



ITESO

DESAFÍOS DE DIFERENCIACIÓN DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA. DIAGNÓSTICOS Y PROPUESTAS

Judith Naidorf

Currículo: doctora en Ciencias de la Educación. Colabora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Sus líneas de investigación incluyen estudios prospectivos sobre universidades en Argentina y comercialización y privatización del conocimiento.

Recibido: 25 de junio de 2012. Aceptado para su publicación: 7 de diciembre de 2012.

Como citar este artículo: Naidorf, J. (enero-junio, 2013). Desafíos de diferenciación de la universidad latinoamericana. Diagnósticos y propuestas. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_desafios_de_diferenciacion_de_la_universidad_latinoamericana_diagnosticos_y_propuestas

Resumen

Un pretendido “paneo” general de los principales problemas y desafíos de la universidad latinoamericana y hasta el ensayo de una serie de propuestas es lo que ha motivado la escritura de este artículo. Las preguntas sobre cuáles son los retos y la perspectiva de la educación superior en América Latina, dónde se encuentra en este momento y hacia dónde debería caminar *blowing in the wind* han sido algunas aristas que provocaron las afirmaciones que a través de años de estudio y miradas sobre la universidad como objeto de investigación pretenden colaborar con un rediseño casi urgente.

Palabras clave: diferenciación, descolonización, capacidad performativa, democracia cognitiva, universidad latinoamericana.

Abstract

This article was motivated by an alleged general “panning” of the main problems and challenges of Latin American universities and the test of a number of proposals. We question ourselves about the challenges and prospects of higher education in Latin America, where it is now and where it should “blow in the wind”. These are some of the viewpoints that have shaped our assumptions through years of research regarding higher education and we hope they help foster its urgent redesign.

Keywords: differentiation, decolonization, performative capacity, cognitive democracy, Latin-American university.

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA HOY: DIME DE DÓNDE VIENES... Y TE DIRÉ QUIÉN ERES

La educación superior ha nacido en América Latina de manera tan temprana como han llegado los barcos colonos de la conquista española (la primera universidad fundada por los españoles fue la de Santo Domingo; de origen pontificio, ya que fue creada por bula de Paulo III el 28 de febrero de 1538 [Pacheco, 1999]). Su impronta profesionalizante y su mirada occidental han impregnado hasta hoy en día el modelo ideal de cada universidad nueva que se ha ido inaugurado desde entonces. Todo intento de innovación o de vanguardia ha sido relevante siempre y cuando no haya pretendido un cuestionamiento esencial so-

bre su función y formas de funcionamiento, así como la incuestionabilidad de sus saberes válidos y validados por el paradigma de investigación empírico analítico.

La universidad latinoamericana no ha dejado de pretender parecerse a la universidad europea ni de aspirar a entrar en los *rankings* internacionales que miden los logros con parámetros de productividad cuantitativa. Ese eterno derroche de energías por manejar códigos establecidos por las agendas internacionales la ha desviado de su incumbencia en su contexto, de los cambios coyunturales que son vividos como meros distractores de su tarea fundamental. Sin embargo, es la crítica permanente y revisión de lo establecido una tarea ineludible; es lo que Derrida (2001) denomina “la universidad sin condición”. Esa no condición no significa que no se deba condicionar a la universidad en el sentido de intentar tener injerencia en ella, sino en la incondicionalidad de la universidad respecto de su ejercicio crítico permanente, es decir, la libertad incondicional de cuestionamiento y proposición.

En el contexto actual de expansión universitaria o de pretendida universalización será un desafío para las universidades buscar, además, parámetros de diferenciación para no quedar atrapadas en una selva académica (Follari, 2008) donde más universidad sea menos para decir. Los países que han masificado la educación superior apelan a la expansión del sistema aún más en relación contraria a la generalizada en los noventa, cuando el paradigma neoliberal decretaba el binomio masivo-baja calidad; entre los países con mayor crecimiento de estudiantes universitarios matriculados y creación de universidades en la última década se destaca Brasil —de 100 000 en 2003 a 187 000 en 2009 (fuente: INEP, 2009)—, Cuba y Venezuela —de 668 000 alumnos en 1998 a dos millones en 2008 (estos dos casos incluyen municipalización de la educación superior; fuente: MPPES, 2010) con valores que van de la duplicación a la triplicación. En menor proporción, pero en tendencias expansivas, especialmente en creación de instituciones se encuentran Argentina y otros países de la región (ver Chiroleu, 2012).

Ya en 1969 Oscar Varsavsky advertía sobre la no necesaria relación entre más científicos y más ideas a través de su célebre frase que nos recuerda Kreimer (2012):

Hoy hay más científicos vivos que en toda la historia de la humanidad, y disponen de recursos en cantidad más que proporcional a su número. Con todos esos recursos adquieren aparatos y materiales maravillosos, asistentes bien entrenados, bibliografía completa y rápida. Disfrutan de un gran prestigio y de sueldos nada despreciables. ¿Qué han producido con todas esas ventajas? Toneladas de papers y muchos objetos, pero menos ideas que antes (Varsavsky, 1969).

Otro ámbito testigo del exceso de energía desperdiciada es de adecuar el lenguaje a la jerga internacional y llenar los espacios de las palabras con enunciados ajenos y vacíos de contenidos en nuestros espacios. Las apelaciones por doquier a la sociedad del conocimiento, a la equidad, la cohesión social, la innovación, entre otras.

Bataille (2007) nos advierte que el exceso, esa parte maldita, es la que poseemos en abundancia y que la preocupación por la escasez es una preocupación vacía, sin sentido, lo cual también permite explicar cómo conviven con los desperdicios antedichos la creaciones originales siempre presentes tanto cuestionadoras como contextualizadas de la universidad latinoamericana, cuya consideración por fuera de la sociedad no sería más que una operación sociológicamente imperti-

nente (Elias, 2009; Naidorf, Horn y Giordana, 2007).

LA CRISIS DE FIN DE SIGLO Y EL RESURGIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

Durante los años ochenta y noventa, la universidad sufrió grandes críticas. El objetivo fue reformarla en un sentido neoliberal y declarar para ella el apocalipsis o la adecuación a las nuevas reglas del mercado.

Entre 2000 y 2010, la universidad se ha reformado (para ampliar ver Naidorf, 2011a), se ha adecuado, ha modificado su cultura académica (Naidorf, 2009) y se ha expandido hacia las periferias de las periferias, ya sea por interés comercial de los empresarios que han visto en la educación un negocio rentable o por los Estados que han buscado descomprimir la demanda de las grandes universidades en instituciones más pequeñas y también maleables.

Al mismo tiempo, Latinoamérica ha ido cambiando su fisonomía, de manera desigual, pero con un impacto regional que, aunque no se ve reflejado nítidamente en cada uno de los países en particular, muta en parte su relación con el Estado, inaugura experiencias novedosas de organización social que interpelan a la universidad y la forjan a revisar sus conocimientos, impartidos y construidos.

No dar cuenta de estos cambios sólo coloca a la universidad en una sordera empeñada en hacer oír voz que los países centrales ni se esfuerzan por escuchar (aunque sí requieren cada vez más socios latinoamericanos que a cambio de financiamiento estudien los temas de su interés, incluso siendo parte de sus investigaciones, lo que simplifica la no necesidad de traslados de científicos por largos periodos). Esto lógicamente no es válido para todos los casos particulares.

Aunque individualmente o a través de grupos haya una apertura a intercambios con las universidades latinoamericanas o sus investigadores como parte de una agenda globalizante de relaciones académicas internacionales, los investigadores de países centrales ni citan ni se inspiran en autores latinoamericanos ni siquiera en los casos en que sus crisis (producto de las mismas recomendaciones que los organismos de crédito internacional han forjado a implementar en nuestros países, como las del Fondo Monetario Internacional) se parezcan a las que nosotros ya hemos transitado.

PARÁMETROS DE DIFERENCIACIÓN Y PRELUDIO DE PROPUESTAS

Podría preguntarse si estos parámetros de diferenciación son incompatibles con las investigaciones que están en la denominada frontera del conocimiento o con las investigaciones “de punta”. La respuesta es doble: en primer lugar, no necesariamente se produce un abandono de los espacios de intercambio y colaboración internacional sobre temas de agenda que “las disciplinas” (como si éstas fueran entes animados) definen como conocimientos que ensanchan sus límites, por instalar como mirada prioritaria la justicia cognitiva y los saberes y formas alternativas de construcción de conocimiento. Injusticia cognitiva (Souza Santos, 2007) es el concepto referido a situaciones de desigualdad, discriminación o exclusión epistémica y social producidas por un modelo cognitivo hegemónico global que limita, invisibiliza y priva de reconocimiento y validez a diferentes formas de saber. Souza Santos (2001, 2003, 2007) reivindica la urgente necesidad de desarrollar una epistemología de la visión para combatir el desperdicio de la experiencia y la producción de ausencias que la monocultura del saber científico refuerza y legitima. Del mismo modo que la visión cegada por la razón indolente crea inexis-

tencias, también puede, si se produce un cambio de actitud perceptiva, producir existencias al introducir cambios en la realidad. Al respecto, opone la epistemología de la ceguera, donde conocer significa controlar, regular, instaurar un orden, dominar y colonizar a la epistemología de la visión, que implica reconocimiento del otro como sujeto valioso y necesario (Aguiló Bonet, 2009).

En segundo lugar, es posible y necesario instalar como problema y como debate la importancia de cuestionar la definición exógena de temas prioritarios de investigación y los espacios “internacionales” (temas y formas de producción de conocimiento, parámetros de evaluación de las tareas académicas, etcétera) en toda la comunidad universitaria, incluso entre los que poseen más diálogo académico extranjero que con lo propio (local o regional).

La misma noción de qué temas se encuentran en la frontera del conocimiento podría cuestionarse, ya que es sabido que la supuesta y pregonada “libertad de elección” de temas no ha sido más una pantalla para justificar las bondades de un sistema científico y tecnológico... sin sistema. Hace veinte años, Enrique Oteiza (1992) afirmaba que la idea de sistema suponía una coherencia interna entre las instituciones dedicadas a la ciencia y la tecnología que no existía. Por ello, hacía referencia al complejo científico tecnológico, idea que hemos retomado al referirnos al complejo de educación superior (Naidorf y Perrotta, 2010) a falta de un sistema, concepción que el mercado intensificó. Los esfuerzos a partir de los años noventa por establecer mecanismos de relación y complementariedad de las instituciones dedicadas a la ciencia y la tecnología y la creación en los años dos mil de ministerios de ciencia, tecnología e innovación productiva, como fue el caso argentino, no salda la disyuntiva entre una ciencia orientada al desarrollo nacional y a las prioridades locales y la histórica concepción que, con la excusa de la libertad de elección de los investigadores respecto de los temas de investigación, se ha orientado a la definición exógena de las agendas (para ampliar consultar también Hurtado, 2009).

En relación con la valoración del trabajo académico, Kreimer (2012) afirma que Las actividades de evaluación de la ciencia en los países de América Latina responden más a una racionalidad burocrática que resulta –implícita o explícitamente– funcional al contexto de una ciencia globalizada e interpenetrada por necesidades públicas y privadas de los centros hegemónicos de producción de conocimientos que por la consideración acerca del papel de dichos conocimientos en las sociedades en donde ellos se producen.

Es sabido que la planificación científica que define prioridades puede ser una forma de limitación a temas concebidos como no prioritarios por los órganos de gobierno o las instituciones que promocionan, mediante fondos especiales, algunas áreas y temas y, consecuentemente, no otras. Por ello, la cuestión no es acordar sólo temas de agenda, sino poner en discusión, de forma permanente, el porqué en primera instancia y luego para qué y para quién la universidad orienta sus esfuerzos de formación e investigación.

El criterio de compromiso social –concepto más amplio y a la vez más específico respecto de los grupos a los que compromete los beneficios del saber universitario que la ya mentada (Gibbons, 1998; Yarzabal, 1997) y criticada (Malagón Plata, 2003) categoría de pertinencia social (nacida como ajuste a parámetros utilitaristas y de mercado)– puede ser una pista para cruzar la mirada sobre las agendas de investigación en América Latina. Fals Borda (1974) consideraba la importancia de que los intelectuales latinoamericanos se preguntaran con qué grupos

están comprometidos a fin de poder enmarcar su acción en el compromiso-pacto o compromiso-claudicación o en el compromiso-acción al pronunciar contenidos orientados a la transformación.

NUEVOS DESAFÍOS Y PROPUESTAS CONTEXTUADAS

La pretensión no es salirse del mundo y crear nuevas reglas propias de universidad latinoamericana de un momento a otro, sino al menos comenzar, como muchas universidades han empezado a hacer, revisando la orientación de sus esfuerzos, recursos y energías: descolonizar las prácticas y los saberes; intervenir con la capacidad performativa del decir; democratizar el conocimiento en el sentido de cuestionar el saber oficial como el único válido, lo que redundaría en una democracia cognitiva aún pendiente; ensayar formas de creación conjunta de conocimiento con otros sectores de la sociedad revisando tanto la extensión universitaria como los servicios a terceros; y limitar conscientemente la hegemónica orientación mercantil del sistema en su conjunto.

1. Descolonizar las prácticas

La descolonización en algunos países se conformó como política de Estado (caso boliviano, donde el Ministerio de Culturas tiene un Viceministerio de Descolonización) o como espacios de reflexión en la universidad (como el reciente ciclo de Encuentros Espacios Descoloniales organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto) e incluso como objetivo transnacional, al menos desde el punto de vista formal, como es el Comité Especial de Descolonización de Naciones Unidas. Descolonizar las prácticas es revisar los parámetros de validez y mirada eurocéntrica de la realidad. Es re-ver la hegemonía de un horizonte de sentido (Quijano, 2010) que implica un eje de orientación común que invade, reprime, humilla o disminuye lo que no se encuentra bajo los parámetros propios. La propuesta 2 refiere a la descolonización de las teorías.

2. Intervenir con la capacidad performativa del decir

La universidad hace, actúa, pero principalmente habla y escribe. Lo distintivo de su espacio es la dedicación exclusiva a la construcción y enseñanza a través, sobre todo, de la palabra escrita y oral. Es verdad que las nuevas funciones de la universidad están orientadas a la transferencia y a los servicios (Naidorf, 2009) y las tendencias a la mirada utilitarista que se traduce en requerimientos de más movilidad o movilización del conocimiento (Naidorf, 2011b), es decir, la nueva responsabilidad de los investigadores de dejar el conocimiento listo para la acción (Levesque, 2006) amplía el ámbito de incumbencia de la universidad. Sin embargo, lo que es responsabilidad ineludible de la universidad es el pronunciarse, el no ser inmune a las nuevas experiencias latinoamericanas y enunciarlas, tomarlas como objeto de investigación y decir actuando, en el sentido de la capacidad performativa de la palabra y crear teoría descolonial. Descolonizar los contenidos es a lo que refieren las propuestas 3, 4 y 5.

3. Democratizar el conocimiento

El conocimiento y no la información, aunque sea inabarcable (mientras que en 1960 había noventa y ocho minutos de información disponible por cada minuto de atención humana, en 2005 cada unidad de atención era disputada por 20.943

minutos de información digital [Neuman et al., 2009]), aún es reflejada de manera parcial en las universidades. Se dirá que, dado el aspecto cambiante y perecedero de los nuevos conocimientos, la universidad debe enseñar “competencias” y a saber dónde y cómo buscar y crear los nuevos conocimientos. Sin embargo, no se aprende “en el vacío” ni hay fórmulas aplicables a todos los casos ni podemos pensar sin referirnos a lo concreto. Por ello, revisar el currículo, los contenidos que hacen a las materias concretas, los problemas relevantes a los que se orientan las formas y los contenidos enseñados es condición para definir y decir lo que no se refleja en los cada vez más potentes canales de información. Es necesario revisar si en la formación está considerada la mirada latinoamericana, la crítica al orden dado, las nuevas experiencias presentes, tanto pedagógicas (por ejemplo de las que utilizan los nuevos movimientos sociales, que vienen ensayando alternativas pedagógicas que ni los actuales ni los futuros pedagogos están teniendo en cuenta a la hora de formarse y ampliar la base de sus conocimientos sobre la propia pedagogía [para conocerlas, ver Elizalde y Anpudia, 2008; Teodoro y Jezine, 2011]) como organizacionales y gubernamentales que amplían la base de lo que es definido como una educación de la mirada (Dussel y Gutiérrez, 2006).

4. Cuestionar el saber oficial

Esta deformación histórica de la universidad latinoamericana de medirse con la vara y los parámetros establecidos muy lejos de sus particularidades han llevado a limitar su cuestionamiento al saber oficial. La crítica limitada por las actuales condiciones de producción intelectual (Naidorf, Gomez y Riccono, 2011) sigue insistiendo en las conductas imitativas, importación de modos de pensar, la copia de categorías exógenas y las fórmulas o soluciones desarraigadas de sus marcos de origen. El saber oficial también adquirió con la globalización una oficialidad internacional, y el propio ejercicio de cuestionamiento, de la *disputatio*, como método pedagógico privilegiado de los orígenes de la universidad medieval, puede ser un buen comienzo para lograr lo que se propone como punto 5.

5. Lograr una democracia cognitiva

La democracia cognitiva va un paso más allá del reconocimiento de la variedad de saberes de los que la universidad puede partir para incluirlos en su currículo no sin antes someterlos a un análisis contextualizado. Las variadas experiencias sociales y políticas –gubernamentales o de la sociedad civil– presentes en cada espacio urbano o rural de América Latina es suficiente fuente de inspiración para ser indagadas y puestas a interpelación con las categorías existentes y las que sean necesario crear a fin de comprender (y transformar) la realidad.

6. Ensayar formas de creación conjunta del conocimiento

Las políticas individualistas e individualizantes que han premiado por mérito a quien ha sabido mejor ajustarse a las reglas de la academia han desmembrado la concepción colectiva de la creación de conocimiento. Distintas políticas que no dejan de ser focalizadas como la creación de la figura de cuerpos académicos, del fomento de trabajos colaborativos de investigación en México (Pérez Mora, 2011), buscan instalar en la cultura académica lo que se ha quebrado durante tanto tiempo. La forma de creación conjunta de conocimiento alude a lo colaborativo, pero no sólo entre pares académicos, sino, ante todo, a una sutura de la quebrada forma llamada

sujeto-objeto, en la cual el que es conocido (objeto) es pasivo, lo que en ciencias sociales y humanidades provoca un conocimiento meramente formal e incompleto. El desafío de la creación conjunta de conocimiento con otros sectores de la sociedad (Llomovatte, Naidorf y Pereyra, 2009) es una estrategia desconocida, pero imprescindible entre las propuestas viables, aunque inéditas al decir de Freire.

7. Limitar la orientación mercantil del sistema de educación superior

La cultura académica ha comenzado desde los ochenta a ver con buenos ojos la mercantilización del espacio universitario, lo cual debe ser regulado mediante el ejercicio de la ciudadanía universitaria, donde los estudiantes, el profesorado y la gestión limiten los negocios en y de la universidad. No se trata de identificar ilegalidades, lo cual es función indiscutible, sino revisar los mecanismos que hacen de esta práctica legalizada y legitimada la única *raison d'être* de la universidad actual latinoamericana. Si la universidad es sólo negocios no debiera llamarse universidad.

CONCLUSIONES Y CONTINUACIONES

Un pretendido (siempre limitado) “paneo” general de los principales problemas y desafíos de la universidad latinoamericana y hasta el ensayo de una serie de propuestas es lo que ha motivado la escritura de este artículo. Las preguntas sobre cuáles son los retos y la prospectiva de la educación superior en América Latina, dónde se encuentra en este momento y hacia dónde debería caminar *blowing in the wind* han sido algunas aristas que provocaron las afirmaciones que a través de años de estudio y miradas sobre la universidad como objeto de investigación pretenden colaborar con un rediseño casi urgente.

La solución de compromiso a algunas de las propuestas podría ser considerar que algunos grupos se dediquen a estudiar estos temas y la universidad se salve de pensarse como institución con el argumento de la autonomía como endogamia (Naidorf, 2009), que no es más que una farsa de autonomía.

El riesgo de mantener las condiciones tal cual se vienen dando no es más que un derroche de energías, que aunque las poseemos en exceso, tal como afirma George Bataille en *La parte maldita*, persiguen la promesa que la teoría del desarrollo ya pretendió implantar: si se siguen las reglas de los países desarrollados y sus fórmulas, un día llegaremos a serlo. Hace treinta años, la teoría de la dependencia desenmascaró a la teoría del desarrollo explicando que, para que haya países centrales, debe haber países periféricos. En el mercado académico, las relaciones de colaboración se transforman en relaciones de competencias con unos más arriba que otros en los rankings y con docentes sólo preocupados por cumplir con los requerimientos de las actuales condiciones de producción intelectual (Naidorf, 2011a; Pérez Mora, 2010) sin tener margen para discutir su función como intelectuales (para ampliar ver Naidorf *et al.*, 2010).

Cada institución encontrará su fórmula y cada política científica nacional y quién sabe un día regional pondrá en discusión estrategias solidarias de colaboración para rever el para qué, siempre incierto, de las acciones liadas a la producción del conocimiento y de enseñanza en las universidades de América Latina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiló Bonet, A. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas. Revista Crítica de Cien-*

- cias Sociales y Jurídicas* (22). Publicación Electrónica de la Universidad Complutense, Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/nomadas/22/antoniaguilo.pdf>
- Arocena, R. y Sutz, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias – escenarios y alternativas*. México: Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).
- Bataille, G. (2007). *La parte maldita*. Buenos Aires: Las Cuarenta (original de 1933).
- Chiroleu, A. (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (13). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916> F.consulta
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO, OSDE.
- Elias, N. (2009). *Was ist soziologie? Grundfrager soziologie*. Juventa paperback (1ª edición de 1982).
- Elizalde, R. y Anpudia, M. (2008). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Fals Borda, O. (1974). Algunos problemas prácticos de la sociología de la crisis. En *Ciencias sociales: ideología y realidad nacional* (2ª. Ed.). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Follari, R. (2008). *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Conferencia Mundial de Educación Superior, UNESCO.
- Hurtado, D. (2009). *La ciencia argentina. Un proyecto inconcluso: 1930-2000*. Buenos Aires: Editorial Edhasa.
- Kreimer, P. (2012). La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la burocratización. Dilemas actuales. *Revista Propuesta Educativa* (36). Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/60.pdf
- Levesque, P. (2006). *Knowledge Mobilization. Social Science and Humanities Research Council of Canada*. Recuperado de www.knowledgemobilization.net/archives/588.
- Llomovatte, S., Naidorf, J. y Pereyra, K. (2009). *La universidad cotidiana. Modelos y experiencias de transferencia social*. Buenos Aires: Eudeba.
- Malagón Plata, L. (2003). La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, XXXII (3) (127).
- Naidorf, J. (2009). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. Eudeba.
- ____ (2011a). *La pertinencia social, impacto y movilidad del conocimiento*. Recuperado de www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab68.pdf
- ____ (2011b). ¿Profecías cumplidas? ¿Qué hay de nuevo bajo el sol del siglo XXI, la primera década del siglo XXI? *Revista RIEAC* (1). Recuperado de www.riec.com/documentos_riec/articulos/revista1.pdf
- Naidorf, J. et al. (2010). *Reflexiones acerca del rol de los intelectuales en América Latina*, vol. 18, núm. 25. Archivo Analítico de Políticas Educativa, Arizona State University.
- Naidorf, J., Gomez, S. y Riccono, G. (2011). Políticas universitarias, campo académico y nuevas condiciones de producción intelectual. Una aproximación a la situación de las universidades públicas argentinas. En Pérez Mora, R. y Monfredini, I. *La profesión académica. Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual*. Universidad de Guadalajara.

- Naidorf, J., Horn, M. y Giordana (2007). La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca. *Nómadas* (27).
- Naidorf, J. y Pérez Mora, R. (2012, en prensa). *Las condiciones de producción intelectual en Argentina, México y Brasil*. Miño y Dávila.
- Naidorf, J. y Perrotta, D. (2010). La educación superior en Argentina. Algo de ayer, un poco de hoy y pistas de mañana. En Teodoro, A. (org). *A educação superior na Iberoamérica. Do elitismo à internacionalização*. Lisboa: Edições Universitarias Lusófonas.
- Neuman, W. et al. (2009) *Traking the flow of information into the home: an empirical assessment of the digital revolution in the U.S. from 1960-2005*. University of Michigan.
- Oteiza, E. (1992). *La política de investigación científica y tecnológica argentina. Historias y perspectivas*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Pacheco, M. (1999). *Historia y misión de las universidades*. Santiago de Chile: Universidad Andrés Bello.
- Pérez Mora, R. (2011). Nuevas formas de organización de organización académica, nuevas formas de producción intelectual: los cuerpos académicos en la Universidad de Guadalajara. En Perez Mora, R. y Monfredini, I. *La profesión académica. Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual*. Universidad de Guadalajara.
- Quijano, A. (2010). La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. *Revista Casa de las Américas* (259-260).
- Sousa Santos, B. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46.
- _____. (2003). *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/ILSA.
- _____. (2001). Toward an Epistemology of Blindness: Why the New Forms of 'Ceremonial Adequacy' neither Regulate nor Emancipate. *European Journal of Social Theory*, 4 (3), 251-279.
- Teodoro, A. y Jezine, E. (2011). *Movimientos sociales y educación de adultos en Iberoamérica*. Brasilia: Liber Livro.
- Varsavsky, O. (1969). *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Yarzabal, L. (1997). *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC/UNESCO.