría por fuera de esta consideración: no serían obra de un autor o resultado de una creatividad colectiva. En este contexto, aclara la autora, “la patente supone ya una operación violenta” (Galcerán, 2007, p. 89).

Como bien lo resalta Marazzi (2003), el papel de la propiedad intelectual en el capitalismo contemporáneo acota y fragmenta la cooperación social. El capitalismo necesita a las fuerzas de esta cooperación, pero privatiza sus frutos mediante la violencia del copyright.

La inserción de la producción del conocimiento en tal sistema de capitalización del vivir conlleva incongruencias que ponen de relieve el carácter coercitivo del sistema de apropiación, pues, destaca Galcerán (2007), el carácter constitutivo de la producción del saber es social. Así se imposibilita determinar “el valor coste de referencia” que sirve de indicador para su valor en el mercado. De este modo, dado el reducido coste de reproducción, el valor mercantil del conocimiento tiende a cero y sólo puede reforzarse por medio de mecanismos de control en el acceso. Como resultado se obtiene lo que Rullani (2004) expresa de la siguiente manera:

El valor de cambio del conocimiento está entonces enteramente ligado a la capacidad práctica de limitar su difusión libre, es decir, de limitar con medios jurídicos –patentes, derechos de autor, licencias, contratos– o monopolistas la posibilidad de copiar, de imitar, de «reinventar», de aprender conocimientos de otros. En otros términos, el valor del

conocimiento no es el fruto de su escasez –natural– sino que se desprende únicamente de limitaciones estables, institucionalmente o de hecho, del acceso al conocimiento (p. 102).

En este tipo del capitalismo, por tanto, se busca innovar permanentemente a partir de la captura y comercialización del conocimiento. Para Galcerán (2007), el énfasis no estaría tanto en la transición de un capitalismo a otro, sino más bien, en cómo “todo el sistema social queda expuesto a una forma de apropiación–dominación de los flujos de información–conocimiento generados en la cotidianidad del vivir y que, circulando en red, sirven como materia prima de nuevos conocimientos e informaciones” (p. 90).

Las implicaciones de esta tendencia del capitalismo, aclara Vercellone (2004), se traducen en una nueva división cognitiva del trabajo en la cual el factor central “de la competitividad de un territorio depende cada vez más del stock de trabajo intelectual movilizad de manera cooperativa” (p. 68). En este contexto, los países del sur son presionados a lo que este autor denomina una “desconexión forzada”, fortalecida por las barreras proteccionistas que erigen los países del norte contra los países del sur.

Para este autor, el análisis del capitalismo cognitivo contemporáneo puede ofrecer diversas enseñanzas para renovar la teoría del desarrollo y generar un proyecto de “otra globalización”. Dentro de los ejes que contribuirían a la generación de un programa de investigación en este sentido, Vercellone (2004) propone considerar las críticas a las estrategias liberales del consenso de Washington: de un lado, “la nueva división internacional del trabajo reafirma, más aún que en el pasado, la tesis conforme a la cual los «países en desarrollo» deberían especializarse en las actividades intensivas en mano de obra y en un débil contenido de conocimiento” (p. 70). Y de otro, el hecho de que las “políticas de ajuste estructural, lejos de haber orientado la inversión directa en el extranjero hacia los países en vías de desarrollo, han conducido a un retroceso dramático de los gastos en los sistemas de salud y educación” (p. 71). Se trataría de analizar cómo estos dos tipos de estrategias podrían revelarse como la vía más rápida hacia la “desconexión forzada” y a la desestructuración de los requerimientos esenciales para el desarrollo de una economía del conocimiento y de una integración no subalterna en la división internacional del trabajo.

Corsani y Lazzarato (2002, citados por Galcerán, 2007) formulan los alcances de este proceso acumulación; destacan cómo ya no tiene como fundamento sólo la explotación de trabajo sino la del conocimiento, de lo vivo, la salud, el tiempo libre, la cultura, etc. Lo



comercializable no son sólo los bienes materiales o inmateriales sino los estilos de vida, los estándares de socialización, la comunicación, la educación, la percepción, el habitar, etc. Para la acumulación del capital, siempre móvil, las diferencias de tipo cultural, sexual, étnico, religioso, etc. constituyen mercancías; incluso la reproducción biológica de la vida:

La vida y sus diferencias se transforman en factores de valorización para un capital siempre más nómada. La globalización que estamos viviendo no es sólo extensiva (deslocalización) sino también intensiva y concierne tanto a los recursos cognitivos, culturales, afectivos, comunicativos (la vida de los individuos) como a los territorios, los patrimonios genéticos (humanos, vegetales, animales) o los recursos de la vida de las especies y del planeta (el agua, el aire, etc.) (Galcerán, 2007, p. 90).

Este capitalismo opera como un mecanismo de acumulación por desposesión, como lo denomina David Harvey, cuya forma de apropiación involucra “no primariamente la generación de riqueza sino más bien la toma de posesión de la riqueza existente, usualmente desde los pobres o el sector público, a través de medios legales o ilegales, y más a menudo en situaciones donde los límites de la legalidad no son claros” (citado por Hardt y Negri, 2009, p. 238).

Para Hardt y Negri esta expropiación se produce no tanto del trabajador individual – dado que la cooperación ya implica una colectividad– “sino más del campo de trabajo social [...] El capital es predatorio, como los analistas del liberalismo dicen, en tanto intenta capturar y expropiar la riqueza común producida autónomamente” (2009, p. 155). De hecho, aclaran los autores, en los regímenes económicos neoliberales contemporáneos, “la crisis y el desastre se han vuelto cada vez más importantes como niveladores para privatizar bienes públicos y poner en su lugar nuevos mecanismos para la acumulación capitalista” (p. 156).

Analizar desde esta lente los cambios que se están produciendo en la universidad nos permite comprender por qué la universidad es presionada o seducida –y en muchos casos se adhiere con facilidad– hacia el modelo de empresa adscrito al dispositivo más general de la acumulación flexible<sup>2</sup>. Sevilla (2010) se refiere

a esta condición como “fábrica de precariedad”, caracterizada tanto por la recualificación de la nueva fuerza de trabajo como por la comercialización de la investigación universitaria. Este dispositivo adopta la lógica de un neotaylorismo educativo que configura una “cadena de montaje justo a tiempo” a través de dos canales de formación, ambos al servicio de los intereses del capital: un canal (pregrado) orientado a formar el profesional polivalente, flexible, precario, con una formación generalista y centrada en aquellas competencias que le permitirán insertarse en el mercado de trabajo, también precario y una segunda línea (posgrado) centrada en “la acumulación deliberada de capital relacional, la especialización apresurada y el background familiar capaz de valorizar la formación recibida” (Sevilla, 2010, p. 70).

En este contexto, la educación superior, asumida como una de las actividades de servicios que representa cada vez más “oportunidades de negocio”, se ve sometida a un rápido proceso de reforma, masificación y privatización que, destacan Rodríguez y Sánchez (2004), de un lado, participa de la generalización de las competencias técnicas y lingüísticas que componen el sustrato de las nuevas intelectualidades difusas y, de manera simultánea, manifiesta síntomas de degradación por la vía de la reducción presupuestaria.

Galcerán (2007) destaca, igualmente, que las políticas asumidas en la educación superior en este nuevo orden mundial se caracterizan por la ruptura del contrato capital y trabajo – traducido en precariedad, desregulación y flexibilidad laboral–; la intensificación de la productividad; la globalización de las instituciones y la producción, circulación y los mercados, todo esto con el apoyo estatal –por ser el que traza

**"En este contexto, la educación superior, asumida como una de las actividades de servicios que representa cada vez más 'oportunidades de negocio', se ve sometida a un rápido proceso de reforma, masificación y privatización"**

y el MEN y realizado en Bogotá en abril de 2008, en donde se debatieron ejemplos internacionales paradigmáticos de fomento a la investigación y la innovación. En el evento, Kei Koizumi, miembro de la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia (AAAC), al mostrar el papel de la investigación universitaria en el desarrollo científico y tecnológico de los Estados Unidos, describía a los profesores de las universidades de Estados Unidos como “una «especie de empresarios» con muchos incentivos para comercializar las tecnologías en la empresa privada. Esto gracias a que pueden mantener la propiedad intelectual sobre investigaciones con financiación gubernamental y a que las universidades ofrecen incentivos monetarios a la investigación. El trabajo conjunto entre el gobierno y la empresa privada ha permitido que en la actualidad la industria financie dos terceras partes del total de la inversión en desarrollo tecnológico en Estados Unidos” (Colciencias, 2010, p. 9).

2 Ilustramos la exaltación de esta tendencia con los discursos del Seminario Internacional sobre Política de Ciencia, Tecnología e Innovación, organizado por Colciencias, el DNP

las líneas de las innovaciones tecnológicas– y en detrimento de los compromisos sociales.

Al analizar el caso de Europa, la autora señala que, en comparación con EEUU y Japón, se ha producido un fuerte déficit en los aportes a la educación. Situación que la ha llevado a crear mecanismos para hacerla atractiva para la empresa –sin que surja la preocupación de que tales alianzas pueden afectar a todas luces la autonomía universitaria y el principio crítico que ha de regir su práctica investigativa y docente– y que hace aparecer de nuevo el principio de rentabilidad como constitutivamente social, lo cual mimetiza el conflicto de intereses en el campo social. Esta tendencia delata la reacción del modelo neoliberal en las últimas décadas para materializar la desestructuración del estado de bienestar y “su sustitución por la mercantilización del espacio público” (Galcerán, 2007, p. 93).

Para nuestro caso, que no hemos disfrutado de ese estado de bienestar, el análisis se hace más pesimista. De un lado proliferan los discursos que se adscriben acríticamente a este modo de ser del capitalismo contemporáneo y, por otro, las acciones concretas se traducen en una mayor ampliación de la brecha entre la formación de calidad para una minoría –adelantada en unas pocas universidades de carácter oficial y otras tantas de carácter privado– y aquella formación que recibe la mayoría de los jóvenes colombianos, que afianza ya sea una profesionalización básica o una formación técnica y tecnológica que no logra superar la tradicional precarización e instrumentalización. A esto se suma un fenómeno que no ha tenido suficiente difusión ni crítica en nuestro país: la creciente fuga de cerebros que, según los datos recientes de uno de los informes preparados por la UNESCO para la Conferencia Mundial de Educación Superior, nos ubica como uno de los ejemplos a evitar: el 50% de los doctores en ciencia de Colombia están en el extranjero (Kearney, 2009)<sup>3</sup>.

En otro de los estudios de la UNESCO (2009), al contrastar la tasa promedio anual de crecimiento de

3 Al respecto este estudio señala que “cuando los países pierden su base para la excelencia académica –a través de políticas anticuadas, instituciones desatendidas, el éxodo de sus mejores graduados o deplorablemente inadecuada inversión en investigación– su competitividad en la sociedad del conocimiento global se degenera y eventualmente desaparecen. Los peligros de esta tendencia son evidentes y deben ser contrarrestados a toda costa” (Kearney, 2009, p.14).

estudiantes internacionales entre los años 1999 y 2007 con la tasa total de matrícula terciaria para el mismo período, se muestra cómo Colombia es uno de los países donde la movilidad de estudiantes hacia el extranjero creció a un ritmo más acelerado que la matrícula de educación terciaria local. Además, según el estudio adelantado para IESALC (García de Fanelli, 2009), Colombia ocupa el cuarto lugar en términos de stock de emigrantes latinoamericanos y caribeños con educación superior en los países de la OCDE con 173.270 emigrantes.

Así, en términos discursivos se reclama la imperiosa necesidad de ingresar a una economía del conocimiento, enunciada como la posibilidad de generar “la interacción entre educación, conocimiento y ciencia y tecnología” orientada al establecimiento “de la sociedad del conocimiento” que, se supone, se da “como resultado de múltiples procesos de incorporación de altos niveles de racionalidad instrumental (cuyo objeto es el dominio de la realidad por parte de los seres humanos, y que por tanto atiende a las acciones que optimizan la relación entre nuestros objetivos y nuestros medios)”

(Colciencias – DNP, 2006, p. 28 y 2006a, p. 1). Y en contravía con estos discursos se promueven cambios que

**“Así, en términos discursivos se reclama la imperiosa necesidad de ingresar a una economía del conocimiento, enunciada como la posibilidad de generar 'la interacción entre educación, conocimiento y ciencia y tecnología'...”**

están muy lejos de lograr tan ansiada meta: se destinan muy pocos recursos para generar investigación –ahora condicionada a producir innovación y desarrollo productivo–, los apoyos a la formación de posgrado –maestrías y doctorados– siguen siendo mínimos<sup>4</sup>, mientras que buena parte de los recursos se han destinado a la educación técnica y tecnológica<sup>5</sup>, gran parte de ella de dudosa calidad y muy lejana de lograr esta anhelada aspiración de la “productividad y la competitividad internacional y la prevención y solución de problemas nacionales y regionales” (Plan Nacional de Desarrollo Científico Colciencias– DNP, 2006, p.66).

4 Si bien se ha aumentado el número de becas (en promedio se han apoyado a 213 estudiantes por año entre 2002 y 2009), el número de graduados es muy bajo (65 en promedio para este mismo período) y respecto del número total de estudiantes matriculados entre 2002 y 2008 (6677) tan sólo el 18% (1223) ha sido financiado por parte de Colciencias. Datos elaborados con base en: Colciencias (2010). Balance de gestión 2006 - 2010.

5 Ver Díaz, O. C. [en prensa]. Transformaciones en la educación superior: tendencias y cambios operados desde el discurso de las competencias. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Como se aprecia, esta ampliación de cobertura viene de la mano de procesos de inclusión diferencial que producen nuevos mecanismos de segmentación y jerarquización. Más que el título individual, ahora cuenta el tipo de instituciones por las cuales se ha transitado y en qué posición se ubica cada una de ellas, según la jerarquía del mercado de la formación. Por supuesto, esta inclusión también se acompaña de una descualificación de los saberes –en especial, aquellos reconocidos formalmente (Colectivo Edu-Factory, 2010)– y alude a un “devenir instituto de la universidad”, traducido en una elevación de las barreras a través de la cuales se acreditan las competencias y habilidades valoradas en el mercado de trabajo.

En esta coyuntura, la investigación ahora aparece indisoluble de la innovación, y con ella la idea de lograr el “retorno a la inversión”. Por ello, se insiste en la conexión entre universidades y empresas, a partir de agendas y reglas claras frente a la productividad académica y a su sostenibilidad. De igual modo, en la reciente Ley de Ciencia y Tecnología (Ley 1286 de 2009) se reitera en la necesidad de promover esta alianza considerada estratégica “en función de desarrollar conjuntamente la ciencia, la tecnología y la innovación en sectores estratégicos para el desarrollo económico y social del país”.

Desde este marco, se plantea como objetivo central del ahora denominado Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación –SNCTI– el “consolidar por diversos mecanismos, la inversión pública y privada creciente y sustentable en investigación, desarrollo tecnológico, innovación y formación del capital humano [...] como instrumentos determinantes de la dinámica del desarrollo económico, social y ambiental” (Ley 1286, art. 17, p. 11).

En estas transformaciones, la educación se ve como un eje fundamental que contribuye a sustentar el cambio de modelos mentales receptivos hacia estas actividades, las cuales se ven como pilares del nuevo modelo productivo a configurar, y donde el papel de las Instituciones de Educación Superior, sean públicas o privadas, consiste en lograr su total adecuación<sup>6</sup>. Por tanto, la

**“...En contravía con estos discursos se promueven cambios que están muy lejos de lograr tan ansiada meta: se destinan muy pocos recursos para generar investigación –ahora condicionada a producir innovación y desarrollo productivo–, los apoyos a la formación de posgrado –maestrías y doctorados– siguen siendo mínimos, mientras que buena parte de los recursos se han destinado a la educación técnica y tecnológica, gran parte de ella de dudosa calidad...”**

Ley se plantea orientada hacia el fortalecimiento de “una cultura basada en la generación, la apropiación y la divulgación del conocimiento y la investigación científica, el desarrollo tecnológico, la innovación y el aprendizaje permanentes (Ley 1286, art. 2, p. 1)”, con el fin de “consolidar una sociedad basada en el conocimiento, la innovación y la competitividad” (art. 7, p. 6).

El énfasis se da, por tanto, en el desarrollo del talento y de la creatividad de los colombianos; así como en la acumulación de capacidades sociales, institucionales y políticas que permitan generar, asimilar y aplicar conocimiento científico y tecnológico. En este marco, la “capacitación de recurso humano”, la “formación de capacidades humanas” o la “formación del capital humano para la ciencia, la tecnología y la innovación” se consideran herramientas fundamentales para lograr este tipo de desarrollo. Es de esperar que la formación investigativa que debe ofrecer la universidad también se vea marcada por este funcionalismo, no sólo económico, sino también social y político.

Al respecto, Galcerán plantea que tanto a los estudiantes como a los jóvenes investigadores se les alienta a que asuman “su formación como un «capital cultural» del que podrán disponer en un trabajo futuro, algo así como una inversión: el joven invierte en su formación y esa inversión le dará réditos en un futuro” (2010, p. 17). Sin embargo, no se toma en consideración que este joven difícilmente podrá

**“En esta coyuntura, la investigación ahora aparece indisoluble de la innovación, y con ella la idea de lograr el 'retorno a la inversión'. Por ello, se insiste en la conexión entre universidades y empresas, a partir de agendas y reglas claras frente a la productividad académica y a su sostenibilidad.”**

6 Desde los enunciados de esta Ley, las IES quedan en el mismo nivel a otros productores de conocimiento e innovación, con “los centros de desarrollo tecnológico, los parques tecnológicos, los centros de productividad, las instituciones dedicadas a la apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación, las entidades de gestión, administración y promoción del conocimiento, las incubadoras de empresas de base tecnológica y el desarrollo del talento humano,

las academias y sociedades científicas, tecnológicas y de innovación, y las diferentes redes, iniciativas de organizaciones e individuos tendientes al fortalecimiento del sistema” (Ley 1286, art. 17, p. 12).



generar un retorno a corto plazo de esta inversión, pues esto no depende de sus esfuerzos sino de la estructura de la sociedad y del mercado de trabajo. No obstante, al joven se le hace responsable de sus “éxitos o fracasos”, pues ahora se trata de que todos seamos “emprendedores” o empresarios de nosotros mismos.

Este nuevo proyecto implica centrar la formación en la cualificación de la fuerza de trabajo, mediante el aprovechamiento al máximo de los recursos disponibles, lo que conlleva un mayor control en los currículos, medidas de reducción de los tiempos de enseñanza magistral en beneficio de labores que puedan desempeñar jóvenes con contratos precarios, asignación de las tutorías a estudiantes de último semestre, cambios en los programas docentes; todos mecanismos para racionalizar el volumen de los gastos fijos (Cfr. Galcerán, 2007). De ahí que la figura de la universidad-empresa, aclara la autora, esté adscrita a “la constitución de un «mercado del conocimiento» y de la configuración subjetiva del trabajador cognitivo propio de este tipo de capitalismo” (Galcerán, 2010, p. 17).

Según señala la misma Galcerán (2007), el papel que el Estado asume en este tipo de reformas consiste en facilitar su implementación; para ello, las autoridades políticas aluden a un indefectible orden económico y a un desarrollo tecnológico global como sustento de los cambios. Justamente este “funcionalismo economicista” (p. 94) oscurece las verdaderas intenciones políticas y desarma de entrada las resistencias sociales. Así, el conflicto crucial que enfrenta la universidad supone una “contraposición entre quienes pretenden rentabilizar económicamente el mercado emergente de la formación, y en especial de la formación universitaria, y quienes pretenden asegurar el derecho a una educación de calidad para toda la población, en especial para la población joven, manteniendo el carácter del conocimiento como «bien común» (Galcerán, 2010, p. 26).

Este tipo de abordajes que analizan críticamente la lógica que privilegia el proceso de acumulación a través de la intensificación de la innovación vinculada a la producción de conocimiento permite, también, visibilizar las maneras como opera esta interacción de variables orientadas a generar un incremento de la productividad y que condicionan el valor agregado de la producción: la densidad tecnológica, la innovación, la especialización del capital humano, así como el manejo estratégico de la propiedad intelectual. Aspectos que, en su conjunto, también hacen posible problematizar las formas que adoptan estas nuevas relaciones entre educación, sociedad y economía, a la vez que nos

permite reconocer las nuevas subjetividades en emergencia y las posibilidades que se advierten, ya no sólo para defender los comunes en riesgo sino, también, para potenciar y compartir la riqueza producida socialmente. Aquí estaría nuestro papel pedagógico como educadores que participan de la inserción de los sujetos en procesos de transformación individual y colectiva que se compromete con producir otros mundos, otros saberes, otras subjetividades.

## Antagonismos, luchas y formas de resistencia por-venir

*Una democracia de la multitud es imaginable y posible sólo porque todos compartimos una participación en el común. Por “común” significamos, en primer lugar, la riqueza común del mundo material –el aire, el agua, los frutos del suelo, y toda la generosidad de la naturaleza- que en los textos políticos clásicos europeos son a menudo reclamados como herencia de la humanidad en su conjunto, para ser compartidos. Consideramos común también y más importante a aquellos resultados de la producción social que son necesarios para la interacción social y la producción ulterior, tales como conocimientos, lenguaje, códigos, información, afectos, etc. Esta noción de común no pone a la humanidad separada de la naturaleza, como su explotador o guardián, sino que focaliza más bien en las prácticas de interacción, cuidado, y cohabitación en un mundo común, promoviendo los beneficios y limitando las formas perjudiciales de lo común. En la era de la globalización, las cuestiones de mantenimiento, producción, y distribución de lo común en ambos sentidos y en el marco ecológico y socioeconómico se vuelven cada vez más centrales*

Hardt y Negri, 2009

*Nuestras luchas, [se orientan] a favor de estas nuevas formas de construcción de saber, apoyadas en la interacción social y comunicativa de múltiples intervinientes, centradas en construir un saber social común y compartido que aporte informaciones relevantes y críticas frente a una economía capitalista cada vez más globalizada, naturalizada y en crisis. Nuestra fuerza es la fuerza coaligada de nuestros cerebros, nuestros cuerpos y nuestros afectos empeñados en el esfuerzo por construir territorios compartidos y nociones comunes*

Galcerán, 2010

Dentro de los reparos formulados a esta lectura del capitalismo contemporáneo, y que nos permiten ampliar los alcances de esta problematización y considerar otros posibles caminos para la formación, algunos autores cuestionan que el análisis del capitalismo cognitivo sobrevalora el papel de los trabajadores del conocimiento e ignora o minimiza las nuevas fragmentaciones<sup>7</sup> generadas a partir de “la división entre esa capa y los operarios inmersos en trabajos de ensamblaje de baja cualificación, repartidos por el globo y concentrados en países de bajos salarios. En consecuencia, el tipo de trabajador en el nuevo sistema productivo no es ni mucho menos un tipo homogéneo, sino que está atravesado por multiplicidad de diferencias que predeterminan su ubicación en las jerarquías sociales globales” (Galcerán, 2007, p. 95).

Para el caso de la universidad, estas segmentaciones se hacen evidentes en las orientaciones diferenciales que se promuevan en la formación universitaria y con ellas la estratificación tanto de las instituciones como de sus actores. Esta dualización de las universidades, aclara Galcerán (2010), establece la distinción entre centros de excelencia<sup>8</sup> –situados a la cabeza de la jerarquía, que poseen mejores condiciones y mayor financiación– y universidades situadas a la cola –peor dotadas y generalmente infravaloradas–.

También se advierte como tendencia global la transición, pero también la coexistencia, de funciones y demandas que hoy enfrenta la universidad: es tanto una institución de masas, que participa en la reproducción de la fuerza de trabajo y del stock de conocimientos acumulados, como una “empresa” orientada hacia la producción y comercialización de bienes cognitivos. Este proceso, aclara Sevilla, se da

[...] por un lado, mediante la recualificación de la fuerza de trabajo universitaria hacia itinerarios técnico-científicos y la reconversión «precarizante» de las ramas más masificadas, menos «competitivas» y menos rentables del conocimiento. Por otro lado, mediante la mercantilización de la investigación universitaria y la creciente «externalización» de sus ramas más rentables, se pretende poner en pie un nuevo modelo productivo basado en la innovación tecnológica permanente. En otras palabras, la universidad-empresa se dedicará al doble proceso de la «producción capitalizada del conocimiento y la venta mercantilizada del servicio cognitivo» (2010, p.12).

Por esto, cuestiona Galcerán (2007), resulta claro el ingreso a una era de intelectualidad de masas que opera mediante una transición del intelectual moderno considerado como individuo destacado, virtuoso de la palabra, a una proliferación de actividades de tipo intelectual que emplean las palabras y los códigos culturales en el tratamiento de los más diversos temas: grabadores, editores, traductores, desarrolladores de software, creadores de páginas web, diseñadores, publicistas, periodistas, trabajadores de la imagen, etc. La mente humana se transforma en agente productivo directo. Justamente por las características propias de los estudiantes, ellos constituyen un modelo en estado puro del trabajo inmaterial; en tal sentido, es dable señalar, para la autora, que allí radica el interés del capitalismo global por buscar activamente la subordinación de la universidad: se trata de un intento por capturar in nuce esa productividad.

Lazzarato (2006), por su parte, problematiza la lógica que establece una separación tajante entre invención y reproducción, o entre funciones corporales y funciones intelectuales, entre trabajo inmaterial y trabajo reproductivo, o la jerarquía entre “cognitativo” y obreros, delineada según la típica división Norte-Sur. Para el autor, esta aparente disyunción o la dialéctica entre centro y periferia resultan limitadas para analizar la diversidad de experiencias y de situaciones que revelan más la diversidad de fragmentaciones que las tendencias a la uniformidad. Al respecto, Lazzarato aclara que, en la medida en que todas las actividades conllevan tanto invención como reproducción, lo que actualmente cambia es la naturaleza de la actividad de los pequeños cerebros en el interior del gran cerebro social, pues esta producción se define más por “la capacidad de comenzar algo nuevo, es decir, por la capacidad de construir problemas y de poner a prueba las respuestas a las preguntas suscitadas de este modo” (p. 120).

7 Esta tendencia a la fragmentación se puede visualizar en los datos del empleo basado en el conocimiento. Al respecto, Sevilla (2010) señala que este tipo de empleo “destinado a la producción de mercancías de media y alta tecnología representaría entre el 26 % en España o el 27 % en Italia, sobre el empleo total” (p. 37). Este autor retoma uno de los documentos de la Comisión Europea, Towards an european research area of science, technology and innovation, según el cual en la Unión Europea solamente “el 13,8% de los trabajadores sobre el total de la fuerza de trabajo puede considerarse altamente cualificada; en tanto que trabajadores científicos y técnicos oscila entre el 20-21% en los países escandinavos, el 15,6% en Francia, el 15,3% en el Estado español, el 14,4% en Alemania o el 8,8% en Italia. Fuente: DG Research, Data: Eurostat, Key figures 2005, p.51”, citado por Sevilla (Cfr: Sevilla, 2010, p. 37).

8 Estos «campus de excelencia», aclara la autora, no se refieren fundamentalmente a centros que se destaquen por su calidad académica, sino a instituciones con capacidad para producir conocimientos explotables con fines industriales que se traducen en parques tecnológicos que conjugan empresas y centros de estudios e investigación.

Este autor (2005) también cuestiona la lectura del capitalismo basado fundamentalmente en la relación capital y trabajo, o en función del modelo de la dominación colonial o estatal. Al respecto, señala como error limitarse a afirmar el rol estratégico del trabajo inmaterial, cognitivo o de cualquier otra clase, pues nuestro presente no se caracteriza por la hegemonía de este tipo de trabajo cognitivo sino por la difusión, la contaminación de comportamientos minoritarios y de prácticas de contra-conducta, que también se manifiestan en los asalariados. Es evidente, destaca el autor, “que las luchas sobre el saber y el conocimiento, remiten a dinámicas de contra-conducta, más que a luchas salariales y reivindicaciones clásicas. «No se quiere ser conducido por los otros, se quiere conducirse a sí-mismo», esto vale también y sobre todo en el dominio del saber (Lazzarato, 2005, p. 9). Desde esta perspectiva, es indispensable establecer la distinción entre el asalariado, que es un dispositivo del poder destinado a capturar la creación social, y la potencia de invención, que es de cada uno y de todos, es social, múltiple y heterogénea.

Hardt y Negri (2009), en una dirección semejante, resaltan la paradoja de cómo a pesar de que las formas contemporáneas de producción y acumulación capitalista buscan permanentemente privatizar los recursos y la riqueza, también hacen posible e incluso demandan la expansión de lo común. De hecho, afirman,

[...] en las formas recientemente dominantes de producción que implican información, códigos, conocimiento, imágenes y afectos, por ejemplo, los productores exigen cada vez más un alto grado de libertad así como acceso abierto a lo común, especialmente en sus formas sociales, tales como redes de comunicación, bancos de información, y circuitos culturales [...] La transición ya está en proceso: la producción capitalista contemporánea abordando sus propias necesidades, abre la posibilidad de crear las bases de un orden social y económico basado en el común (2009, p. 12)<sup>9</sup>.

Reconocer esta doble faceta de lo que los autores denominan producción biopolítica<sup>10</sup> resulta central

9 Con el sugestivo nombre de Commonwealth, el proyecto de una revolución del común, estos autores formulan la importancia de “instituir y gestionar un mundo de riqueza común, concentrándonos en y expandiendo nuestras capacidades de producción colectiva y autogobierno” (Cfr. Hardt y Negri, 2009, p.15).

10 Los autores retoman la perspectiva de Foucault para destacar cómo, desde su obra, la historia “no puede ser entendida simplemente como el horizonte en el que el biopoder configura la realidad a través del dominio. Por el contrario, la historia está determinada por el antagonismo biopolítico y las resistencias al biopoder” (Hardt y Negri, p. 47).

para potenciar un proyecto de liberación del capital. Esta producción se configura desde tendencias que coexisten, en tanto que los resultados de la producción capitalista no son sólo económicos sino que también se expresan en relaciones sociales y formas de vida. En primera instancia, se exceden los límites de las relaciones capitalistas que, constantemente, acuden a lo común –esto es, la acumulación capitalista, de un lado, es predatoria: funciona a través de la desposesión y transforma en propiedad privada la riqueza pública y aquella mantenida socialmente en común; y, de otro, el capital expropia la cooperación de la fuerza de trabajo biopolítica: opera en los flujos comunicativos, lingüísticos, afectivos y de innovación-. En segundo lugar, se revela una autonomía emergente del trabajo biopolítico respecto del capital –la gente tiene la capacidad de hacer y producir mucho más de lo que hace en el trabajo-; la cual produce valor económico y puede ser capturada por el capital a un nivel social más amplio. El capital, al decir de los autores, subsume no sólo al trabajo sino a la sociedad y a la vida social misma; ésta es puesta a trabajar en lo que es producido.

Dadas estas características, la producción biopolítica no se limita a la reproducción del capital como una relación social sino que ofrece, también, el potencial para un proceso autónomo que podría destruir al capital y crear algo nuevo: proporciona las herramientas para ser manejadas en un proyecto de liberación. Para los autores, “El capital no seguirá gobernando por siempre, y creará, siguiendo su propio gobierno, las condiciones del modo de producción y la sociedad que habrán de sucederlo” (Hardt y Negri, 2009, p. 306). Y es en la conjugación e intersección de estas condiciones –la autonomía de la producción biopolítica, la centralidad de lo común, y su creciente separación de la explotación y comando capitalista– donde se considera posible la construcción de una nueva sociedad dentro de la “vieja cáscara”.

Las luchas y resistencias en esta producción biopolítica, señalan los autores, se movilizan hacia el control o autonomía de la producción de la subjetividad –“no es lo que somos sino más bien lo que somos en el proceso de devenir”– (p. 12); en otros términos, no sólo se orientan a la subversión de las formas de poder existentes sino también “hacia la constitución de instituciones alternativas de liberación” (p. 47). “La producción de subjetividad mediante el común y la producción del común mediante la subjetividad” (p. 304). Como la enuncian los autores, el contexto de esta producción biopolítica se relaciona con “alentar la expansión de nuestras potencias de pensar y crear, de generar imágenes y relaciones sociales, comunicar y cooperar” (p. 304).

Por esta razón, aclaran, en la era de la producción biopolítica, la educación –tanto básica como avanzada, e incluso a lo largo de la vida– resulta tan importante. Se requiere para lograr el desarrollo de las herramientas lingüísticas, afectivas, comunicativas que permitan, a su vez, construir relaciones, desarrollar estrategias para pensar, generar innovaciones, etc. La educación actúa como un medio que hace posible el despliegue de la dotación básica presente en cada sujeto, de tal modo que permite aprender cómo trabajar con el lenguaje, los códigos, las ideas y los afectos, así como aprender a trabajar con los otros.

Como lo señala Galcerán (2010), la formación se constituye en un “bien en sí mismo” con un alto valor de uso. Es un recurso social del que nos valemos para ampliar “nuestra interacción con la naturaleza, con las otras personas y con nosotras mismas. Por supuesto que no está desvinculado de las relaciones de poder, pero amplía también la capacidad de intervenir y es un «recurso de más» que aumenta la capacidad de vivir” (p. 33).

Ahora bien, desde distintos procesos formativos también se han generado espacios creativos de experimentación e innovación política que se han materializado en experiencias como las universidades experimentales, los grupos y colectivos de formación de y en los centros sociales, las iniciativas de nueva empresarialidad como librerías y cooperativas, las cuales muestran esa voluntad de crear una red autosostenida de la formación que se difunde y articula al tejido social y a sus luchas por la democratización del conocimiento.

Igualmente, en las últimas décadas se ha visibilizado la emergencia de diversas resistencias que expresan nuevas subjetividades intelectuales resultantes de estos cambios (Galcerán, 2007). Los profesores han expresado su voz de protesta en varios países europeos frente a los cambios en la estructura de las titulaciones y la previsible desaparición de algunas especialidades, dada su negativa o su dificultad para reorientarlas en función de las demandas laborales. Pero las movilizaciones más amplias han sido las de los estudiantes, quienes han puesto de relieve el ca-

rácter de reestructuración mercantilizadora de las reformas que enfrenta la universidad.

El ciclo de protesta estudiantil es analizado por autores como Sevilla (2010), quien destaca su carácter transnacional que abarca desde finales de la década del 90 hasta el presente. Dentro de sus rasgos más notorios, el autor señala: la actualización crítica de la institución universitaria, tanto de sus formas de gobierno como de sus nuevas funciones, la actualización de las formas de organización democrático-radicales y, para el caso europeo, la configuración continental del movimiento. Particularmente en la última etapa (2005-2009), se han acentuado estas movilizaciones en muchos países europeos bajo las consignas de “ni fábrica de precarios, ni escuela de elites”; “no a Bolonia” y se han desarrollado múltiples experiencias, de lo que este autor denomina “laboratorio de pruebas de los movimientos estudiantiles”, en las cuales se hace evidente la participación no solamente de los estudiantes sino también la integración y la articulación de otros sectores y estamentos de la universidad para crear solidaridades de clase y dinámicas de auto organización democráticas.

Estos laboratorios, y sus expresiones de los conflictos, también se han manifestado en la universidad norteamericana en resistencia a las lógicas impuestas por la universidad-empresa o la corporate university y sus efectos en los actores educativos, tal como lo reseña Sevilla (2010): precarización del profesorado y generación de circuitos diferenciados de calidad de la formación para los estudiantes, recortes de los aportes estatales, incremento del costo de las matrículas, depreciación del salario de los trabajadores y búsqueda sistemática de fondos privados. El hecho de que la precarización sea una condición compartida ha producido alianzas novedosas entre trabajadores y estudiantes, pues éstos últimos también se reconocen desde dos visiones: como trabajadores precarios de la fábrica del saber, o como precarios en formación –mercancía de la fábrica– que participan de la producción de conocimiento, pero carecen de una relación concreta de trabajo.

En estas experiencias es posible reconocer las fisuras producidas por los sujetos, quienes generan espacios de “auto-

**"Desde distintos procesos formativos también se han generado espacios creativos de experimentación e innovación política que se han materializado en experiencias como las universidades experimentales, los grupos y colectivos de formación de y en los centros sociales, las iniciativas de nueva empresarialidad como librerías y cooperativas, las cuales muestran esa voluntad de crear una red autosostenida de la formación que se difunde y articula al tejido social y a sus luchas por la democratización del conocimiento."**



valorización” que se escapan a la lógica mercantil y, por ende, quedan fuera del control de las empresas y las autoridades. En este sentido, para autores como Lazzarato y Corsani (citados por Galcerán, 2007) el carácter de cooperación social que está a la base de la producción cognitiva “permite pensar en sociedades con formas de renta social que rebasen el estrecho marco del salario y que se orienten hacia una mayor socialización de la riqueza de lo que permite la sociedad capitalista” (p. 91).

La universidad, que también es un territorio en conflicto con distintos intereses y pugnas en su seno, puede enviar diversos mensajes al conjunto de la sociedad. Podemos sostener la retórica, muchas veces a ultranza, de intentar mantenerla protegida del impacto de las transformaciones sociales y económicas; o procurar decidir a conveniencia el tipo de influencia que le interesa recibir; o, por el contrario, reconocer el doble juego que se nos abre con esta forma de operar del capitalismo contemporáneo. En esta última instancia podríamos potenciar colectivamente el desarrollo de experiencias de cooperación intelectual solidaria entre diversos productores de conocimiento e innovación social.

## Sentido pedagógico de la formación investigativa

*En la medida en que los estudiantes y los profesionales de la educación nos acerquemos a los movimientos sociales alternativos, ampliamos [la] crítica y empezamos a comprender que, en el marco de éstos, la formación y la construcción de conocimiento forman parte del vivir cotidiano. Para [...] cualquiera de los muchos núcleos de resistencia al actual sistema capitalista, el estudio y el conocimiento no es algo con lo que comerciar sino que es constitutivo de la construcción de «agencia» individual y colectiva... de la posibilidad de actuar como sujetos sociales*

Galcerán, 2010

*Frente a las producciones de [los] think tanks conservadores, grupos de expertos a sueldo de los poderosos, debemos oponer las redes de producciones críticas que agrupen a «intelectuales específicos» (en el sentido de Foucault) en un verdadero intelectual colectivo capaz de definir los objetos y los fines de su reflexión y de su acción, es decir, autónomo*

Bourdieu, 2001

La educación, pero en especial nosotros, sus actores –al ser parte de este sector de los trabajadores de la cultura–, enfrentamos un ámbito paradójico,

ambivalente, y a la vez potente al ser, simultáneamente, una de las figuras claves de la producción contemporánea –susceptibles de múltiples y novedosas formas de explotación y dominación– y al ser partícipes de un escenario de donde provienen tanto las críticas a la mercantilización de la producción social como algunas de las estrategias de resistencia y antagonismo que propenden por la libre circulación del conocimiento y por la democratización de los bienes inmateriales producidos socialmente.

Quienes aún le atribuimos un lugar e importancia al sentido público de la educación –que no se traduce en la simple disyunción entre oficial y privado– y al papel reflexivo, crítico y ético que ha de seguir cumpliendo la Universidad no podemos suscribirnos pasivamente al sentido común imperante que aboga por este rol empresarial de la universidad. Tampoco nos es posible acomodarnos a las nuevas funciones ni a las maneras que se supone debe adoptar ahora la formación, incluida la formación investigativa: desarrollar aquellas competencias que se consideran deseables para el mercado laboral<sup>11</sup>. Para el caso de Colombia esta última condición implica, en muchos casos, optar por el mayor de los reduccionismos: centrar la educación en aquellas competencias simples –muchas de las cuales son más actitudes de obediencia y sumisión que otra cosa– propias de un modelo de disciplinamiento que afianzan aún más ese lugar en que se nos ha ubicado en las nuevas formas de segmentación y jerarquización del conocimiento propias de este capitalismo cognitivo.

Por supuesto, esto demanda también desligarnos de cierta lógica internacional imperante frente a la formación investigativa que ahora se nos reclama en la educación superior. Por ejemplo, en proyectos internacionales como el de Tuning la capacidad de investigación se plantea como una de las competencias genéricas por desarrollar (Beneitone y otros, 2007) sin que se formule una conceptualización sobre ella y, como es de esperar, para el grupo de los empleadores, tanto de Europa como de América Latina, esta competencia es considerada como una de las menos importantes<sup>12</sup>.

11 En la página institucional del MEN se alude a “fomentar el mercadeo de la ciencia” e “identificar las necesidades de Investigación y Desarrollo (I+D) del sector productivo y las capacidades de I+D de las universidades”. Ver Atlas colombiano de la ciencia y Comité Universidad – Empresa – Estado (CUEE). [en línea] <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-218352.html>

12 Adicionalmente, en este proyecto Tuning para ninguno de los grupos encuestados –estudiantes, egresados, empleadores y académicos– esta competencia aparece como una de las más importantes. Las que ocupan los cinco primeros lugares de importancia en los cuatro grupos son: capacidad

En este contexto, son muchos los compromisos que nos asisten: desde continuar demandando las condiciones de posibilidad mínimas requeridas –infraestructura, financiamiento, fomento– hasta promover los espacios para diseñar nuestras agendas de investigación, en las que contemos con la libertad y autodeterminación necesaria para esta producción social. Pero no sólo se trata de demandas, también se hace necesario afectar nuestra cultura centrada en el mérito individual, con la que reproducimos las típicas jerarquías y dualismos tanto en el orden del conocimiento –unas ciencias y unos conocimientos son más importantes y valiosos que otros; existen unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas– como del orden social –los investigadores o los grupos reconocidos son quienes se disputan los recursos y las formas autorizadas de conocimiento– y con ellas una lógica fragmentada, compartimentada en la producción del saber que se corresponde con estructuras rígidas del trabajo académico con cánones establecidos de lo que considera conocimiento legítimo y afianzando las desconexiones entre problemas, sujetos y saberes.

La investigación, nos cuestiona Galcerán, no tiene por qué quedar reducida o relegada a los espacios tradicionalmente designados –grupos académicos reconocidos y espacios universitarios– pues en muchos casos estas investigaciones se ven “sometidas a criterios específicos que sólo les permiten abordar aspectos funcionales al sistema en su conjunto, cuando no están directamente manipuladas para servir a los criterios dominantes” (2010, p. 38).

Ahora bien, una perspectiva pedagógica de la formación investigativa, en el contexto de los análisis aquí planteados, adquiere nuevas dimensiones y retos que es necesario advertir, dadas las múltiples tensiones, contradicciones y presiones que seguirá enfrentando la educación superior. La reflexión y las propuestas a generar, por tanto, no solamente tendrán que ser de carácter epistemológico sino también han de abordar los planos político, social, cultural y educativo. Estos planos se intersectan y mutuamente se potencian; y requieren ser discutidos y elaborados conjuntamente, desde las premisas de la cooperación social, la autogestión, la defensa y la democratización de la riqueza común en riesgo.

En el plano epistemológico de la formación investigativa, se trataría de lograr situarnos, tanto

de aplicar los conocimientos en la práctica; capacidad de aprender y actualizarse; capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; el compromiso ético; y, el compromiso con la calidad. No sobra destacar la carencia conceptual y la inconsistencia que se hace evidente en este listado de “competencias”.

profesores como estudiantes y demás actores participantes en este diálogo, en un marco de comprensión más amplio del ofrecido por las formaciones disciplinares y profesionales que, de manera obvia, han estado marcadas por las lógicas de producción y apropiación de conocimientos orientados ya sea a profundizar en las gramáticas y desarrollos de la respectiva disciplina o a responder pragmáticamente a los problemas que se consideran pertinentes en la acción propia de cada campo profesional, con sus consecuentes mecanismos de simplificación, fragmentación o especialización. Esto lleva hacia un desplazamiento de la formación investigativa hacia modalidades de trabajo que, sin desconocer el valor e importancia de las tradiciones disciplinares, estimulen la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad; que involucren la riqueza del diálogo de saberes, así como el reconocimiento de las perspectivas, intereses y formas de ejercicio de poder presentes en los distintos procesos de producción de conocimiento.

Esta ruptura epistemológica, que se está intentando promover en las últimas décadas en múltiples disciplinas y campos del saber, alude a una apuesta por decolonizar el conocimiento (Castro-Gómez, 2007) y que en los discursos de filosofía de la ciencia y de epistemología se la ha llamado la perspectiva o el punto de vista: el sujeto investigador u observador no es un sujeto abstracto, lógicamente puro, sino un sujeto inscrito en el mundo de la vida que posee unos criterios, ideas, creencias, posiciones, formas de decir, de hacer que se han constituido en la sociedad en que vive, mediante sus experiencias, lecturas, proyectos, deseos. En tal sentido, los investigadores o los observadores no se independizan de lo investigado y lo observado. El investigador, o expositor de una observación, forma parte de su contexto social, cultural, afectivo, lingüístico (Díaz, Marín y Ordóñez, 2002, 2005).

La idea de investigación, señalábamos los autores, no se traduce en que a través de ella se “resuelven problemas”. Investigar consiste en resaltar lo que por anticipado estaba y pasaba desapercibido; en re-conocer, ver lo que ya estaba con otra mirada, otro gesto, otro estilo; y también en ver y producir la realidad en opciones comunicativas, hermenéuticas y complejas. El problema de investigación, por tanto, no es independiente de los contextos, los lenguajes, los sujetos ni del universo de discurso que los investigadores u observadores construyen. Por esta razón, se plantea que no existe un problema que sea objeto de búsquedas incansables de solución; los problemas se definen por la tensión permanente entre su descripción, como independientes de la observación y del observador, y una descripción que asume la

imposibilidad de separar a los problemas del observador, sus puntos de vista, sus contextos y las perspectivas que construye.

Desplazar el problema de la periferia al centro también se refiere a que nuestra investigación, observación o discurso forman parte del problema mismo, lo generan y además intentan persuadir a otras investigaciones, observaciones y discursos contruidos por otros sujetos de la pertinencia y adecuación de nuestras apuestas, de nuestros posicionamientos, de nuestras elaboraciones, de nuestras formas de ver. Como lo señalaba Deleuze, "las preguntas, como cualquier otra cosa, se fabrican [...] El arte de construir un problema es muy importante: antes de encontrar una solución, se inventa un problema, una posición de problema" (1996, p. 5).

Favorecer esta ruptura epistemológica también implica abordar el conocimiento como un tejido interdependiente que, tal como lo caracteriza Castro (2010), supone privilegiar una lógica asociativa del enlace, en donde unos saberes, aprendizajes y experiencias conducen a otros siguiendo múltiples caminos, en lugar de favorecer rutas homogéneas y previamente definidas. Esta flexibilidad se traduce en un diseño curricular abierto, sin temáticas o referentes predefinidos; propuesta construida en relación con el tipo de problemas y problematizaciones discutidas colectivamente y articuladas a los ejes transversales y a los compromisos formativos que sustentan cada programa académico. Con esta flexibilidad no se privilegia la lógica del "todo vale" sino el discernimiento y la selección argumentada de aquellas experiencias formativas que los equipos de profesores e investigadores consideren centrales para potenciar los propósitos de formación.

Esta lógica de la articulación, en la cual "todas las partes son interdependientes pero ninguna depende exclusivamente de la otra" (Castro-Gómez, 2010, resaltados del autor), se hace extensiva a los planos político y social, pues la formación investigativa que asuma una perspectiva pedagógica se encaminaría a promover una participación que estimule las capacidades individuales y colectivas; que además de expandir las fuerzas productivas, dé lugar a formas de comunicación e interacción que progresivamente valoren y potencien la acumulación de lo común. Se trata de crear las condiciones para hacer existir ese

**"La formación investigativa que asuma una perspectiva pedagógica se encaminaría a promover una participación que estimule las capacidades individuales y colectivas; que además de expandir las fuerzas productivas, dé lugar a formas de comunicación e interacción que progresivamente valoren y potencien la acumulación de lo común."**

intelectual colectivo del que nos habla Bourdieu, cuya capacidad autónoma se hace manifiesta en el tipo de saberes y acciones críticas que dan consistencia a un modo de ser democrático en el que circulen diversos poderes y sea posible un gobierno autónomo de la riqueza común producida socialmente.

Desde esta perspectiva, la exigencia para la Universidad, más allá de abrirse a la sociedad, radica en salirse de su territorio, desterritorializarla y volverla a territorializar en otro sitio; iniciar

experimentos y redes de cooperación intelectual productiva entre académicos y activistas, o entre miembros de diversas organizaciones, que hagan posible la creación de grupos de trabajo cooperativo –editoriales, talleres de edición, investigaciones participativas, servicios informáticos, medios de comunicación, etc.–. Para Galcerán, se trata de consolidar colectivos "capaces de promover innovaciones conceptuales productivas desde el punto de vista social y no simplemente económico" (2007, p. 96).

En diversas partes del mundo ya opera este tipo de iniciativas<sup>13</sup>; gran cantidad de ellas basadas en el principio de la autoformación que combinan diversas estrategias para 'fisurar' los muros de la universidad (Herreros, 2010). Ideas que intentan configurar, desde su interior, una formación diferente a la ofrecida por la universidad convencional; configuración que pasa por las que buscan afectar el activismo ideológico y reemplazar la figura del activista por la del "investigador militante que busca agenciamientos

13 Algunas de ellas son: Edu-Factory (edufactory@listculture.org), es una lista de correo transnacional centrada en las transformaciones de la universidad, la producción de saberes y las formas de conflicto en la que desde su inicio, en 2007, han participado cerca de 500 militantes, estudiantes e investigadores de todo el mundo. Este colectivo se asume como un lugar de conexión de las luchas, las formas de resistencia y de experimentación organizativa. Igualmente se destaca la Universidad Nómada ([www.universidadnomada.net/](http://www.universidadnomada.net/)), que se plantea como universidad anómala, estructurada en torno a laboratorios de estudio de prácticas teóricas (para lo cual realiza multiplicidad de eventos, seminarios, discusiones que buscan tanto analizar las transformaciones derivadas del capitalismo, como las dinámicas de los movimientos sociales) y de lucha en el plano transnacional. También se destacan; Universidad Libre y Experimental de Málaga (ULEX), la Universidade Invisível de Galiza, la Uninomade de Italia y la Universidad Nómada de Brasil, entre otras. (Ver Herreros, 2010).

entre prácticas de cooperación e insubordinación ya existentes” (p. 146) hasta el ejercicio de prácticas situadas fuera de la universidad que cuentan con un interés creciente por parte de estudiantes, investigadores y militantes sociales.

Esta autoformación no se plantea como una práctica débil, al margen del sistema educativo, ni como una práctica cultural o de la utopía, sino como una crítica a la jerarquización y segmentación de los saberes; especialmente en reacción a un sector de la izquierda y la academia que han entendido el saber como fetiche y que lo han destinado a los más preparados. La autoformación se ubica así como parte del conflicto relacionado con la producción de los saberes y con la construcción de lo común y, al mismo tiempo, se sitúa en el centro de la lucha del ‘precariado’ y la organización de instituciones autónomas. Estas innovaciones de carácter social, por supuesto, también buscan hacer visibles los juegos de dominación que pretenden afianzar las nuevas lógicas de producción de conocimiento impulsadas desde el capitalismo cognitivo y en el plano propositivo se formulan varias iniciativas para recompensar colectivamente la creación y la innovación<sup>14</sup>.

La autoformación, aclara el colectivo Edu-Factory, se asume como un “proyecto de organización de una potencia constituyente limitada y segmentada por el modo de producción capitalista. La autoformación puede convertirse así en institución del común” (2010, p. 47). Esta perspectiva no significa verse como un actor más entre muchos otros que participan del mercado de la formación “sino que apunta a la capacidad de organizar la autonomía y la resistencia del saber vivo, de determinar el mando y la dirección colectiva dentro de la cooperación social, de producir una temporalidad independiente y normas comunes en la desestructuración de la universidad en crisis. Es decir, señala la línea de fuga de la disolución de la dialéctica entre público y privado” (pp. 47-48).

En el plano cultural, consideramos que una perspectiva pedagógica opera como un traductor que

hace puente entre el mundo convencionalmente construido desde la academia y las pasiones, inquietudes y preocupaciones de los sujetos en formación en los distintos momentos de su ciclo vital y en diálogo con distintas cosmovisiones. Y desde una visión más amplia, supone transitar hacia una universidad transcultural y con ella hacia una transculturización del conocimiento que implica un “intercambio cognitivo entre la ciencia occidental y formas post-occidentales de producción de conocimientos” (Castro-Gómez, 2007, p. 80) en la que diferentes formas culturales de producción de saberes convivan, dialoguen e, incluso, se enriquezcan en el espacio universitario, sin verse sometidos a la hegemonía de la episteme de la ciencia occidental. La investigación ha de responder así no sólo a una ampliación de la tradición académica, sino también en la configuración de nuevas subjetividades que potencien esta perspectiva transcultural.

**"En el plano educativo estamos ante el imperativo, desde nuestra labor de educadores-investigadores, de promover una actitud, una disposición que involucre y articule estos planos en nuestras prácticas formativas y que haga visible los compromisos ético-políticos y epistemológicos que hacen posible la defensa de esta riqueza común que está en riesgo."**

En el plano educativo, que podría ser visto como una condensación y una articulación de este posicionamiento pedagógico que hemos venido destacando, estamos ante el imperativo, desde nuestra labor de educadores-investigadores, de promover una actitud, una disposición que involucre y articule estos planos en nuestras prácticas formativas y que haga visible los compromisos ético-políticos y epistemológicos que hacen posible la defensa de esta riqueza común que está en riesgo.

La educación reconoce así su papel como una de las herramientas disponibles –tanto en sus espacios formales, como en las opciones que se nos abren a través de los procesos de autoformación– que contribuye no sólo a la reproducción de un orden social sino que participa de la construcción de agencia individual y colectiva. Así, la formación universitaria se ve como un medio que aporta en la configuración de otras subjetividades que estén al margen del mercado y que, en diálogo y articulación con otros movimientos sociales, puede cooperar en la tarea de enfrentar las problemáticas sociales desde la creación de vínculos de reciprocidad y autogestión.

14 Al respecto, ver la FCF Barcelona Culture Forum, 2009.



## Bibliografía

- Barnett, R. (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.
- Beneitone, P. y otros (eds.), (2007), "Informe final proyecto Tuning. 2004-2007. Reflexiones y perspectivas de la Educación superior en América Latina", Bilbao: Universidad de Deusto, disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Bourdieu, P. (2001), *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*, Barcelona, Anagrama.
- Blondeau, O. (2004), "Génesis y subversión del capitalismo informacional" en AA. VV. *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 31-48). Madrid, Traficantes de sueños.
- Castro-Gómez, S. (2007), "Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes" en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 74-92), Bogotá, Siglo del Hombre.
- \_\_\_\_\_ (2010), *Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la universidad en Colombia*. Conferencia dictada en la Universidad del Valle, el día 2 de noviembre de 2010. Documento inédito.
- Colciencias y Departamento Nacional de Planeación-DNP. (2006), Plan Nacional de Desarrollo Científico, *Tecnológico y de Innovación 2007-2019. Visión Colombia. II Centenario*, Bogotá, DNP - Colciencias.
- \_\_\_\_\_ (2006a), *Fundamentar el Crecimiento y el Desarrollo Social en la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Visión Colombia. II Centenario*, Bogotá, DNP, Presidencia de la República y Colciencias.
- Colciencias (2010), "Balance de gestión 2006-2010", disponible en <http://www.colciencias.gov.co/>
- Colectivo Edu-Factory (2010), "Nosotros no pagaremos vuestra crisis. ¡Todo el poder a la autoformación!", en: Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, pp. 41-49, Madrid, Traficantes de sueños.
- Departamento Nacional de Planeación-DNP (2005), *Visión Colombia II Centenario: 2019*, Bogotá, DNP- Planeta.
- Díaz, O. C.; Marín, L. F. y Ordóñez, C. (2002), Módulo de Investigación. Universidad El Bosque. Bogotá. Documento inédito.
- \_\_\_\_\_ (2005), Programa de Formación en Investigación. Módulo de Lecturas. Bogotá: U. de San Buenaventura. Documento inédito.
- Díaz, O. C. (2006), "Competencias y flexibilidad: tensiones y retos para la educación superior" en Maldonado, M. A. (edit.), *Memorias. Programa de formación en Investigación*, Bogotá, Universidad de San Buenaventura.
- \_\_\_\_\_ (En prensa), *Transformaciones en la educación superior: tendencias y cambios operados desde el discurso de las competencias*, Bogotá, Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Deleuze, G. (1996), *Conversaciones*, Valencia, Pre-textos.
- FCF. Barcelona Culture Forum. (2009), "Carta por la innovación, la creatividad y el acceso al conocimiento, Derechos de los/as ciudadanos/as y artistas en la era digital", disponible en: [http://fcforum.net/es/charter\\_extended](http://fcforum.net/es/charter_extended)
- Galcerán, M. (2007), "Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo" en *Nómadas*, Bogotá, núm. 27, pp. 86-97.
- \_\_\_\_\_ (2010), "La educación universitaria en el centro del conflicto" en Edu-Factory y Universidad Nómada (Comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 13-39), Madrid, Traficantes de sueños.
- García de Fanelli, A. (2009), "La movilidad académica y estudiantil: reflexiones sobre el caso argentino", en: Didou Aupetit, S. y Gérard, E. (eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, México, IESALC - CINVESTAV - IRD, pp. 117-135.
- Gibbons, M. (1998), *Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI*. Documento preparado como contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (5-8 de octubre de 1998).
- Hardt, M. y Negri, A. (2009) *Commonwealth*. El proyecto de una revolución del común, Madrid, Aical (Cuestiones de Antagonismo).
- Herreros, T. (2010), "Laboratorios de autoformación, universidades anómalas, nuevas universidades" en Edu-Factory y Universidad Nómada (Comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 145-164), Madrid, Traficantes de sueños.
- Kearney, M.-L. (2009), "Higher Education, Research and Innovation: Charting the Course of the Changing Dynamics of the Knowledge Society" en: Meek, L. V;

- Teichler, U. y Kearney, M.-L. (Eds.). *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics. Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge 2001-2009*. (pp. 7-23). Disponible en <http://www.unesco.org/education/researchforum>.
- Lazzarato, M. (2005), Potencias de la variación. Entrevista publicada en Revista Multitudes, enero de 2005. Traducción al español de la Revista "Sé cauto", Cali, enero. Disponible en <http://multitudes.samizdat.net/>
- (2006), *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*, Madrid, Traficantes de Sueños.
- Marazzi, C. (2003), *El sitio de los calcetines. El giro lingüístico de la economía y sus efectos sobre la política*, Madrid, Akal [Colección Cuestiones de Antagonismo].
- Rodríguez, E. y Sánchez, R. (2004), "Entre el capitalismo cognitivo y el commonfare, en AA. VV. *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 13-28), Madrid, Traficantes de sueños.
- Rullani, E. (2004), "El capitalismo cognitivo: ¿Un-déja-vu?" en AA. VV. *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. (pp. 99-106), Madrid, Traficantes de sueños.
- De Sousa, Santos, B. (1998), *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores-Uniandes.
- (2005), *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sevilla, A.C. (2010), *La fábrica del conocimiento: la universidad empresa en la producción flexible*, Madrid, El Viejo Topo.
- UNESCO (2009), "Compendio Mundial de la Educación. 2009. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo", disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged09-es.pdf>
- Vercellone, C. (2004), Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo, en: AA. VV. *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, Madrid, Traficantes de sueños, pp. 63-74.
- Zukerfeld, M. (2008), El rol de la propiedad intelectual en la transición hacia el capitalismo cognitivo en *Argumentos*, Buenos Aires, núm. 9. IIGG, disponible en: <http://argumentos.freoaua.ar/n09/articulos/zukerfeld.pdf>

