

# Reflexiones en torno a la ciencia: problemáticas del conocimiento en la sociedad capitalista

**Autores:**

**Irene N. CHADA HAURÍA**  
Lic. en Comunicación Social

**Nicolás I. VIAPIANA**  
Prof. en Ciencias de la Educación

# Reflexiones en torno a la ciencia: problemáticas del conocimiento en la sociedad capitalista

CHADA HAURÍA | VIAPIANA

## RESUMEN

El campo del saber es, para América Latina, un terreno de disputa constante; es por ello que el presente trabajo hace hincapié en la necesidad de llevar adelante una reflexión profunda y conciente frente a las problemáticas y desafíos que nos plantean hoy la producción, circulación y difusión del conocimiento.

En sociedades occidentalizadas y regidas por el sistema económico capitalista como las nuestras, el conocimiento tiende a transformarse en mercancía y, consecuentemente, las lógicas a partir de las cuales el saber se manifiesta responden a políticas que, en muchas ocasiones, se aproximan más a las de una empresa que a las de instituciones educativas.

En este contexto, ¿cómo (re)pensar las prácticas y los posicionamientos intelectuales en el marco de las actuales políticas neoliberales? ¿Qué produce y para quién produce la ciencia hoy? ¿Puede el conocimiento científico actual dialogar con otros tipos de saberes? Estos son algunos de los interrogantes nacidos del análisis del presente histórico de nuestra ciencia, y que proponen, no una solución a los conflictos, sino una problematización y visibilización de los mismos, para tomar conciencia de la necesidad de pensar el campo del saber en vinculación con la sociedad de la que se desprenden y a la que arriban.

## PALABRAS CLAVE:

Conocimiento – Neoliberalismo – Ciencia - Rol intelectual – Otros saberes

## ABSTRACT

*The area of knowledge is, in Latin America, a field of constant discussion; this work highlights the necessity of making a deep and conscious reflection about the problems and challenges caused by the production, movement and spreading of knowledge.*

*In westernized societies, ruled by a capitalist economical system, knowledge tends to transform into merchandise, and, in consequence, the logics, from which it manifests, are close, in most cases, to politics that belong more to a business company than to an educational institution.*

*In such a context, how can we think practices and intellectual positioning within present neoliberal politics? What does science produce? For whom? Can the current scientific knowledge interact with other kind of knowledge? These are some of the questions arised from the present historic analysis of our science, which propose not a solution to the problems but a visibility and need of discussion of them, to become aware of the necessity of thinking knowledge in connection with society in which these problems occur.*

## KEYWORDS:

*Knowledge – Neoliberalism – Science – Intellectual role – Other knowledges*

# Reflexiones en torno a la ciencia: problemáticas del conocimiento en la sociedad capitalista

Los desafíos planteados por la mal llamada *sociedad del conocimiento*<sup>1</sup> a la educación llevaron a muchos teóricos e investigadores a reflexionar acerca del papel que cumple la ciencia y su enseñanza en un contexto global cada vez más problemático.

Los análisis se han ocupado, en su mayoría, de determinar cuáles son las consecuencias que el sistema capitalista neoliberal y las nuevas tecnologías de información y comunicación han tenido sobre el sistema educativo. Los lineamientos principales de los estudios se han centrado en tratar de resolver el “problema de adaptación” que dicho sistema tiene en este mundo globalizado.

Las políticas públicas destinadas a paliar la “insuficiencia” de la educación, han provocado la readaptación de programas de estudio, la creación de nuevas carreras de grado y de nuevas instituciones educativas, nuevos modos de financiación, promoción y publicación de la ciencia, etc. Además han fomentado la introducción de la lógica mercantil en la educación para convertirla en un *producto* más que debe dar cuenta de un sistema económico específico. Paradójicamente muchos intelectuales han recorrido este camino -no sin buenas intenciones- mediante la crítica y puesta en evidencia del sistema, buscando explicarlo y subsanarlo pero sin distanciarse del mismo. Es decir, desde algunas perspectivas pedagógicas, económicas, epistemológicas, etc., se cuestionó ampliamente el desajuste entre educación, ciencia, tecnología y economía, pero muy pocas pudieron abstraerse de la lógica capitalista para analizar la importancia de estas discusiones desde otros puntos de vista. Ejemplo de ello son los textos producidos por la CEPAL-UNESCO, que se desplazan en el terreno de la competitividad, el desempeño y la descentralización como componentes esenciales de la política educativa, incorporando “aportes” provenientes de la gestión empresarial y de la teoría económica.

Dicho organismo, dependiente de las Naciones Unidas, cuyo argumento de intervención en América Latina es el de promover el desarrollo económico y social de la región, ha servido como plataforma, a través de sus investigaciones y documentos, para la formulación de políticas educativas bajo la consigna de que la *educación constituye una garantía para el crecimiento*, fomentando medidas orientadas a “...potenciar el efecto de la producción de

conocimiento sobre la dinámica del crecimiento económico de los países de la región” (CEPAL- UNESCO. 1992, 93).

Es evidente que el discurso neoliberal que postulan dichas producciones se configura a partir de una reformulación de enfoques economicistas, como es el de *capital humano*. La fuerte relación que estableciera Schultz décadas atrás entre educación y desarrollo económico continúa vigente. La *teoría del capital humano* postula que el conocimiento constituye un capital que aumenta la capacidad de trabajo incrementando los ingresos individuales de quien lo posee y garantizando el crecimiento económico en general. La reformulación consiste, entonces, en articular aquellos presupuestos teóricos a las actuales “exigencias” del mercado.

“Las perspectivas neoliberales mantienen este énfasis economicista: la educación sirve para el desempeño en el mercado y su expansión potencia el crecimiento económico. En tal sentido, ella se define como la actividad de transmisión del stock de conocimientos y saberes que califican para la acción individual competitiva en la esfera económica, básicamente, en el mercado de trabajo” (Gentili, P. 1995, 3).

Bajo esta lógica, el Banco Mundial -quien es el principal asesor en materia educativa en los países subdesarrollados- propone la formación de un tipo ideal de hombre que incorpore los valores de Occidente. Si bien su discurso aparece teñido de argumentaciones que se dirigen a infundir valores democráticos, de solidaridad, tolerancia, combatir la pobreza y la exclusión, etc., sus propuestas se encaminan a promover valores económicos congruentes con el modelo productivo, de eficacia, meritocracia, espíritu de empresa y de riesgo, que constituyen para el Banco Mundial, el sustento de la sociedad actual. Este organismo intenta “...influir en la formación de un prototipo de hombre económico, [...] promueve que tanto a través de la educación formal como de la informal se enseñen sobre todo conocimientos que se relacionen con la producción, con el manejo del dinero, conocimientos que pueden servir para incrementar la producción o conocimientos que proporcionen criterios pertinentes para consumir lo que se produce” (Lerner, B. 2003, 243).

Se hace evidente de esta manera que el Banco Mundial rechaza la idea de un Estado interventor, garante de derechos sociales, y en cambio, acorde al pensamiento liberal, aboga por un Estado mínimo, donde el mercado será el encargado de regular la oferta y la demanda en las distintas esferas sociales. Ejemplo de ello fue la Cumbre de Educación convocada por Bill Clinton en el año 1996 a la cual asistieron sólo los representantes de todos los Estados y de las grandes multinacionales, como así también la “consulta” realizada a ADEBA (Asociación de Bancarios) y a FIELDS (Federación de Industriales y

Empresarios) para la formulación de la Ley Federal de Educación en nuestro país durante la presidencia de Carlos Menem.

Esta perspectiva ideológica del Banco Mundial a la que muchos países han adherido (por convicción o imposición), ha sustentado la dinámica académica de los últimos decenios en América Latina, modificando los valores sostenidos por la educación, la función del conocimiento en la sociedad, e incluso produciendo marcos jurídicos que las avalen. Al respecto, Edgardo Lander en *La ciencia neoliberal* (2006), ilustra cómo las leyes han acompañado este proceso, sobre todo en lo concerniente a la propiedad intelectual y el patentamiento de descubrimientos en el campo de la genética y la agroindustria, y a su vez cómo se ha visto influida la producción del conocimiento en torno a estas regulaciones.

Es necesario destacar que abstraerse de estas condiciones contextuales para pensar desde otro lugar es particularmente difícil en el ámbito académico, ya que hacia el interior de las instituciones formativas las estructuras jerarquizadas replican los modelos exclusivos de la sociedad. El “prestigio” intelectual es adquirido (al igual que un bien) siguiendo pautas de reconocimiento que responden, por ejemplo, a la cantidad de cursos realizados, cantidad de publicaciones, cantidad de veces en que fue citado un artículo, las invitaciones a dictar congresos o cátedras, el interés de una gran empresa en los servicios del intelectual, el puntaje docente, etc. (Lander, E. 2006).

La tarea, entonces, dentro de estas instituciones para pensarse a sí mismas, es particularmente problemática. *¿Cómo reflexionar sobre la enseñanza de la ciencia desde estructuras fuertemente occidentalizadas y mercantilizadas? ¿De qué manera la producción de conocimiento estandarizada científicamente (racionalidad, objetividad, etc.) y su apropiación pueden dialogar con otras formas de conocimientos?*

Estas inquietudes surgen en función de la necesidad de analizar el papel de los intelectuales, del conocimiento dentro de la sociedad y de su enseñanza, fundamentalmente a través de dos vías:

- Ubicar el rol de los intelectuales en cuanto a la identificación de su status social y académico para poder determinar desde dónde y para quién se crea el discurso científico, en el marco de la sociedad occidental.
- Una vez ubicado, establecer un diálogo con otras formas de saber que, si bien no son científicas en el sentido occidental del término, constituyen un recurso indispensable para el entendimiento de las sociedades, fundamentalmente desde Latinoamérica.

Una vez definidas estas posiciones, *¿se puede construir un saber científico que cumpliendo con los estándares occidentales permita una educación que contemple otros valores y que se autoanalice en sus atravesamientos contextuales?*

En torno a estos cuestionamientos, Follari (2005) ilustra las tendencias universitarias de descentralizar el poder mediante la departamentalización (que finalmente no han dado resultado), o los intentos infructuosos de adaptar los programas académicos a las necesidades empresariales cada vez más específicas, haciendo que estos espacios de producción del conocimiento se asienten sobre bases que dan poca respuesta a las verdaderas necesidades académicas y sociales. También plantea la importancia de problematizar el campo del saber transdisciplinar y la relación de los centros de producción del conocimiento (más específicamente las universidades) y los intelectuales, con la sociedad.

Entre lo que postulan diferentes autores desde una visión crítica, analizar los atravesamientos contextuales de la ciencia no quiere decir caer en el desplazamiento disciplinar, es decir, en el abandono de los conocimientos propios generados por cada disciplina en particular. Quiere decir, en cambio, contemplar aquellos factores políticos, sociales, éticos y culturales que afectan a la producción, circulación y apropiación de cada conocimiento disciplinar. Si bien es prácticamente imposible despojarse de los modos de enseñanza y producción occidentales de la ciencia, el desafío consiste en articular esos conocimientos y sus formas con las realidades locales, tanto para dar respuesta a las necesidades sociales como para analizarlas y detectar problemas teóricos que puedan surgir de ellas o que determinen sus causas.

Tal como lo describe Follari, “...el problema de “la occidentalidad” del campo de lo escrito y su hegemonía sobre el hablado, del dominio de la sistematicidad sobre lo asistemático, no se supera con apelaciones piadosas a superar las disciplinas. Allí se requiere enérgicas acciones políticas que hagan un reto frontal al poder especializado de los intelectuales. Programa que estaba abiertamente establecido en los inicios ingleses de los EC [Estudios Culturales], pero que ha desaparecido en la medida en que éstos se han institucionalizado en la cúspide de lo académico universitario” (Follari, R. 2002, 88).

La transdisciplinariedad y la interdisciplina, son perspectivas y métodos de producción del conocimiento que han intentado dar respuesta a las necesidades de “adaptación” de la ciencia a los nuevos contextos sociales, sin embargo en su *afán holístico*, han caído en dicho abandono disciplinar y conceptual, transformándose en la práctica, en un conocimiento científico *útil* al sistema capitalista. Gibbons, fiel a esta postura, deja clara cuál es la función



de la ciencia en estos tiempos, y en su formulación del *modo de conocimiento 2* ilustra cuál es el método necesario para que la “adaptación” se lleve a cabo. El nuevo modo de conocimiento propuesto por el autor (enfrentado al tradicional) “... tiene la intención de ser útil para alguien, ya sea en la industria o en el gobierno o, más en general, para la sociedad, y ese imperativo está presente desde el principio. El conocimiento se produce siempre bajo un aspecto de negociación continua, y no será producido a menos y hasta que se incluyan los intereses de los diversos actores. Tal es el contexto de aplicación” (Gibbons, M. 1997,15). Para el autor, el conocimiento se produce en la lógica de la oferta y la demanda y debe *servir* a los intereses de los diversos actores de la sociedad, por lo que aquel conocimiento que no se aplique en el contexto estaría vacío de sentido, así la producción teórica abstracta queda inutilizada por no “ser capaz” de responder a las demandas sociales inmediatas.

Aquí radica una de las principales críticas al trabajo intelectual dentro del paradigma de la racionalidad científica capitalista: la responsabilidad de la ciencia se asienta en las bases de aquello que puede *hacerse* con el conocimiento. Así, el *concepto* pierde valor, la formulación de teoría se desprestigia frente al requerimiento de una aplicación que *modifique el estado de las cosas* y que tienda a satisfacer las necesidades humanas. De este modo el conocimiento que sirve es aquel que se usa. Y esta problemática se profundiza aún más cuando, como expone Follari: “No cualquier conocimiento es valorizado por el capital. No estamos ante la valorización capitalista del conocimiento en general, sino sólo de un muy específico tipo de conocimiento: aquel con consecuencias tecnológicas determinables. Lo anterior deja fuera no sólo a algún sector del conocimiento sistemático, sino a la gran mayoría de éste: las ciencias básicas, gran parte del acervo teórico de las ciencias sociales, las humanidades todas (filosofía y estudios literarios) y –obviamente– las artes en general. Por supuesto, también excluye al conjunto de los saberes sociales críticos, en cuanto no son pragmáticamente redituables” (Follari, R. 2005, 3).

De este modo, la reflexión sobre los conceptos, propia del campo científico tradicional, pierde valor epistemológico frente al surgimiento de una “ciencia práctica” que, sustentada en su aplicabilidad, va en detrimento del “pensar científico”, de otros saberes sociales y de la especificidad disciplinar. En el *modo de conocimiento 2*, para Gibbons, “...es esencial que la investigación sea guiada por un consenso especificable relativo a una práctica cognitiva y social apropiada. En el modo 2, el consenso se ve condicionado por el contexto de aplicación que evoluciona con él. Los determinantes de una solución potencial suponen la integración de diferentes habilidades en una estructura de acción, pero el consenso puede ser sólo temporal, dependiendo de lo bien que se adapte a la exigencias impuestas por el contexto específico de

aplicación. En el modo 2, la configuración de la solución final estará normalmente más allá de cualquier disciplina individual que contribuya a la misma. Será por tanto transdisciplinar” (Gibbons, M. 1997, 15). Dos cuestiones particulares salen a la luz en esta cita: en primera instancia, y en consonancia con lo expuesto anteriormente, el consenso entre disciplinas depende de factores externos, de las modificaciones, adaptaciones y exigencias del propio contexto de aplicación; y en segunda instancia, la transdisciplina, aunque puede ser basada en un consenso “temporal” de los intelectuales, aparece como superadora de las disciplinas individuales. En este último terreno es en dónde se ubicaron los Estudios Culturales, sobre todo en América Latina, quienes pretendieron “sostener lo universal a partir de la noción de multiculturalidad. Con el fin de servir para todos a la vez, se liquida la peculiaridad” (Follari, R. 2002, 98).

La crítica a la *utilidad* y *efectividad* de los saberes, como así también a la consideración de la cultura como concepto abarcativo y totalizador de las ciencias, nos lleva necesariamente a tratar de entender el conocimiento científico desde otras dimensiones. Como afirma Rodolfo Kusch: “Estamos acostumbrados a un saber acumulativo y cuantitativamente visto, en un mundo también de cantidades. [...] Es un saber para tomar posiciones y además un saber entendido en términos de acción, se sabe para algo: ya sea para lo que piensan de uno o ya sea para arreglar un circuito electrónico. Hay en esto un saber de remiendo o sea un saber para redondear nuestra capacidad de estar al tanto de la realidad, o sea de redondear nuestra plenitud de dominio. [...] Claro que son plenitudes parciales, que recién se recobran en la totalidad de una sociedad. Está el técnico en electrónica, el profesor de matemáticas, el de hidráulica y entre todos tratan de hacer marchar la sociedad. Pero, [...] este saber parcial, entendido como consulta o como remiendo, no es el saber de uno mismo. [...] pensamos que la cultura trata de remediar esto, en tanto completa al individuo pero también aquí obramos por parcialidades, siempre queda al margen una gran parte de nosotros mismos. Realmente, ni lo que llamamos cultura nos brinda un saber total.

Se dice que la cultura se asocia a un cultivo del individuo. Se cree incluso que la cultura tiene cierta autonomía estructural y se impone al hombre [...] Pues no es así” (Kusch, R. 1976, 16).

Lo que sucede es que la sociedad actual está estructurada bajo el criterio de lo superior y lo útil. Tal utilidad la brinda el conocimiento científico, el cual es útil para el medio ambiente, para la sociedad, para la humanidad. En ello radica la superioridad del conocimiento científico frente a otros saberes. Es decir, un conocimiento que permite dominar la realidad, la naturaleza bajo el trabajo científico – profesional. Deja por fuera de la reflexión científica esos



◀ otros tipos de conocimiento (saberes ancestrales, prácticas sociales y económicas locales, etc.) que si bien no son “ciencia” interactúan constantemente con ella, sea para proporcionar material de análisis, imponer límites a su acción, contradecir sus supuestos, fomentar sus logros, o sencillamente ignorarla.

De este modo, considerar *superior* a una porción del conocimiento que, como vemos, se distancia de otros saberes y prácticas igualmente sostenidas por la sociedad no hace más que responder a las exigencias del modelo social capitalista. El diálogo entre ambos conocimientos no es posible bajo esta lógica: no se nutre uno del otro, ni siquiera se complementan, ya que el esquema se presenta de manera dicotómica: superior/ inferior, útil/ inútil.

Lander ejemplifica esta dualidad a través del caso brasileño, en donde se oponen el modelo de explotación agroindustrial de la tierra y el del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST): “Se trata igualmente, de dos modelos de conocimiento radicalmente divergentes. Uno científico, moderno, orientado principalmente hacia el progreso y las exigencias del control, la homogeneización-estandarización de la naturaleza y el lucro capitalista. El otro, enraizado en, y orientado a preservar, prácticas colectivas comunitarias y solidarias, y con la disposición a convivir con y preservar la extraordinaria diversidad de la naturaleza” (Lander, E. 2007, 56).

Frente a estos modos divergentes, *¿cuál es el papel que las instituciones educativas cumplen o deben cumplir para “disminuir las distancias” entre ambos?* No hay una respuesta inmediata a esta problemática. En este sentido creemos que las propuestas surgidas fundamentalmente desde las universidades apuntan al trabajo con las comunidades o para las comunidades locales, buscando “soluciones” a necesidades planteadas por las mismas. Una vez más, la labor parece dirigirse a dar respuestas inmediatas (o no tanto) a problemáticas sociales como la pobreza, el analfabetismo, el empleo, entre otros, o a teorizar sobre dichas problemáticas desde el recinto de cátedra. Con esto no queremos decir que este tipo de vinculación entre universidad y sociedad sea negativa, sino que creemos que los esfuerzos deben dirigirse también en otro sentido: emprender un verdadero diálogo. Un diálogo que implique una deliberada intencionalidad; es decir, hacerse *entender y comprender* a Otro que *tiene algo que decir*. Esto sólo es posible cuando el interlocutor es considerado como válido.

Rodolfo Kusch pone de manifiesto esta problemática, realizando una crítica al pensamiento del brasileño Paulo Freire en el campo educativo: “Ante todo cabe hacer notar que Paulo Freire pretende promover el desarrollo mediante la educación. Esto de por sí ya es falible. No se puede educar en

general. Se educa a alguien para que se adapte a una comunidad y al sentido de la realidad que es propio de ella. Hay entonces una educación propia de la cultura hopi por ejemplo, y otra de la occidental. Y ese Freire insiste en que hay que inculcar al campesino el ideal dinámico de la transformación de la naturaleza, el sentido de la educación que él esgrime ya no sirve ni para la cultura hopi ni para la aymará, ni para la quechua, sino sólo para nuestra cultura occidental. Es más, incluso el hermoso concepto de educar a través de la libertad del sujeto es estrictamente occidental. Olvida Freire que toda educación tiene un hondo sentido local que se pone de manifiesto cuando se traspone la cultura que le corresponde.

Paulo Freire se coloca evidentemente en el tope de lo que podemos concebir como educación, pero no podemos evitar que ese tope corresponda estrictamente a lo que nosotros, como ciudadanos occidentalizados, concebimos como tal. Y es natural que así sea. Freire se debe a su comunidad y difícilmente, tratándose de una acción específica como es la de educar, podrá evadirse de esta misión. Por eso describe bien al campesino pero no lo toma en cuenta, ya que lo occidentaliza con su ideal educativo” (Kusch, R. 1976, 77).

Frente a este planteamiento es necesario reconocer desde dónde y para quién escribe Kusch. Es en su crítica a Freire y la tarea educativa con el campesinado que realiza este último, que deja constancia de la problemática del intelectual en su relación con el medio en el que actúa, sobre todo en cuanto a la función del conocimiento para “proveer de herramientas” a las sociedades, pero *¿qué camino le queda al intelectual?* Despojarse de sus condiciones de producción para sumergirse en el campesinado y aprehender sus lógicas, no sería trabajo científico<sup>2</sup>, Kusch realiza su trabajo intelectual para intelectuales, no para el campesino, pero dialoga precisamente con esas otras formas de saber, por lo menos para reconocerlas y ponerlas sobre el tapete académico, generando una tarea crítica sobre el mismo campo científico del saber intelectual.

Hoy los problemas epistemológicos y educacionales plantean más preguntas que respuestas. Ello habla de la incapacidad de resolver los dilemas que atraviesa la sociedad latinoamericana en dichos campos, sin embargo habla de la intención de repensar estructuras formativas y de conocimientos que hasta hace poco eran concebidas bajo el *paradigma de la razón*.



## Notas

<sup>1</sup> “No hay (...) una sociedad del conocimiento; lo que hay es un capitalismo que hace del conocimiento una fuente permanente de ganancias y valorización” (Follari, R. 2005, 3).

<sup>2</sup> “Pero los iletrados no tienen ni requieren epistemología: ésta hace sólo a los estudios en relación con ellos. Si se quiere superar las distancias de poder para con ellos, ha que abolir la especificidad del mundo académico, terminar al estilo maoísta con la división social del trabajo; los atajos y subterfugios retóricos no resuelven la cuestión: Rosado escribe en las revistas y los ilongotas no. Si quisiera abolirse el espacio cultural que nos diferencia de ellos, habría que ir a vivir con/como ellos. Y si se quiere afirmar una radical multiculturalidad desde la mutua diferencia, habrá que hacerse cargo de los privilegios y disimetrías desde el lugar institucional académico propuesto por la cultura occidental, y su función dentro de la lógica del capitalismo” (Follari, R. 2002, 97).



## Bibliografía

**CEPAL-UNESCO.** 1992. *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad.* Naciones Unidas/ Orealc, Santiago de Chile, pp. 93-112.

**Berisso, Daniel.** 2004. *Las trampas del economicismo. Reflexiones sobre el discurso neoliberal en educación.* En: Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Cullen, Carlos (Comp.). Editorial Stella. La Crujía. Buenos Aires, Argentina, pp. 151-162.

**Follari, Roberto.** 1980. *Interdisciplinariedad. Los avatares de la ideología.* UAM-Azc., México, pp. 15-41.

**Follari, Roberto.** 2005. *Modificaciones epistemológicas actuales, oferta educativa y organización curricular.* Mimeo, Mendoza, Argentina.

**Follari, Roberto.** 2002. *Teorías débiles.* Homo Sapiens, Rosario, Argentina, pp. 83-104.

**Gentili, Pablo.** 1995. *¿Qué hay de nuevo en las formas de exclusión educativa? Neoliberalismo, trabajo y educación.* EDUCAÇÃO & REALIDADE, v.20, n1, enero-junio, Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

**Gibbons, Michael.** 1997. *La nueva producción del conocimiento.* Pomares-Corregidor, Barcelona, España, pp. 7-31.

**Kusch, Rodolfo.** 1976. *Geocultura del hombre americano.* Ed. Fernando García Cambeiro, Buenos Aires, Argentina.

**Lander, Edgardo.** 2006. *La ciencia neoliberal. En: Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado.* Ceceña, Ana Esther. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, pp. 45-94.  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/cece/Edgardo%20Lander.pdf>

**Lerner Sigal, Bertha.** 2003. *Educación, mercado y bando mundial.* En: Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado. Universidad Autónoma de México, México, pp 215-247.