

REVISTA TEMAS



Contrastes culturales.

Referencia al citar este artículo:

Hernández, Á. (2017). Retos para la educación superior latinoamericana del siglo XXI en un contexto de capitalismo cognitivo. *REVISTA TEMAS*, 3(11), 75 -89

<http://dx.doi.org/10.15332/rt.v0i11.1748>

Retos para la educación superior latinoamericana del siglo XXI en un contexto de capitalismo cognitivo¹

Álvaro Hernández Acevedo²

Recibido 20/04/2017 Aprobado 01/06/2017

Resumen

Este trabajo de reflexión hace parte del proyecto de investigación titulado “Formación de ciudadanos como proceso integral, transversal e incluyente de los jóvenes de bachillerato y el aporte formativo de la educación superior en la ciudad de Tunja”, en el que se intenta establecer los retos fundamentales para la educación superior en América Latina en un contexto de capitalismo cognitivo. Se establecen algunas caracterizaciones del capitalismo cognitivo, su incidencia en la comprensión del valor del conocimiento y, posteriormente, los retos que se le presentan a la educación superior en pro de resignificar el sentido, razón de ser y de estar-ahí de la universidad en las sociedades actuales.

Palabras clave

Educación superior, capitalismo cognitivo, pedagogía crítica, pensamiento emancipatorio.

Challenges for Latin American higher education in the XXI century in a context of cognitive capitalism

Abstract

This reflection work is part of research project course entitled “Training citizens as an integral, transversal and inclusive process of young people in high school and the educational role of higher education in the city of Tunja”. These words tries to establish the most fundamental for higher education in Latin America in a context of cognitive capitalism challenges. The characterizations of cognitive capitalism are established , its impact on the understanding of the value of knowledge and subsequently the challenges that are presented to the Higher Education towards to reinterpret sense, reason for being and being-there of the University in today’s societies.

Keywords

Higher education, cognitive capitalism, critical pedagogy, emancipatory thinking.

1. Artículo de reflexión.

2. Licenciado en Filosofía Pura por la Universidad Santo Tomás, especialista en Pedagogía para la Educación Superior por la Universidad Santo Tomás, Villavicencio. Maestrante en Pedagogía y docente del Departamento de Humanidades en la Universidad Santo Tomás, Tunja. Correo electrónico: alvaro.hernandez@usantoto.edu.co

A modo de introducción

El mundo de lo humano experimenta una necesidad de “emergencias” de soluciones a las grandes problemáticas económicas, políticas y socioculturales, que redundan en la apuesta por asumir una posición crítica y concreta ante una sociedad “líquida”³ hasta el punto que puede ser liquidada, si no comprende su condición de ser conformada por seres racionales, autónomos y codependientes el uno del otro, con el que pueden establecer acuerdos para comprometerse por un proyecto nación alternativo, que se quiere construir por parte de todos los sujetos, bien desde lo estatal, lo académico o lo privado.

Nos encontramos ante un fenómeno que tiene su génesis en el maridaje de la industria y la tecnología con la economía neoliberal y capitalista: las sociedades de la información y el conocimiento. Estas sociedades no son neutrales a los intereses de los sistemas económicos y políticos (Galcerán, 2007), porque se sustentan en la productividad generadora de conocimiento, donde el sujeto productor es formado a través del lenguaje que mol-

dea su pensamiento, proyectando los modelos de desarrollo de corte neoliberal.

Las empresas que diseñan los nuevos medios tecnológicos plantean los usos para las emergentes comprensiones de sociedad que se insertan en un nuevo tipo de economía como es la del conocimiento, según Rullani (2004), las cuales se convierten en las características esenciales de lo que se puede comprender por capitalismo cognitivo. Esta nueva categoría emergente de capitalismo se entiende, entonces, como la relación sistémica entre información, conocimiento y comunicación, que sustentan la vida toda de lo vivo y, y por participación de lo vivo no humano, generando nuevas expresiones de explotación de las capacidades vitales, porque se convierten en bienes y servicios de valor económico: el lenguaje y la capacidad racional, que anteceden y configuran el conocimiento, reduciendo el mundo de la vida de los sujetos a objetos de mercado y mercadeo.

Por tal razón, esta producción de conocimiento, como muy bien lo afirman Martínez y Tarrés (2013), se define a partir de políticas bendecidas por un sector de la sociedad, y por tanto, se convierten en dispositivos de poder (2013).

Esta emergencia de respuestas, políticas, principios y consensos debe apuntar a la comprensión de la condición humana desde sus múltiples realidades, que se convierten en plataforma para una reflexión pedagógica, porque es una urgencia volver a las circunstancias históricas, y hacer de ellas el elemento base del proceso formativo de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. En este sentido, es importante repensar y hacer un trabajo de resignificación acerca de las rupturas mentales y de frontera para iniciar con resistencia y persistencia, una formación de personas y una transformación de

3. Entendemos por sociedad líquida, siguiendo a Bauman (2002), a aquel conjunto de características de pensamiento, acción e imaginarios que identifican nuestro entorno social, basado en la falta de fundamentos y debilidad en las respuestas ante los problemas más acuciantes, la contradicción entre los cambios que exige el entorno y la falta de compromiso y sentido de pertenencia ante el otro y lo otro gracias al individualismo craso que intenta construir su propia subjetividad; en donde los ideales de la modernidad fraguaron entre nuestros dedos, ya que fenómenos en lo político, lo económico con apertura de mercados y la globalización, con un acelerado y feliz intercambio cultural, ha llevado al ser humano a alejarse de aquello con lo que se mantenía unido, su entorno social que ahora debería verse en términos de sostenibilidad, pues lo otro, lo no humano, también hace parte del universo de relaciones que llamamos vida humana. Además, este ser humano se halla inmerso en una red de influencias consumistas con anhelos de libertad y felicidad, alejándolo del encuentro con el otro para “sentir” mayor seguridad, brindándole nuevas perspectivas y sentido incluso al valor del trabajo, puesto que lo conmina a formar un grupo de individuos que responden a sus propias necesidades.

conciencias que favorezcan las minorías, generen mecanismos de autogestión, en aras de promover, defender, recuperar y proteger la dignidad de los pueblos y sus identidades.

Latinoamérica cruza por una serie de problemáticas de índole económica, social, política y cultural. Las economías son muy inestables debido a la poca y en algunos casos casi nula tecnología de punta de los países del Sur para competir en los mercados globales; la crisis política de algunas naciones debido a la injusticia, inequidad y desigualdad en la aplicación de las leyes que las definen como políticas de gobierno más no de Estado; la vida cotidiana del ciudadano no depende de cada uno de ellos, sino de los intereses económicos, dejándola a la deriva y a merced de aquellos que están en el "gobierno de turno" con sus planes de desarrollo que destruyen el anterior; la desintegración social a causa de una poca formación moral y de sentido por lo colectivo convierte al latinoamericano en un pueblo con visos hobbesianos (Cortina, 1995, p. 42).

Ante estas circunstancias, la educación superior debe asumir un papel político activo, una reestructuración de sus currículos que respondan a las necesidades propias del pueblo y no a la demanda del mercado global o, mejor aún, presentar alternativas emergentes de diálogo con el mundo para actuar en y con el ciudadano concreto sin importar su condición en todas las dimensiones de la vida humana. Es en este escenario, académico y político, en que se debe volver a pensar y repensar al ser humano buscando verdades con libertades incondicionales como lo afirmara Derrida (1998) en su valiosa conferencia "Universidad sin condición", que dictó en Estados Unidos. Además, debe establecer un horizonte de comprensión y deconstrucción de la

realidad, incluso de lo que está supeditado como infalible de duda con nuevas humanidades, preocupándose por la democracia, las problemáticas emergentes, mediante un diálogo con las pretensiones dogmáticas de las demás ciencias en total independencia y resistencia incondicionales de pensamiento para reflejar, inventar y plantear una nueva sociedad.

¿La universidad en búsqueda de su identidad: alma o fábrica de conocimiento?

A partir de esta breve contextualización de la situación latinoamericana, es perentorio el discernimiento de estos retos que enfrenta la educación superior y así logre recuperar su legitimidad y credibilidad en las dinámicas sociales actuales en un momento histórico que sacraliza el poder del dinero, del consumo y del placer (Santos, 2005). La generación y comunicación del conocimiento no están exentos de esta tendencia consumista y capitalista.

En la actualidad, los saberes y conocimientos se denominan "bienes" no materiales, y quien los obtiene posee riqueza gracias a los avances de la tecnología informática que los comercializa, bien a la industria privada o bien a los Estados que buscan un posicionamiento a nivel global con sus industrias exportadoras, las multinacionales. Estas se interesan en aprovechar la fuga de cerebros, nuevas patentes que se obtienen de regiones remotas, y de investigadores que viven en institutos adjuntos a las universidades, y que generan convenios para desarrollar nuevos saberes que se pueden traducir en artefactos y modelos que, en términos de la economía clásica, capitalista y consumista, favorecerán el bienestar y el progreso, e irán a la par con las dinámicas de las sociedades salariales sin importar

sus historias o relatos, pues solo son capital humano de producción (Núñez, 2012).

Es desde este horizonte de comprensión que se plantea este ejercicio académico para establecer los retos que enfrenta la educación superior en Latinoamérica, puesto que se apuesta a analizar estas temáticas a partir del contexto inmediato hacia una mirada global, relativizando todo eurocentrismo e incluso todo etnocentrismo. Así las cosas, el eje central que guiará este excursus será cómo se puede establecer una lectura desde el Sur acerca de los retos que se le presentan a la educación superior con los riesgos y beneficios que le advienen si se dirige exclusivamente a responder a las nuevas necesidades surgidas en el marco del capitalismo cognitivo, en pro de su identidad, misión y función ante la sociedad y el mundo de lo humano y de lo no-humano, pues se debe integrar también una perspectiva planetaria y sostenible.

Se debe entender el sur como aquel conjunto de presupuestos con los que se hace una lectura de la realidad con criterios del contexto inmediato en términos de emancipación, inclusión, equidad, minoría, educación de frontera y biocentrismo, de tal forma que se podrá definir algunos criterios hermenéuticos del estar-ahí de la universidad, lo que favorecerá a los lectores una reflexión acerca de su postura ante los diferentes problemas que experimenta la Educación Superior. En este orden de ideas, se plantea que la educación superior en Latinoamérica debe ser leída desde su contexto inmediato para que su autonomía, su institucionalidad, su estructura curricular, su relación con la empresa y la sociedad tengan consistencia y coherencia hacia una sostenibilidad situada y no solamente de orden tecnocrático. Ya lo afirmaba Manuel Castells: "En un mundo de flujos

globales de riqueza, poder e imágenes, la búsqueda de la identidad, colectiva o individual, atribuida o construida, se convierte en la fuente fundamental de significado social" (2000, p. 28). Por tal razón, la educación superior debe fortalecer su misión como generadora de horizontes de comprensión y de identidad ante un universo informacional: datos, ideologías y culturas, que están en diálogo, para que sus comunidades académicas respondan como ciudadanos del mundo.

Es interesante el aporte que hace Galcerán (2007) con el hecho de que esta nueva relación que se establece con el conocimiento, posibilita una nueva forma de "aprender haciendo" partiendo del criterio del consumidor que solicita productos, a lo que algunos llamarían innovación. Esta postura distorsiona por completo la esencia de la educación y de la universidad misma, en cuanto que se convierten en meretrices y adoratrices del mercado que deshumaniza todo acto educativo pedagógico. Ya no se llamaría estudiante sino cliente, y el currículo entraría a ser un vademécum y oráculo de las necesidades para cubrir sensaciones, pasiones y emociones con datos, información y nuevas tecnologías.

Es un hecho notorio que en el afán de responder a las necesidades del mercado, en su participación de la tríada con la sociedad y la empresa, la educación superior se vio en la necesidad de generar una masificación de programas y de instituciones universitarias, lo que ha puesto en riesgo la calidad y la humanidad de los profesionales en formación (Brunner, 2001). Esto ha causado un divorcio entre la vida cotidiana de la sociedad y la vida académica de algunos que se dedican a sus áreas de experticia con investigaciones que no revisten un cambio que favorezca a una calidad de vida de los menos favorecidos, resaltándose la

función de reproducción educativa para el aseguramiento de los propósitos del Estado hegemónico.

De ahí que la adaptación se convierta en una tentación retardadora para la universidad como lo afirma Sisto:

Si la universidad había sido entendida como la fuente de los saberes racionales que sustentan el orden y el progreso social, en la actualidad se encuentra en el centro de un proceso de reordenamiento, coherente con los postulados liberales que ordenan orientar la lógica organizativa de la Universidad al autofinanciamiento, guiando la producción de saberes y técnicas según las demandas de una sociedad comprendida como capacidad de consumo (2007, p.10).

Lo que implica que al asumir este papel para seguir existiendo, dejaría a un lado su misión esencial para adaptarse a las políticas de gobernanza de las multinacionales que dominan las políticas estatales de las naciones, convirtiéndose así en una real fábrica de conocimiento.

En este conjunto de circunstancias, el capitalismo cognitivo respondería a la búsqueda de patentes, configuración de competencias e información dada para la gestión y toma de decisiones (Galcerán, 2007), la cual ya viene dándose desde que la revolución industrial hizo que la ciencia y la tecnología, y más adelante con la influencia tayloriana, asociaran conocimiento con poder adquisitivo económico-político. De ahí que se haga toda una apología a todo aquello que lleve a la innovación, desarrollo e investigación, mediado por todo contexto pedagógico que se circunscriba a la comunicación, la creatividad y colectividad, rompiendo barreras, fronteras y prejuicios, aunque alejando la vida misma, con sus necesidades, de los laboratorios y salones de clase, dejando en cápsulas y urnas de

crystal al estudiante que recibe información desligada del contexto.

Al respecto, Vercellone y Cardoso (2016) establecen que el desarrollo debe reformularse en función de las transformaciones ligadas a la crisis del capitalismo industrial que devino en un capitalismo cognitivo. En este particular, esta versión emergente incluye conocimiento, producción y el saber como bien inmaterial, el cual solo estaría a merced de las multinacionales que recolonizan la vida toda del sujeto latinoamericano. Esta nueva comprensión del sujeto y del sentido del trabajo están inmersas en tensiones de fuerza asimétrica, surgiendo así la desigualdad y la injusticia, ya que se hallan en un modelo de producción/consumo de masas que superan los límites endógenos, lo que desencadenó inequidad en la repartición de ingresos, dependencia tecnológica y en políticas desiguales en la producción de bienes de servicio y consumo.

Ante esta situación, es vital generar un proceso de reconfiguración, transformación y descentramiento de la universidad como bien y espacio público, a la vez de una reconstrucción de subjetividades e identidades de los sujetos que la conforman y producen una vida social en todas las dimensiones de la vida humana (Sánchez, 2007). Este se convierte en uno de los principales retos que debe asumir la educación superior. Reconfigurarse como una organización constructora de pensamientos críticos, y transformadora de conciencias para aprender a relativizar el sistema económico actual, favoreciendo un desarrollo a escala humana, en palabras de Max Neef (1994), porque no se puede seguir impasible ante la producción de mentalidades obreras subyugadas que asumen de forma constrictiva y sumisa la condición existencial de mano de obra barata, y así la fuga de

cerebros no se convertirá en una salida para los más destacados en las áreas del conocimiento en nuestro continente. De ahí que se afirme, con Enríquez (2005), que la educación superior tiene un reto fundamental en el desarrollo de los países, en el fortalecimiento de identidades, subjetividades y conciencia política, democrática y ciudadana, en un proceso de autodeterminación hacia esa calidad de vida de la mano de una protección del medio ambiente, y con unas relaciones humanas justas, equitativas e incluyentes.

En este horizonte de comprensión del capitalismo cognitivo, se deja a la deriva la problemática social de los menos favorecidos como sujetos excluidos del ritmo acelerado de la información, consumo y hasta bienestar humano, pues se hallan inmersos en una relación de apropiación-dominación (Galcerán, 2007) por parte de los sistemas totalitarios, que se traducen en la venta-compra de identidad con sus valores incluidos según estándares foráneos de los países del Norte, ya que no tienen el poder adquisitivo para "mantener" el ritmo acelerado del consumo que hace que la universidad entre en lo que Galcerán denominó "reconversión industrial" (2007, p. 94), donde los currículos sean reestructurados según las necesidades del mercado y la unificación de la tan anhelada calidad europea, tal y como lo expresa la Comisaría Europea para la Investigación, Innovación y Ciencia en su texto *Horizonte 2020*.

Para Vercellone hay una transición al capitalismo cognitivo, el cual se manifiesta "a través del juego complejo de conflictos dialécticos y una reestructuración por la cual el capital intenta controlar, apropiarse y someter a su lógica las condiciones colectivas de la producción de conocimiento" (2016, p. 44).

Tal es el caso de este nuevo programa europeo para la investigación y la innova-

ción y las oportunidades para la cooperación transatlántica, el cual tiene como categorías esenciales en sus proyectos de desarrollo la salud, cambio demográfico y bienestar; seguridad alimentaria, agricultura y silvicultura sostenibles; investigación marina, marítima y de aguas interiores, y bioeconomía en términos de energía segura, limpia y eficiente; transporte inteligente, ecológico e integrado; acción por el clima, medio ambiente, eficiencia de los recursos y materias primas; Europa en un mundo cambiante: sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas; sociedades seguras: Proteger la libertad y la seguridad de Europa y sus ciudadanos (2014).

Sin embargo, se hace evidente el desconocimiento de la situación problemática y dramática del resto del mundo, dejando a un lado la cooperación con los otros países del planeta, la consolidación de mecanismos, estrategias y políticas que favorezcan a la consolidación de naciones en paz, transparentes y con una gobernanza eficaz.

En este sentido, y al hacer una lectura crítica del texto se hace evidente el papel y poder del capitalismo cognitivo y hacia dónde va encaminada la labor educativa de la educación superior, donde la pedagogía está revestida de instrumentalización, ya que se ve obligada a asumir unos parámetros de orden económico y, a su vez, generar un discurso legitimador para que la educación se entienda como un agente creativo y productivo de la mentalidad globalizante del capitalismo. Su rango de acción está codificado a la reducción del caleidoscopio propio de la fábrica industrial.

Por tal razón, en la resistencia ante este capitalismo es imprescindible reconfigurar un conocimiento libre, una transición productiva *in situ* mediante asociaciones

enmarcadas en una economía solidaria, y un diálogo de saberes que favorezca la riqueza de las diversas racionalidades de las culturas ancestrales y comunidades generadoras de conocimientos desde sus mismas condiciones y circunstancias en América Latina y el Caribe.

Los anteriores conceptos pueden robustecer la reflexión sobre la educación superior en ALyC en los procesos de emergencia del capitalismo cognitivo, siendo necesario hacer un vínculo entre educación superior en ALyC, capitalismo cognitivo y desarrollo, a partir de lecturas inter y transdisciplinarias enmarcadas desde las necesidades concretas del entorno, de tal forma que, desde allí, se generen soluciones comprometidas por parte de los mismos sujetos y agentes.

En este proceso de competitividad, producto de una cultura globalizante, la educación superior se enfrenta ante otro reto de gran envergadura y es la calidad de su formación en relación con la internacionalización y apertura de fronteras, porque se reconoce que hay una gran expansión cuantitativa de nuevas universidades, un incremento de multinacionales, un acceso, desigual, a la formación profesional de jóvenes, y una mayor comunicación, gracias a la era de la tecnología, con naciones industrializadas y postsecularizadas.

Unido a esto, Sánchez (2007) hace un agudo análisis de la conversión de la universidad como empresa, ya que este capitalismo cognitivo está fundado en la generación de capital a partir de la producción de conocimiento, y en este sentido, es importante recomponer la posición del maestro universitario, que está abocado a hacer parte de una universidad empresarial, en términos de Sánchez (2007), basada en la I+D, la tecnología y la enseñanza de las STEM.

Así, la universidad se convierte en una unidad productora competitiva según las necesidades y demandas del mercado, y sus agentes en productores de patentes, procesos y transmisores de un saber marcado para la utilidad de una sociedad consumista, influenciada por la generación de necesidades por parte de empresas que buscan esas respuestas en los centros de formación. Además, la universidad asume al estudiante como su cliente interno dentro de un juego de oferta y demanda so pretexto de calidad, generando dinámicas de competitividad desigual y de hegemonía. En este estado de la cuestión la universidad se ha visto abocada a asumir unas tendencias como:

La masificación de los sistemas de educación superior con la implementación de estrategias de expansión en tres fases (inicial, intermedia y avanzada) y un estado superior de la universalización de la enseñanza superior; la diferenciación horizontal y vertical de los sistemas e instituciones; la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad; el aumento de la relevancia y pertinencia de sus funciones de conocimiento; la diversificación y racionalización de las fuentes de financiación; la adopción de culturas organizacionales centradas en la innovación y el emprendimiento; y por último, como consecuencia de las anteriores tendencias, el descentramiento de la educación superior de las esferas del Estado y del poder corporativo para orientarla al mercado y la competencia (Sánchez, 2007, p. 41).

Aunque también se evidencia una democratización mediada por intereses económicos, la exclusión de los menos favorecidos en poblaciones lejanas a las grandes ciudades, y una hiperespecialización de conocimientos, lo que causa una fragmentación del saber.

De esta forma, la educación superior en América Latina, mediante procesos de investigación-acción (Unesco, 1998) debe atender a una construcción colectiva de nuevo conocimiento aplicado al contexto inmediato, de manera sistémica, en la que recupere los saberes ancestrales con un convencimiento de protección del medio ambiente, lo que favorecerá un desarrollo sostenible que permite formar sociedades democráticas, equitativas y justas (Gurevich, 2011), puesto que “la educación para el siglo XXI debe enseñarnos a vivir juntos en la “aldea planetaria” y a desear esa convivencia” (Tünnermann, 2003, p. 1), lo que hace que toda acción pedagógica sea ambiental, en el amplio sentido de la palabra.

Una lectura de la retos de la educación superior desde América Latina debe involucrar categorías como autogestión, es decir, aprender a tomar decisiones a nivel institucional en relación con su nación, con la participación activa de los estudiantes para buscar, en conjunto, soluciones a las necesidades, porque son “protagonistas responsables del proceso de renovación de la educación superior” (Unesco, 1998, p. 9). Solo de esta forma se asume un nuevo reto de ser reconocida en la dinámica social como una organización influyente, en las dinámicas políticas, sociales y culturales de la sociedad; este reto se complementa con la necesidad de “reforzar el contenido inter y pluridisciplinario de los programas académicos” (Díaz, citado por Enríquez, 2005, p. 12), para que su proyección social tenga plenitud de sentido, y el docente pueda construir nuevas formas de comprender su quehacer que reivindiquen su estar-ahí y resignifique su gestión (Casallas, 2015).

Nuevos contextos, nuevos retos

Este capitalismo cognitivo tiene, como bien lo afirma Galcerán, un carácter biopolítico (2007), en cuanto que afecta

la autocomprensión del ser humano en su estar-ahí en el mundo que lo conmina a emplearse, incluso con sus ideas, a un sistema capitalista que tiende a ser ajeno a las necesidades del otro y lo otro. De tal manera que se genera una nueva forma de subjetividad medida por su intelectualidad que debe ser productiva, innovadora y creativa para el interés del sistema. En este mismo orden de ideas se ubican Martínez y Tarrés (2013), aunque lo radicalizan aún más, ya que para ellos debe ser un proceso indispensable para la fábrica de conocimientos, pues así se forman sujetos con lógicas dadas para la producción y el consumo, autogestionadas, automotivadas para vivir en función de la producción, el trabajo y las relaciones humanas que generen productividad (2013, p. 145) so pretexto de calidad educativa. De ello surgen seis grandes fuerzas que llevan a la transformación de la universidad como empresa del conocimiento, a saber:

1. La incorporación de las tecnologías de información a la educación superior.
2. La globalización, la internacionalización y la regionalización.
3. El surgimiento de la sociedad de redes.
4. La emergencia de economías basadas en el conocimiento.
5. Los cambios en el dominio sociocultural, como la individualización, la cientifización y el consumismo.
6. Al parecer la más importante de las fuerzas en juego, el desplazamiento fundamental en el eje de la coordinación de los sistemas de educación superior de la tutela del Estado y las corporaciones educativas a los ímpetus del mercado (Sánchez, 2007, p. 41).

Las instituciones de educación superior están viviendo la tentación de supeditar sus programas académicos a la escalonada tendencia a desviar su papel de lente crítico de la sociedad para convertirse en “mercader que comercia con el conoci-

miento y la investigación científica, en búsqueda de alinearse con estándares e indicadores que le permitan posicionarse en un escalafón internacional” (Unesco, 2015, p. 56). Esta crítica de la Unesco tiene su validez, ya que esta ideología, basada en sus procesos propios que nacen de la economía y la administración, obliga a resignificar la esencia de la autocomprensión universitaria, porque su razón de ser, que no está ligada a la solución de problemas de su entorno inmediato, sino a la geopolitización de su conocimiento en relación con los estándares internacionales, se definiría como agente creador de saberes dados para la producción, fragmentando, aún más, el conocimiento y la vida laboral de sus docentes y estudiantes con nuevos significados, procedimientos tecnológicos y mano de obra calificada, imparcial y transformadora (Martínez & Tarrés, 2007).

Sin lugar a dudas, otro aspecto que evidencia la condición crítica de la universidad es la pérdida de su misión democratizadora (Martínez & Tarrés, 2007), pues prevalece el grupo de personas que produzcan conocimiento acorde con los principios del neoliberalismo global, excluyendo todo aquel sujeto que no responda a estos productos, gracias a mecanismos de evaluación que no favorecen el entorno inmediato ni a la cultura regional.

Principalmente en los países del sur existe una inequidad entre educación, formación y empleo, lo cual lleva a que se necesite de políticas estatales y educativas para equilibrar las respuestas educacionales ante las competencias que se le exigen al profesional de hoy, tanto en lo laboral como para la convivencia con el otro y lo otro, que es cada vez más plural, intercultural e interdisciplinar. Esta condición necesaria para la construcción de estados estables con gobernanzas

confiables no será posible si las instituciones universitarias se ven obligadas a producir, autoengañándose, como corporaciones mercantilistas del saber con el argumento de calidad y eficiencia. Así lo afirman Martínez y Tarrés: “la fábrica de conocimiento produce personal académico y profesional con competencias, flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones actuales de precarización” (2007, p. 149).

En este particular, la Unesco (2005) en su texto hacia las sociedades del conocimiento, se destaca la necesidad de defender la dignidad y la valorización tanto del ser humano que recibe las aplicaciones del nuevo saber, como del precio adquirido de ese conocimiento: “el saber será objeto de una desmultiplicación de los intercambios comerciales... no obstante el conocimiento no puede ser una mercancía como las demás” (p. 53). Se evidencia, entonces, que el conocimiento, en lugar de unir al género humano, lo que genera es aumentar la desigualdad entre el Norte y el Sur, gracias a su bautizo y patrocinio de la economía mundial del conocimiento.

Unido a esto, es necesario tener en cuenta las consecuencias del desmedido capitalismo cognitivo en los países del sur. Ante los acelerados procesos de la tecnología, del consumismo y del deterioro del medio ambiente, sumados a unos ambientes de crisis jurídica y ética de estos, la universidad debe establecer una postura concreta que responda a su “opción fundamental” o a convertirse en fábrica de saberes. Además, es vital resignificar la formación de ciudadanos, pues tal como lo plantea Adela Cortina existen naciones con constituciones ejemplares de influencia rawlsiana para regir pueblos hobbesianos (1995), es decir, ciudadanos que a pesar de estar ubicados en el contexto de un contrato social, aún permanecen en una suerte de estado natural,

y por tanto, no asumen las exigencias y responsabilidades correspondientes al estado civil. Por tal razón, un acuciante reto que debe asumir la educación superior es la búsqueda de escenarios para la democracia y la ciudadanía global, a partir de conocimientos que integran la vida, la justicia y la transformación del mundo de la vida.

Un nuevo reto es lo que denominó Marco Raúl Mejía como resistencia por salir de la lógica del control (2011). Las circunstancias históricas de América Latina respecto de la educación superior están mediadas por lo que se ha venido comentando del capitalismo cognitivo, el cual conlleva la exclusión, directa e indirecta, de aquellos docentes que no se les permite visibilizarse en los ranking de revistas especializadas, y del pueblo que no tiene los medios ni alcances para soportar el ritmo del consumismo. Por tal razón, los sujetos son entendidos como subalternos ante modelos específicos de control de sus subjetividades, y la única solución es la emancipación mediante procesos pedagógicos que generen nuevos saberes prácticos, o sea, de relación intrínseca entre praxis y teoría. Es decir, la relación con el otro es el contexto para comprender la praxis y la *phronesis* de toda actividad humana para lograr la sabiduría práctica.

Para Mejía (2008), la ciencia y la tecnología son construcciones culturales que incluyen la intuición, la experiencia y la ecología de saberes que se interrelacionan mutuamente resignificando la realidad con el mundo de la vida de los sujetos, a partir de verdades que no son absolutas, sino falseables y en construcción.

Desde esta perspectiva, la racionalidad práctica actúa en tres campos: la crítica al método de las ciencias naturales, la toma de conciencia histórica y la metafísica de

la finitud y la pertenencia, y se configura en los prejuicios, el preguntar, la tradición y el otro (Barragán, 2015). Ante ello, tratando de eliminar el romanticismo que a veces embarga a las humanidades, es vital comprender que la pasión es la clave de todas las pedagogías en el que el problema del conocimiento en la actualidad reta a todo maestro pedagogo a aplicar todo su conocimiento en lo metodológico y didáctico.

Las posdictaduras son el contexto que debe llevarnos a un pensamiento crítico, con unas condiciones concretas, lo que implica asumir una postura epistémica definida ante la posibilidad del hombre al hacer su lectura de la realidad, de sí mismo y de la forma de aprender para generar nuevo conocimiento de manera significativa y sostenible en cuanto relaciones humanas, formas de actuar con el medio ambiente, lecturas críticas ante los sistemas hegemónicos económicos, y en la necesidad de lograr una verdadera ecología de saberes, a través de las cuales el sujeto histórico se autocomprende y logra develar esos lugares pedagógicos, culturales con sus racionalidades diferentes a la eurocéntrica, para transformar su entorno vital (Zemelman, 1992).

En la actualidad no se puede seguir con la mentalidad de la racionalidad eurocéntrica de la investigación y del pensamiento, lo que lleva a tener en cuenta los problemas concretos y más acuciantes de la vida humana, el papel de la imaginación creativa, y el compromiso por el entorno inmediato, basándose en las nuevas racionalidades y formas de conocimiento endógenas, es decir, desde lo que somos y no desde el mandato identitario que nos dice cómo ser. Así se puede hablar de una práctica social transformadora de los entornos a la pedagogía en Latinoamérica, para dejar de pensar como norteamericanos o como europeos.

Por último, pero no menos importante o relevante, aparecen los modelos pedagógicos derivados del formato STEM⁴. Es un dispositivo organizado por el poder económico para generar mentalidades obreras, ya no solo de control, sino de poder excluyente, el cual “deslocaliza” a estudiantes y maestros en sus procesos culturales, en nuestras mentalidades, en nuestra vida cotidiana. Si no se tiene en el punto de mira este formato, no se podrá generar un pensamiento crítico; de ahí que nazca la geopedagogía, donde cada maestro debe reconocerse en su contexto inmediato y anunciar su profesión con una nueva identidad, dejar la conciencia disciplinar. Quintar (2016) afirma que el problema de conocimiento es una crisis de conciencia en cuanto que la educación ha sacado de la realidad al estudiante, le ha performado el pensar y, con intención total de condicionarlo a una serie de acciones, pensamientos, necesidades y deseos, de acuerdo con el sistema.

No se puede dejar a un lado que estos sistemas, basados en la lógica del interés, quieren hacerse dueños de la vida del ser humano. La educación debe ser profeta para formar conciencia histórica, pensar la realidad pero no con hambre, sino con acciones concretas de justicia social. Así el maestro es un sujeto político y no puede salirse del entorno a merced de perder su razón de ser y su dignidad por la profesión.

La realidad no es un objeto, es una construcción humana que incluye lo racional, lo pasional, lo emocional y lo “proyeccional” donde se afecta la vida toda, llevando al ser humano a asumir una postura concreta de transformación del entorno que para algunos es insoportable y se convierte en motor de cambio, y a su vez se convierte en obligación moral

para maestros pedagogos en el que su conciencia debe ser histórica y no solamente teórica, lo que quiere decir que el pedagogo es un sujeto político que investiga sobre su realidad en conjunto con sus estudiantes, creando una comunidad dialógica de saberes, y a partir de estas apuestan por transformar el entorno vital (Zemelman, 1992, p. 2006).

Sin conciencia histórica no se puede desplegar imaginación, y así no hay deseo de saber ni transformar el entorno, para no tener incapacidad para nombrar las realidades (Castoriadis, 1989) como tales, lo que implica una apuesta de conciencia, de identidad, de construcción de memoria para saber qué queremos y cómo lo queremos. En este sentido, le damos movimiento a la historia, construimos historia de lo posible con compromiso, y así borrar la costumbre sumisa de la mente latina.

El correlato de la racionalidad es la ética. Entonces, la racionalidad pedagógica tiene su correlato en el compromiso con la sociedad, lo que lleva a que si entendemos la realidad con una lógica ecológica, en el sentido amplio de la palabra, llevará a que el compromiso será real, sostenible, dialogal, crítico, eliminando las verdades estáticas, creadas, sino en una construcción continua de posibilidades de soluciones. En este particular, es importante el recurso al lenguaje que construye la realidad con unos intereses definidos, lo que hace imposible la convicción de que hay verdades universales, porque el mundo lo estamos haciendo constantemente y de manera diversa para buscar un buen vivir. Aquí es fundamental retomar la herencia de las cosmogonías ancestrales donde la integralidad y pluriversidad son las notas características de estas, y que ahora deben ser la *conditio sine qua non* transformar nuestra realidad en aras de una mejor calidad de vida.

4. Stem; del inglés science, technology, engineering and mathematics.

En el ejercicio decolonial es vital reconocer al sujeto en la totalidad de sus dimensiones, dejar de movernos epistémicamente en lo lógico, analítico y mecanicista, para crear conocimiento sin importar la complejidad del mismo. Así, la pedagogía debe recuperar al sujeto en todo acto, de tal manera que la educación piense a un ser humano concreto, no bajo unos parámetros instrumentales, y sin escindir la razón con la pasión de la condición humana. La autocomprensión del docente y su posición social, política y cultural en estos tiempos de capitalismo cognitivo han sufrido diversos cambios que menoscaban en el futuro vital de los maestros, entre los cuales, siguiendo a Mejía (2008), van desde lo económico, lo social, cultural, ideológico y personal. Y así la pedagogía se convierte en un "simple proceso técnico instrumental que debe ser preparado según ha sido determinado por los técnicos del conocimiento en el aspecto específico" (Mejía, 2008, p. 79).

Conclusiones

Ante el reto del capitalismo cognitivo se le deben plantear unos cuestionamientos en orden al sentido del conocimiento. Es decir, gracias al ritmo acelerado de la tecnología y de la búsqueda de calidad, se deja en el desierto del olvido la vida del investigador, del docente y del investigador, en cuanto que su producción es cada vez más falseable y limitada según el contexto, y su rango de acción se ve reducido. De ahí que sea necesario generar comunidades de conocimiento y redes interdisciplinarias que respondan a las necesidades, lo que conlleva una resignificación de lo que han olvidado de una convivencia democrática y ciudadana, los cuales implican más que producción, sino calidad de vida, protección a su co-

nocimiento y estabilidad laboral, para no llegar a "un mundo extraño, alienante, de objetos y de comportamientos, en relación con el mundo de la vida" (Rullani, 2004, p. 105).

En nuestro contexto latinoamericano, la educación superior debe esforzarse por formar profesionales que sean ciudadanos, comunicadores, creativos y críticos, con fundamentos humanistas, y con la impronta de un aprendizaje significativo en lugar de una enseñanza tradicional, por lo cual, el cambio hacia un currículo abierto y una renovación de contenidos se convierte en un reto esencial. Alcántara (2007) lo define en términos de cómo generar conocimientos significativos que redunden en oportunidades de trabajo ante un sistema absolutamente inequitativo y excluyente (p. 3). Por tal razón, la educación superior de cara al mundo global, debe buscar mecanismos y estrategias de comunicación, investigación y acceso a la información gracias a la tecnología de punta de los países industrializados, en busca de intercambios de docentes, estudiantes y administrativos.

Estos procesos solo podrán ser desarrollados con financiación estatal, generando una mayor autogestión económica de parte de las universidades, diversificando sus ingresos, para que se conviertan en modelos sociales de un pensamiento cooperativo, asociativo y solidario. Solo así se podrá lograr enseñar a vivir con el otro y lo otro, introduciendo una "cultura de base que transforme el conocimiento del conocimiento", que incluye, en sus dinámicas, el error y la pregunta para seguir en la construcción de verdades que liberan de manera pacífica y humana, porque con autocritica se encuentran los orígenes y sus causas para evitar el regreso a ese error (Morin, 2015).

Ahora, es necesario, al hacer una lectura desde el Sur de la realidad de la educación superior, plantear un reto que se le presenta, referido a lo que define Alcántara, siguiendo a Brunner: la pérdida del "monopolio de producción de conocimientos de alto nivel, debido a la proliferación de instituciones privadas y estatales dedicadas a la investigación y al desarrollo (I+D)" (Alcántara, 2007, p. 3). Analizar desde nuestra posición, este reto se presenta como una oportunidad para resignificar la legitimidad, que habla Boaventura de Sousa (2005, p. 27), en cuanto que se valide su presencia, actuación y crítica ante los procesos de formación de políticas gubernamentales e institucionales que le permitan definir grados de especialización temática y trabajar en común entre universidades, y así generar procesos transformadores de la sociedad, porque la investigación más el desarrollo y la innovación deberán ser puestos en marcha desde la circunstancialidad del entorno latinoamericano para lograr su desarrollo integral y sostenible.

De ahí que la Unesco recomiende que las respuestas de la educación superior a los continuos cambios de hoy deberán estar guiadas por tres principios: relevancia, calidad, pertinencia, administración, financiamiento e internacionalización (1998), porque la investigación del contexto será relevante para este, generando conocimiento de calidad que compita con los países más industrializados, pero sin olvidar la condición histórica del latinoamericano en su búsqueda de una mejor calidad de vida.

Siguiendo con estos argumentos de la posibilidad de repensar desde el Sur los retos de la educación superior en Latinoamérica, Carlos Eduardo Vasco (2006) en una conferencia planteó siete retos de la educación colombiana, en la que se pone de manifiesto la tesis que

se desarrolla hasta el momento, pues es posible, necesario, perentorio y definitivo que se realice.

La educación superior debe formar a sus profesionales en cultura política y económica para que sus programas tengan una relación directa y pertinente; todo proceso revolucionario del conocimiento debe apuntar a una equidad social, y un aspecto esencial de ello es la articulación de la cobertura con la calidad. En este aspecto, lo público, lo privado y lo empresarial deben, utópicamente, vincularse para transformar esta sociedad; la calidad tendrá logros significativos si la evaluación hace parte de este proceso, llevando la formación hacia profesionales competentes y no como meros recipientes de información descontextualizada, generando situaciones sociales de inequidad, poca excelencia y atraso general de la sociedad; es importante que en el currículo se genere una apertura hacia el pluralismo, la necesidad de la convivencia, que genere acuerdos y compromisos comunes, y la formación de mentalidades ciudadanas que respetan la cultura del otro y, por último, se debe resignificar la interdisciplinariedad que favorece la articulación de todos los saberes como la educación preescolar, básica, media, profesional, en función de ser competentes para el mundo laboral.

Para Raúl Mejía (2008) el poder construye sus formas de control mediante prácticas, estrategias, discursos e instituciones que legitiman esa racionalidad de dominio sobre los sujetos. De ahí que la pedagogía con sus prácticas pedagógicas asuma un papel preponderante en este capitalismo cognitivo, y a su vez, se encuentre un nuevo lugar para la resistencia.

Estas resistencias surgen de la auto-comprensión "radical" de su razón de ser del maestro que intenta repensarse en sus

prácticas, discursos e ideologías, marcadas por la subalternidad, la opresión, la desigualdad y la injusticia. De ahí que la emancipación se instaure como una opción emergente en todas las dimensiones de la vida humana.

En nuestro contexto latinoamericano, es necesario partir de la diversidad cultural, social, étnica y racial de la que somos poseedores. Desde aquí se genera un lugar pedagógico que se resiste a la homogeneización productivista y globalizante del sistema económico que influye en todas las dimensiones del biopoder.

Es necesario resignificar el valor del saber ancestral, de las distintas racionalidades de los pueblos, culturas y lenguajes que incluyen vida, naturaleza y sujetos a fin de buscar un buen vivir, mediante un diálogo de saberes fronterizos.

En este horizonte de situaciones, problemáticas, contextos y circunstancias históricas, la educación superior ha sido analizada desde la perspectiva latinoamericana, o como se ha planteado, desde el Sur, ya que son nuestras problemáticas, nuestras condiciones culturales, sociales económicas, y nuestra forma propia de ver el mundo, las cuales nos permiten hacer una lectura de los retos que enfrenta la educación superior en nuestro continente.

Alcántara, citando Brunner (1999), comenta que en Latinoamérica se experimenta una presión social y económica a la educación superior, para que se reforme, aunque estas presiones provienen más del exterior que del interior (p. 4ss), lo que implica que falta tiempo para que tome consciencia de pensarse a sí misma y renovarse desde sí misma. Esto implica que muchos teóricos latinos se han preocupado por repensar nuestra situación problemática, generando nuevas soluciones para el contexto inmediato.

Todos los retos que se han presentado han sido analizados desde la lectura contextual latinoamericana, y los criterios fundamentales para vislumbrar soluciones plausibles, ha de ser la interpretación histórico-crítica (que no es heredada de acá, sino de la Escuela de Frankfurt, aunque sí ha sido asumida desde nuestro continente), la de emancipación analítica ante los sistemas hegemónicos que logrará una conquista de una mejor vida, justa, equitativa y sostenible.

Por último, y a modo de seguir abriendo caminos de discusión y reflexión, así como en teología, se habla de *locus theologicus*, lugares teológicos, la pedagogía también debe desarrollar y tener en cuenta los lugares como espacios, físicos y cognitivos, para “hacer pedagogía”, donde surgen pedagogías regionales, con sus cosmogonías, sus ideales, pasiones, sueños e intereses de cada cultura que puedan dialogar con los nuevos conocimientos de los distintos países para aplicarlos en contextos locales, es decir, en un pensamiento glocal, pensar global y actuar local, en pro de una humanidad y un mundo más humanos.

Referencias

- Alcántara, A. (2007). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *Revista Inter Ação*, 31(1), 11-33.
- Barragán, D. F. (2015). *El saber práctico: prónesis, hermenéutica del quehacer del profesor*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Bauman, Z. (2002). *La modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (2001). Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina. En *Demandas sociales y sus implicaciones para la educación superior*. Unesco.
- Casallas, J. R. S. (2015). Nueva gestión pública en las “maneras de hacer” del docente universitario. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 102.
- Castells, M. (2000). *La Sociedad Red* (vol. II.). Madrid: Alianza Editorial.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad* (vol. 2). Barcelona: Tusquets.
- Comisión Europea. (2014). *Horizon 2020 en breve. El programa Marco de investigación e Innovación de la Unión Europea*. Luxemburgo.

- Cortina, A. (1995, enero-abril). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Interamericana de Educación*, 7. Recuperado de rieoei.org/oeivirt/rie07a02.pdf
- Derrida, J. (1998). *Universidad sin condición*. Recuperado de: <https://rafaelfdiazv.files.wordpress.com/2009/06/derrida-jacques-universidad-sin-condicion1.pdf>
- Enríquez, C. J. (2005). Educación superior: tendencias y desafíos. *Educación Médica*, 8(4). Cuba.
- Gurevich, R. (Comp.). (2011). *Ambiente y educación, una apuesta al futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Galcerán, M. H. (2007). Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo. *Nómadas*, vol. 27. Universidad Central. Bogotá.
- Max-Neef, M. (1994). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Martínez, M. M., & Tarrès, J. P. (2013). La fábrica de conocimientos: incorporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea digital*, 13(1).
- Mejía, M. R. (2008, mayo 22-24). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. *Revista Aletheia. Revista de desarrollo humano educativo y social contemporáneo*, 2(2). [Revista electrónica]. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/>
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: cartografías de la educación popular*. Lima: CEAAL.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. (1ª. ed.). Buenos Aires: Nueva visión.
- Núñez, V. H. (2012, julio-septiembre). Derrida, la universidad, las humanidades y la literatura. En: *La Colmena* 75. Dossier de filosofía: destino, futuro y utopía. Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Quintar, E. (2016, febrero 19). *La crisis del conocimiento y los retos a nivel pedagógico, metodológico y didáctico en América Latina*. Ponencia presentada en la *Lectio inaugurallis* de la Maestría en Pedagogía. Universidad Santo Tomás, Tunja.
- Rullani, E. (2004). *El capitalismo cognitivo ¿un déjà-vu?* Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2015314>
- Sánchez, W. (2007). La universidad sin órganos: Capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la universidad colombiana. *Nómadas*, 27, 34-46.
- Sisto, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. *Nómadas*, vol. 27. Universidad Central. Bogotá.
- Sousa Santos, B. de (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: CEIHH - UNAM.
- Tünnermann, B. C. (2003). *La Universidad ante los retos del siglo XXI*. Ediciones Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México. Versión online El rol de docente en la educación superior del siglo XXI. 1062286. doc.
- Unesco. (1998). *La educación superior en el siglo XXI*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Visión y Acción. Ediciones Unesco. París.
- Unesco. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones Unesco.
- Unesco. (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* París.
- Vasco, C. E. (2006). *Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019*. Universidad EAFIT, Medellín. Recuperado de <http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php>
- Vercellone, C., & Cardoso, P. (2016). Nueva división internacional del trabajo, capitalismo cognitivo y desarrollo en América Latina. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 133, 37-59.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría* (vol. 2). Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México, D.F.: IPECAL.