

El **conflicto** de las **facultades**

Sobre la universidad y el sentido de las humanidades

Miguel Giusti (Ed.)

Capítulo 24

ANTHROPOS



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

EL CONFLICTO de las facultades : Sobre la universidad y el sentido de las humanidades / Miguel Giusti, editor. — Barcelona : Anthropos Editorial ; Lima (Perú) : Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2019 430 p. ; 24 cm. (Autores, Textos y Temas. Filosofía ; 108)

Bibliografías

ISBN PUCP: 978-612-317-461-3

ISBN Anthropos: 978-84-17556-15-0

1. Filosofía y teoría de la educación : Finalidad moral y social de la educación
2. Filosofía social y política 3. Humanidades 4. Enseñanza superior: Universidad
I. Giusti, Miguel, ed. II. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial (Lima)
III. Colección

Primera edición: marzo de 2019

© Miguel Giusti y otros, 2019

© Anthropos Editorial. Nariño, S.L., 2019

Edita: Anthropos Editorial. Barcelona

www.anthropos-editorial.com

En coedición con la Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial

Avenida Universitaria 1801, San Miguel, Lima

ISBN (Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial): 978-612-317-461-3

ISBN (Anthropos Editorial): 978-84-17556-15-0

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-03734

Registro del Proyecto Editorial: 31501361900285

Diseño de cubierta: Javier Delgado Serrano

Imagen de portada: Jorge Eduardo Eielson, *Rotor VI*, 1977

Diseño, realización y coordinación: Anthropos Editorial

(Nariño, S.L.), Barcelona. Tel.: (+34) 936 972 296

Tiraje: 500 ejemplares

Primera edición: marzo de 2019

Impreso en Aleph Impresiones S.R.L.

Jr. Risso 580, Lince. Lima - Perú

Impreso en Perú - *Printed in Peru*

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de los editores.

EL FUNDAMENTO VELADO DE LAS REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿TRANSFORMAR LAS UNIVERSIDADES EN EMPRESAS DEL MERCADO DEL CONOCIMIENTO?

*Claudio Gutiérrez, Mercedes López
y Carlos Ruiz-Schneider
Universidad de Chile*

El conocimiento humano y el poder humano son la misma cosa.

FRANCIS BACON¹

Hacia fines del siglo *xx*, en un proceso cuyas causas y orígenes aún disputan filósofos e historiadores, el conocimiento pasa a tomar un lugar prominente en el desarrollo de la sociedad —se trata de una tesis compartida por diferentes estudiosos, de diversas disciplinas; a modo de ilustración mencionaremos tres estudios que serán relevantes para nuestro argumento: Lyotard ([1979] 2000); Gibbons y otros (1994); Stiglitz (1999)—. Para el capitalismo, el conocimiento pasa a ser uno de los bienes más valorados. Es así como desde organizaciones internacionales se ha acuñado el concepto de «economía del conocimiento», indicando que el mundo entra a una etapa donde el conocimiento sería el recurso principal de la actividad económica (Chen y Dahlman, 2005).²

Es relevante señalar que esto se da en un particular marco político y de ideas: el neoliberalismo, que se ha tornado dominante en el mundo global. Como lo conceptualiza Harvey:

El neoliberalismo es, en primera instancia, una teoría de prácticas político-económicas que propone que el bienestar humano puede ser mejor fomentado a través de la liberación de las habilidades y libertades empresariales individuales, dentro de un marco institucional caracterizado por sólidos derechos de propiedad privada, mercados libres, y comercio libre. El rol del Estado es crear y preservar un marco institucional apropiado para tales prácticas [Harvey, 2005, p. 2].

Desde el punto de vista del mercado, como lo observa Stiglitz (1999), la economía del conocimiento presenta dos desafíos. Por una parte, está la *formación de capital humano* («una clave para el éxito en la economía del conocimiento es una

1. El aforismo completo dice: «El conocimiento humano y el poder humano son la misma cosa, pues la ignorancia de la causa frustra el efecto. Pues la naturaleza se conquista solo por la obediencia; y aquello que en el pensamiento es causa, es como una regla en la práctica» (Bacon, [1620] 2000, I, III).

2. En verdad, desde fines de la década de 1990 y con gran fuerza desde el año 2003, el Banco Mundial introduce esta idea de «economía del conocimiento» en sus análisis. Ello supone un cambio importante en las prioridades de sus recomendaciones, que pasan ahora a otorgar un lugar prominente a la educación superior, lugar que en sus documentos anteriores le correspondía al sistema escolar y, sobre todo, a la educación básica.

fuerza de trabajo entrenada»). Por otra, los retos que conlleva la *concepción del conocimiento como mercancía*, por oposición a las tradicionales mercancías materiales —como su reproducibilidad casi sin costo, el que compartirla acrecienta su valor, etcétera, y todas las consecuencias que ello trae para los derechos de propiedad, externalidades y competencia—.

La universidad, institución tradicional cuyo imaginario clásico era el cultivo y la transmisión del conocimiento y la cultura, no podía sino verse arrastrada en este torbellino, donde hablar de economía es hablar de conocimiento y, viceversa, hablar de conocimiento es hablar de empresas, propiedad, mercados y utilidades. Así, no es sorprendente que hacia el año 2000, ciertos organismos internacionales (por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE), hablen de la «Entrepreneurial University», esto es, la universidad como una empresa de conocimiento (Clark, 2001).

Es importante resumir lo que está en juego: no se trata solo de quién produce y quién se apropia del conocimiento, sino de quién controla ese proceso. El conocimiento pasó a ser el bien más apetecido por quienes tienen recursos y poder —el premio nobel de física Robert Laughlin denomina a esto «secuestro del conocimiento» (2008); para una posición semejante sobre la cultura, véase Lessig (2005); sobre la creatividad, Ossa (2016)—. Y la universidad está en el centro de esa disputa.

1. Universidad y educación superior bajo el neoliberalismo

En este nuevo escenario, el conocimiento, definitiva y abiertamente reconocido e instalado ya como mercancía, define las tensiones del quehacer universitario —el fenómeno ha sido reconocido tempranamente desde diferentes visiones: Gibbons (1998); Olssen y Peters (2005); para un análisis del caso latinoamericano, véase Torres y Schugurensky (2002)—. Son ahora los dos grandes desafíos de la economía del conocimiento (en el marco de desarrollo capitalista y de la ideología neoliberal, es bueno recalcarlo) los que delimitan las dos principales funciones tradicionales de la universidad como la conocíamos: la investigación y la docencia («knowledge production and dissemination», como las denomina un informe del Banco Mundial).

La docencia, recordemos, tradicionalmente asociada al ámbito de la enseñanza y la socialización —con sus lógicas propias de diálogo, de intercambio, de comunidad, de cooperación—, se transforma en formación de capital humano dirigida fundamentalmente a dos grupos sociales. Por una parte, las universidades orientadas a formar a quienes trabajan en «servicios analíticos y simbólicos», cuya función es la identificación y solución de problemas, la planificación estratégica, y la creación y desarrollo de nuevo conocimiento. Son los también llamados *talentos* directamente productivos, científicos y culturales y de la salud.³ Por otra parte, las insti-

3. La caracterización es de Robert Reich (1992), Ministro del Trabajo de Bill Clinton. Reich divide en Estados Unidos tres grandes tipos de trabajos en el futuro: servicios de producción rutinarios (crecientemente automatizables); servicios «in-person» (que requieren la presencia física del trabajador: empleados varios); y servicios simbólico-analíticos (trabajadores del conocimiento). Para la noción de «talento», véase Solimano (2010).

tuciones técnico-profesionales, orientadas a trabajadores técnicos, supervisores, tienen poca participación directa en la producción del conocimiento en el núcleo de la economía actual, pero son cruciales para el apoyo a los primeros. Se requiere que estos trabajadores muestren disciplina, confiabilidad y la capacidad de seguir instrucciones complejas.

La investigación —románticamente concebida como descubrimiento o develamiento de los fenómenos del mundo que nos rodea—, disciplinaria e individual, pasa a ser entendida crecientemente como producción de conocimiento; y no cualquier conocimiento, sino aquel que es útil en términos económicos y de poder, con sus lógicas de producción, valorización, competencia, y empresarización. Como escriben Nowotny, Scott y Gibbons: «El viejo paradigma del descubrimiento [...] caracterizado por la hegemonía de la ciencia disciplinaria, con su fuerte sentido de jerarquías internas entre las disciplinas y dirigida por la autonomía de los científicos y sus instituciones albergantes, las universidades, está siendo desbancada —aunque no reemplazada— por un nuevo paradigma de producción de conocimiento que es socialmente distribuido, orientado a aplicaciones, transdisciplinario y sujeto a múltiples controles» (2006, p. 39). En este marco, hay tres tendencias significativas que cambian el medio en el que se desarrolla la investigación científica: el direccionamiento (externo) de las prioridades de investigación; la comercialización de la investigación; y el control/medición (*accountability*) en la ciencia.

Lo que el orden neoliberal tensiona, entonces, son las concepciones de lo que han significado la enseñanza y la investigación en la tradición universitaria. Y esto motiva la propuesta de *transformación de fondo: el desmantelamiento de la concepción clásica —que le debe mucho al modelo humboldtiano— de la universidad misma como espacio de integración de esos dos ámbitos y del académico (el profesor-investigador) como unificador de esas dimensiones*. Se propone en su lugar una institucionalidad que «reconcilie los nuevos valores del *management* con los tradicionales valores académicos» (Clark, 1998, p. 6) y que responda de manera eficiente y flexible a las «demandas externas», tanto de generación y capitalización del conocimiento como de formación de capital humano, introduciendo lógicas empresariales y transformando radicalmente el sentido y la labor de los académicos (Davies y Bansel, 2010).⁴

¿Cómo entonces regular esta esfera de tensiones? ¿Cómo aprovechar y enlazar las viejas instituciones que se dedicaban a algunas de estas tareas, aunque con otra orientación? Esas son las preguntas y necesidades que alimentan las reformas de la educación superior que hoy ocurren a nivel planetario, y de las cuales la reforma chilena es un caso destacado (Proyecto de Ley, 2016).

4. Davies y Bansel sostienen que «[l]a característica única más importante del gobierno neoliberal es que sistemáticamente desmantela la voluntad de crítica, transformando potencialmente de esta forma la naturaleza misma de lo que una universidad es y las formas en las cuales los académicos entienden su trabajo» (p. 5). Para el caso latinoamericano, véase R. Pérez Mora y J. Naidorf (2015), quienes sostienen en su resumen lo siguiente: «Se caracterizan por el incremento de la competencia entre pares; la hiperproductividad calculada en términos cuantitativos; la tensión entre individualización de la evaluación y promoción del trabajo grupal y en redes; la burocratización de las tareas de investigación; la labor a corto plazo y por proyectos específicos; la presión entre la hiperespecialización y los abordajes inter-, multi- y trans-disciplinario; la búsqueda constante de subsidios a la investigación; y las presiones que genera la realización de estudios pertinentes» (p. 1).

2. Los fundamentos neoliberales de la reforma chilena

A lo anterior hay que agregarle el color local. Chile tiene sus particularidades: primero, como caso temprano de imposición (brutal) del orden neoliberal; y, segundo, por su dependencia económica, tecnológica y científica de los centros nortatlánticos. Esta imposición implicó la institucionalización de un sistema que, a diferencia de los sistemas latinoamericanos en general, es financiado en una parte muy menor por el Estado (menos del 0,50 %) —para ver este y otros datos sobre el modelo chileno hasta el año 2011, véase Brunner y Ferrada (2011)—, el cual distribuye sus aportes entre instituciones públicas y privadas, y que no incluye participación de estudiantes y funcionarios en sus organismos de gobierno sino hasta el año 2006 y solo en una universidad, la Universidad de Chile. Esto redundará en dos asuntos que queremos relevar.

En primer lugar, los centros para la formación del capital humano aparecen segregados por lógicas diferentes. Por un lado, la formación técnica aparece demandada por necesidades locales y de baja complejidad, con escasa o nula orientación a la producción de conocimiento y tuteladas por el empresariado local. Por otro lado, la educación universitaria, formadora de «talentos», aparece desligada de la anterior y, en su faceta de producción de conocimientos, enlazada con redes internacionales e influida por modelos e indicadores diseñados desde los grandes centros mundiales.

En segundo lugar, cuando se instala el nuevo modelo de educación superior de la dictadura en 1981, el empresariado local vio y aprovechó las oportunidades de negocio que brindaba el proceso de formación de capital humano y no consideró el proceso de producción de conocimiento.⁵ Así, este último fue desarrollándose bajo el alero de los subsidios del Estado, en un carril separado de la enseñanza, y enlazado a las lógicas de los grandes centros internacionales (en temáticas, metodologías, indicadores, intercambios, etcétera). *Esto ha llevado a que el centro de los debates sobre la educación superior se haya ubicado en la cobertura, la gratuidad, la calidad de la docencia, esto es, el área de la enseñanza, invisibilizando el tema de la producción de conocimiento y relegándolo a ámbitos diferentes del educacional.*

A la luz de lo anterior, se puede entender mejor el fondo del programa de reformas de la educación superior en curso.⁶ Este obedece a la necesidad de enfrentar

5. El libro ícono de las transformaciones neoliberales en Chile, *La revolución silenciosa* (Lavín, 1987), ilustra bien este punto. El capítulo dedicado a la educación se titula «Los nuevos negocios del sector privado» y comienza así: «El Estado se bate en retirada. La empresa privada lo está reemplazando en áreas que hasta hace poco parecían inexpugnables: la previsión privada, la salud privada y la educación privada» (p. 133). A continuación, Lavín aclara a qué negocios se refiere: bajo el subtítulo de «profesores-empresarios», escribe: «Aunque el concepto pueda parecernos poco familiar, educar niños y jóvenes universitarios es también tarea de empresarios» (p. 138). En todo el libro no aparece ni una mención al tema de la ciencia, la investigación, el conocimiento. No estaba en el radar del empresariado de la época.

6. Programa que está delineado en el proyecto de Ley de Educación Superior aludido, pero que tiene como complemento el proyecto que crea el Ministerio de Ciencia y Tecnología. En el momento en que escribimos este artículo, y como respuesta a la presión social, el gobierno ha presentado otro proyecto complementario que intenta delinear el sistema de universidades estatales. Así, a fines de 2017 hay en Chile tres proyectos en curso. Los detalles, evolución y análisis de ellos pueden seguirse en el sitio web Observatorio Legislativo de las Reformas de la Educación Superior (<http://reformauniversitaria.cl/>).

las deficiencias del sistema de educación superior chileno ante los dos principales desafíos que presenta la economía del conocimiento bajo el orden neoliberal: optimizar la generación de capital humano y darle a la investigación el estatus de producción y capitalización de conocimiento. Y para ello se requiere de instituciones que sean capaces de competir en el mercado del conocimiento. Veamos estos temas en orden.

2.1. *Formación de capital humano*

Uno de los grandes desafíos de los sistemas de educación superior en el último medio siglo es el problema de la cobertura, impulsada tanto por los avances democráticos como por las necesidades de «capital humano» calificado.⁷ En Chile, la dictadura lo enfrentó convirtiendo la educación en un bien de consumo y fomentando el ingreso de empresarios privados al nuevo negocio de la provisión de educación superior. A las instituciones estatales se las debilitó (exoneraciones, cierre de carreras, desmembramiento de sedes, recorte de financiamiento) y se las lanzó a competir en el mismo mercado que las privadas, con la tarea adicional de cubrir las «fallas» de este mercado (Ruiz-Schneider, 2010, capítulos V y VI).

Es lo que hoy se denomina «sistema de provisión mixta». El problema es que el modelo chileno, según la OCDE y el Banco Mundial, no ha logrado generar el capital humano calificado que requiere la economía. Desde este punto de vista, existe un fuerte problema de «calidad».⁸

Entonces, el Estado debe intervenir para solucionar ese problema. Es decir, crear un marco institucional adecuado y mecanismos de regulación y evaluación de los «proveedores» de educación que aseguren la calidad que se requiere. Ese es el fondo de la reforma. Pero ¿cómo hacerlo sin interferir con los emprendimientos privados? ¿Cómo proceder sin alterar el «orden» económico actual?

En primer lugar, consolidando el «*sistema mixto*» de provisión, incluyendo ahora financiamiento desde el Estado también para las empresas privadas del área. Esto permite «asegurar la cobertura», esto es, cumplir el doble objetivo de que haya estudiantes-clientes para estas empresas, y satisfacer la demanda democrática por educación. Esto se traduce en «gratuidad» de manera directa a los más pobres y préstamos, con o sin la banca privada, avalados por el Estado (Crédito con Garantía Estatal, CAE) para el resto.

7. Como se sabe, por lo demás, este concepto de «capital humano» es un concepto que incorpora a su significado una perspectiva teórica neoliberal que incide en las recomendaciones de financiamiento de la educación superior. Sus dos creadores intelectuales más prominentes son Theodor Schultz y Gary Becker, ambos profesores del Departamento de Economía de la Universidad de Chicago. Milton Friedman hace uso del concepto también en sus análisis de la educación desde la década de 1960.

8. El informe de la OECD y el Banco Mundial de 2009 apunta lo siguiente: «El equipo revisor reconoce los éxitos logrados por Chile en el pasado; sin embargo, fue su opinión unánime que ahora se necesita una segunda generación de reformas. Se puede decir que el sistema de educación superior chileno ha negociado los desafíos de expansión con éxito razonable. Ahora debe enfrentar los problemas más difíciles y fundamentales que le impiden ser reconocido como un sistema de calidad de clase mundial» (p. 11). Por su parte, el Informe del Consejo Nacional para la Competitividad habla de tres prioridades durante esos años: «Capital Humano de Calidad; Innovación Empresarial; Ciencia de base con orientación estratégica» (Bitrán, 2008).

En segundo lugar, regulando el sistema para que funcione, esto es, para que produzca el capital humano necesario. De hecho, la esencia de la reforma puede reducirse a la preocupación por asegurar mecanismos de evaluación de la *calidad de los proveedores*. El grueso del articulado es un entramado de instituciones (la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, el Consejo para la Calidad y la Superintendencia de Educación Superior) que pretende asegurar que el sistema mixto anterior funcionará y que evitará los problemas que ha producido el sistema desregulado actual.

2.2. Producción de conocimiento como mercancía

El segundo desafío de la reforma es mejorar la producción de conocimiento. En Chile hay dos polos que demandan esta producción. Por un lado, el Estado, que hoy necesita expertos y conocimiento para desarrollar su labor. Por otro, los grandes centros científicos, organizaciones, empresas y consorcios mundiales que requieren en estas tierras lejanas unidades de intermediación para aprovechar los recursos locales, sean naturales o humanos (en áreas como las siguientes: minería, forestal, farmacéutica, agroindustria, comunicaciones, industria cultural, servicios financieros, etcétera).

El lugar natural para satisfacer esas demandas son las universidades (las principales instituciones que tratan sistemáticamente con el conocimiento en el país). Sin embargo, el proyecto de Ley de Educación Superior prácticamente no habla de, ni regula, la investigación. La institucionalidad de la investigación será normada en lo fundamental desde el Ministerio de Ciencia y Tecnología —el texto del proyecto de ley que lo crea se encuentra en el Boletín 11.101-19 del Senado de la República—. En este sentido, el modelo viene a consolidar una tendencia que se arrastra desde la misma ley de universidades de la dictadura en 1981, tendencia que coloca la investigación y la docencia en carriles de financiamiento e institucionalidad separados (partiendo por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT, en 1982). Ese diseño poco a poco se va profundizando con la creación de diferentes tipos de fondos concursables a nivel del Estado, hasta llegar a los «centros de excelencia», los cuales requieren para su gestión económica un Registro Único Tributario (RUT) propio y un perfil empresarial, pero están subsidiados por el Estado y cuentan con investigadores, infraestructura, recursos basales y estudiantes de las universidades. La investigación va tomando las prácticas y la gestión empresarial. En ese marco, un número cada vez mayor de estudiantes, pasantes, posdoctorados y académicos se ven subordinados a una burocracia gerencial dedicada a la producción del conocimiento, y son crecientemente concebidos como trabajadores con fuertes dependencias jerárquicas y contratos precarizados. Esto, que progresivamente ha venido ocurriendo, las reformas no lo tocan ni lo regulan.

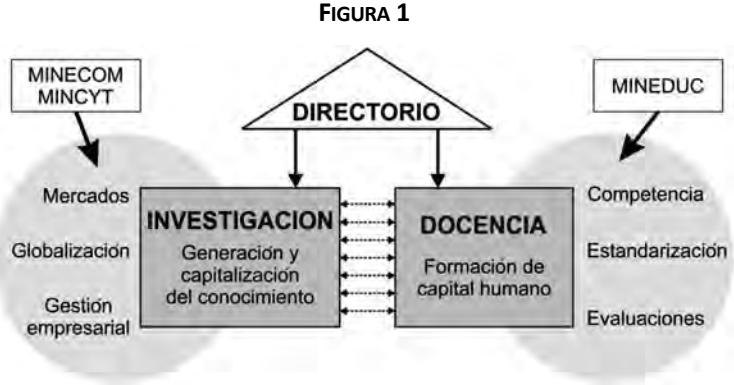
2.3. Universidades como empresas del conocimiento

Para cumplir las funciones anteriores, *se requiere transformar la concepción y la organización actual de las universidades*, en cuya institucionalidad actual pesa aún

fuertemente el *ethos* de la enseñanza, del diálogo, de la participación, etcétera, que entorpece la competitividad empresarial. Para ello, la reforma de la educación superior propone un ingenioso diseño, no explícitamente argumentado (aunque sí normado) en la ley, que conceptualiza la *enseñanza* (formación de capital humano) y la *investigación* (producción de conocimiento) como dos ámbitos, dos ramas diferentes dentro de la institucionalidad, tanto en su espíritu como en su gestión, financiamiento y prácticas.⁹

La coronación natural de este diseño es que, por encima de estas dos ramas, la docencia y la investigación, se instala un *directorio* como en cualquier empresa, esto es, un grupo de personas representantes de los intereses que manejan la institución, encargados de tomar las determinaciones indispensables para lograr que ella cumpla sus fines. En particular, tienen como encargo coordinar, controlar y facilitar que ambas ramas cumplan su función. Por una parte, la unidad de investigación debe poseer la suficiente flexibilidad y competitividad para permitir navegar eficientemente en el mercado, establecer redes allí, competir por fondos y alimentarse con el capital humano avanzado barato y precarizado proporcionado por la otra rama. Por su parte, la rama docente debe orientar la formación según los dictados de su contraparte, generando condiciones para atraer material humano y condiciones para formarlo adecuadamente como capital. En la Figura 1 se muestra una representación diagramática de este diseño.

Se consolida así el movimiento que conforma la universidad neoliberal.¹⁰



3. Epílogo

¿Qué tiene de malo el modelo neoliberal de universidad?, podría preguntarse más de uno. A nuestro juicio, produce problemas al menos en los siguientes ámbitos:

9. El proyecto de ley separa —y los presupuestos actuales ya lo separan— el financiamiento de la docencia y la investigación.

10. Como lo señalábamos antes (nota 7), el proceso de reformas en Chile está en desarrollo. El mundo de la educación estatal en Chile ha presionado por una ley especial (aparte de la general) para universidades estatales, ley que morigerara algunos de estos aspectos para estas instituciones. Mientras escribimos esto, los resultados son inciertos.

1. *Ser humano, sociedad, democracia*. Subordina la educación a la economía (y los educadores a los economistas). Desaparece la educación como una esfera propia cuyo fin es la felicidad y el bienestar humano, el desarrollo de la sociedad, la democracia y la política, y se la reduce crecientemente a instrucción profesional para optimizar las funciones de producción de bienes y servicios. Se concibe al humano como *homo oeconomicus*.

2. *Conocimiento, universalidad*. Al tratar el conocimiento como mercancía y regirlo por el mercado, sesga los posibles desarrollos de este hacia temas que interesen a quienes tienen capital o que sean más rentables. Pero, sobre todo, el conocimiento como patrimonio universal (de allí «universidad») se transforma en un bien privado de quienes tienen recursos para adquirirlo y usarlo, y se entrega en cápsulas restringidas y diluidas al resto de la población.

3. *Saberes y disciplinas*. Las humanidades y las artes son las más perjudicadas con este modelo, pues son las áreas que pierden más su sentido con la mercantilización. Para sobrevivir, su desarrollo se sesga hacia la producción de individualidad y la industria cultural de retorno rápido. Por otro lado, las recomendaciones del Banco Mundial y la OCDE de financiar principalmente disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés) dejan las ciencias sociales y humanas y las áreas reflexivas como «apoyo» secundario a aquellas. El país debilita sus potencialidades de reflexión estratégica y sobre su futuro.

4. *Soberanía y dependencia*. Se acrecienta la dependencia de un país como Chile, pues inevitablemente, a la hora de definir lineamientos de desarrollo científico y cultural, priman los intereses y el financiamiento de los grandes Estados, los grandes centros científicos y tecnológicos y las grandes corporaciones internacionales. El país hipoteca su capacidad para definir su identidad y sus intereses estratégicos.

5. *Segregación*. Perpetúa y profundiza las diferencias sociales entre una élite (los «talentos») y el resto de la población que permanece en (y el sistema forma para) actividades rutinarias, lo que se expresa en la reforma de la educación superior en la diferencia entre educación universitaria y educación técnica.

Bibliografía

- BACON, Francis ([1620] 2000). *The New Organon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BITRÁN, Eduardo (2008). «Estrategia nacional de innovación para la competitividad». Recuperado de <<http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2012/10/eduardobitran.pdf>>.
- BRUNNER, José Joaquín y Rocío FERRADA (eds.) (2011). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Santiago: Universia - CINDA.
- CHEN, Derek y Carl DALHMAN (2005). *The Knowledge Economy, the KAM Methodology and World Bank Operations*. Washington D.C.: World Bank. Recuperado de <<http://documents.worldbank.org/curated/en/695211468153873436/The-knowledge-economy-the-KAM-methodology-and-World-Bank-operations>>.
- CLARK, Burton (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Bingley: Emerald.
- (2001). «The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement». *Higher Education Management*, 13(2), 9-24.
- DAVIES, Bronwyn y Peter BANSEL (2010). «Governmentality and Academic Work: Shaping the Hearts and Minds of Academic Workers». *Journal of Curriculum Theorizing*, 26(3), 5-20.

- GIBBONS, Michael (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Washington DC: World Bank. Recuperado de <<http://documents.worldbank.org/curated/en/437341468782126524/Higher-education-relevance-in-the-21st-century>>.
- y otros (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: Sage Publications.
- HARVEY, David (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- LAUGHLIN, Robert (2008). *The Crime of Reason and the Closing of the Scientific Mind*. Nueva York: Basic Books.
- LAVÍN, Joaquín (1987). *La revolución silenciosa*. Santiago: Zig-Zag.
- LESSIG, Lawrence (2005). *Cultura libre: cómo los grandes medios usan la tecnología y las leyes para encerrar la cultura y controlar la creatividad*. Santiago de Chile: LOM. Recuperado de <www.derechosdigitales.org/culturalibre>.
- LYOTARD, Jean-François ([1979] 2000). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- NOWOTNY, Helga, Peter SCOTT y Michael GIBBONS (2006). «Re-Thinking Science: Mode 2 in Societal Contexts». En Elias G. Carayannis y David F.J. Campbell, *Knowledge Creation, Diffusion, And Use in Innovation Networks and Knowledge Clusters* (pp. 39-51). Westport: Praeger.
- OCDE y BANCO MUNDIAL (2009). *La educación superior en Chile*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/education/la-educacion-superior-en-chile_9789264054189-es>.
- OLSEN, Mark y Michael A. PETERS (2005). «Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From Free Market to Knowledge Capitalism». *Journal of Education Policy*, 20, 315-345.
- OSSA, Carlos (2016). *El ego explotado: capitalismo cognitivo y precarización de la creatividad*. Santiago: Ediciones del Departamento de Artes Visuales, Universidad de Chile.
- PÉREZ MORA, Ricardo y Judith NAIDORF (2015). «Las actuales condiciones de producción intelectual de los académicos». *Sinéctica*, 44, 1-16.
- Proyecto de Ley de Reforma de la Educación Superior en Chile (2016). Recuperado de <https://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=11224>.
- REICH, Robert (1992). *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*. Nueva York: Vintage Books.
- RUIZ-SCHNEIDER, Carlos (2010). *De la república al mercado: ideas educacionales y política en Chile*. Santiago de Chile: LOM.
- SOLIMANO, Andrés (2010). *Migraciones, capital y circulación de talentos en la era global*. Ciudad de México: FCE.
- STIGLITZ, Joseph (1999). «Public Policy for a Knowledge Economy». Remarks at the Department for Trade and Industry and Center for Economic Policy Research. Londres, 27 de enero.
- TORRES, Carlos A. y Daniel SCHUGURENSKY (2002). «The Political Economy of Higher Education in the Era of Neoliberal Globalization: Latin America in Comparative Perspective». *Higher Education*, 43, 429-455.