

Universidad de la Laguna

**Departamento de Historia y filosofía de la Ciencia,
la Educación y el Lenguaje**

D^a MARÍA LOURDES C. GONZÁLEZ LUIS, Catedrática de Historia de la Educación,
en el Departamento de Historia y filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de
la Universidad de La Laguna

En calidad de Directora de la Tesis Doctoral de D. PEDRO PERERA MÉNDEZ, cuyo
título es «PEDAGOGÍA POLÍTICA vs POLÍTICAS PEDAGÓGICAS. Otra
Universidad es posible»

HAGO CONSTAR

Que el trabajo realizado reúne los requisitos de calidad científicos, metodológicos y
formales precisos para su lectura y defensa ante el Tribunal que ha de juzgarla, por lo
que CONSIDERO ADECUADO Y PROCEDENTE autorizar su presentación.

Para que así conste, y a los efectos oportunos, se firma la presente.

La Laguna, a 15 de diciembre de 2015.

Fdo. Dra. M^a Lourdes C. González Luis.



Departamento de Historia y filosofía de la
Ciencia, la Educación y el Lenguaje

Facultad de Educación

Tesis Doctoral

PEDAGOGÍA POLÍTICA

vs

POLÍTICAS PEDAGÓGICAS.
Otra Universidad es posible

D. PEDRO PERERA MÉNDEZ

Directora: D^a MARÍA LOURDES C. GONZÁLEZ LUIS

2016

A Isa, por ser un palacio de infinitas puertas, todas ellas fascinantes.

A Elena y a Pedro, por... existir.

AGRADECIMIENTOS

No sabe uno cómo dar las gracias porque te ayuden a ser. Dejas muchas personas en los tinteros de una memoria que siempre cree recordar. Más que a personas determinadas, que las hay, este agradecimiento es para todo el cúmulo de relaciones que han gestado mi ser, y con ello han participado en este trabajo.

Me gustaría poder salir de este plano blanco manchado con estas palabras y poder expresar de otro modo mis afectos. Desde esa intención regalaré abrazos a todos aquellos y aquellas lectores/as que se acerquen a esta obra y aquellos y aquellas que por su cercanía se encuentran en ella.

A Kory,

Marcela estuvo en las nieves del norte. En Oslo, una noche conoció a una mujer que canta y cuenta. Entre canción y canción, esa mujer cuenta buenas historias, y las cuenta vichando papelitos, como quien lee la suerte de soslayo. Esa mujer de Oslo, viste una falda inmensa, toda llena de bolsillos. De los bolsillos va sacando papelitos, uno por uno, y en cada papelito hay una buena historia para contar, una historia de fundación y fundamento y en cada historia hay gente que quiere volver a vivir por arte de brujería. Y así ella va resucitando a los olvidados y a los muertos: y de las profundidades de esa falda van brotando los andares y los amares del bicho humano, que viviendo, que diciendo va.

La pasión de decir /1
Eduardo Galeano. *El libro de los abrazos.*

A Andrés,

Ese hombre, o mujer, está embarazo de mucha gente. La gente se le sale por los poros. Así lo muestran, en figuras de barro, los indios hopis, de Nuevo México: el narrador, el que cuenta la memoria colectiva, está todo brotado de personitas.

La pasión de decir /2
Eduardo Galeano. *El libro de los abrazos.*

A Natalia,

Quien no se hace el vivo, va muerto. Estás obligado a ser jodedor o jodido, mentidor o mentido. Tiempo del qué me importa, el qué le vas a hacer, el no te metás, el sálvese quien pueda. Tiempo de los tramposos: la producción no rinde, la creación no sirve, el trabajo no vale.

En el río de la Plata, llamamos bobo al corazón. Y no porque se enamora: lo llamamos bobo por lo mucho que trabaja.

El sistema /3

Eduardo Galeano. *El libro de los abrazos.*

Este es el equipo, la *troupe* —como dice Kory—, de desventuras y risas. Se han unido muchas veces fantásticas personas: Enrique, Magaldy, Sandra, Ángela, Yazmina, Violeta...

A parte de ellas, nómadas por el mundo, están los compañeros y compañera del Á que han apoyado si miramientos a este doctorando: Juan, Zenaida, Montse, Manolo, Juan Manuel, Inma...

Siempre queda gente en los tinteros.

A mis compañeras y compañeros de conversación, todas ellas porque intento no desaprovechar ninguna,

No nos da risa el amor cuando llega a lo más hondo de su viaje, a lo más alto de su vuelo: en lo más hondo, en lo más alto, nos arranca gemidos y quejidos, voces de dolor, aunque sea jubiloso dolor, lo que pensándolo bien nada tiene de raro, porque nacer es una alegría que duele. Pequeña muerte, llaman en Francia a la culminación del abrazo, que rompiéndonos nos junta y perdiéndonos nos encuentra y acabándonos nos empieza. Pequeña muerte, la llaman; pero grande, muy grande ha de ser, si matándonos nos nace.

La pequeña muerte.

Eduardo Galeano. *El libro de los abrazos.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
--------------------------	-----------

CAPÍTULO I

MEMORIAS DE CONSTRUCCIÓN	33
---------------------------------------	-----------

1. Análisis histórico-crítico de la formación del modelo mundo	33
1.1. De un anhelo a un despropósito: historias de la Universidad.....	36
1.2. Estructuras sociales, ciudadanías, instituciones y poder político	77
2. La construcción del saber.....	89
2.1. La máquina corporativa y la producción de conocimiento y subjetividades.....	95
2.2. El saber calculado.....	109
3. El secuestro de los saberes y de la pedagogía	114
3.1. Concepto y formulación del saber pedagógico.....	127
3.2. Didactización, psicologización, matematización y tecnologización de lo educativo.....	142
3.3. La educación como rehén y el síndrome de Estocolmo	159
4. Educación y Mercado	175
4.1. El binomio saber-poder	178
4.2. Economía del saber y pérdida del sentido de lo político.....	183
4.3. La mercantilización del saber	195
4.4. La búsqueda de una educación rentable o la sustracción del discurso alternativo	208

CAPÍTULO II

SINGLADURA DE LAS POLÍTICAS.DESTINOS DE LO POLÍTICO

.....	221
1. Las máscaras del poder	230
1.1. El embargo de lo político.....	243
1.2. La Globalización como estrategia de invisibilidad.....	259
2. El triunfo del confinamiento	269
2.1. Rendición a la lógica global o la traición de Saruman.....	271
2.2. Aprendiendo a sobrevivir o la victoria del gris	278
3. La libertad como dilema	287

CAPÍTULO III

LA POTENCIA DE UNA ALTERNATIVA..... 313

1. La necesaria resignificación de lo político.....	316
1.1. Renombrar la política.	316
2. La conmoción de lo pedagógico.....	337
2.1. Hacia un nuevo saber.....	341
3. Educar como acto político.....	356
4. Hacia otra universidad.	380

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES	403
---------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA

1. Bibliografía.....	421
2. Enlaces Web y otros documentos.....	440

INTRODUCCIÓN

“Ningún sistema educativo funciona sin la utopía de un hombre mejor. Ninguna política actúa sin la utopía de una sociedad mejor.”

Emilio Lledó Iñigo: *Ser quién eres.*

La convicción de que otra ciudadanía es posible es el punto de partida de esta investigación. La apuesta vital y la propuesta pedagógica en su construcción —tanto en el plano de la transformación de conciencias y subjetividades como en el de formulación de nuevas comunidades— son el *leit motiv* de sus orientaciones.

Argumentar desde una posición que entiende la pedagogía política como fuente analítica, crítica y transgresora, enfrentada a las políticas pedagógicas al uso; con la pretensión de contribuir a la emergencia de una ética fundadora de otra realidad sustentada en los principios de una vida buena, es el objeto primero y último de este empeño.

El ser humano es ya complejo como ente individual, se conjuga en un cúmulo de factores biológicos —que determinan sus necesidades e instintos básicos— así como en un conjunto de factores psíquicos y emocionales, relacionales y ambientales que canalizan y condicionan sus afectos, vínculos, iniciativas y decisiones. Esta condición humana singular se complejiza sobremanera en la pluralidad que, por otra parte, es vocación natural del individuo. No se vive a solas, se participa de la vida en grupos.

La misma definición oficial del término *grupo* como “*pluralidad de seres o cosas que forman un conjunto, material o mentalmente considerado*”, nos induce a la consideración de la cohabitación en la diferencia. Cohabitamos espacios y tiempos con otros similares y diferentes a la vez como imposición natural; convertir esa habitabilidad compartida en convivencia deseable y feliz es otro asunto. Al fin y a la postre, es el gran asunto.

La constitución de grupos humanos por proximidad biológica, territorial, afectiva, mental, de intereses comunes... comienza como condición casual originaria; la

opcionalidad y la decisión intervienen posteriormente, tanto para la confirmación de la vinculación contractual como para la desvinculación. La historia de la humanidad se ha construido en base a estas consideraciones y pactos. Pero ha sido la pretensión imaginaria de colectivos puros la que ha desnaturalizado el germen potencial de un grupo, pasando a convertirse en norma restrictiva y excluyente de pertenencia. La memoria histórica está llena de atroces ejemplos de cosificación, exclusión, violencia y aniquilación entre grupos cuya presunción de humanidad ha devenido en flagrante inhumanidad.

La clave de los descriptores que se trabajan en esta tesis es, precisamente, la definición de esos constructos sociales, que como entes plurales se distancian, diferencian, subsumen y hasta disuelven las singularidades. El movimiento de lo colectivo: los intereses, las interacciones, las correspondencias, los pactos... marcan el destino de los individuos. He ahí la génesis y el motor de *lo político* y las derivas del ejercicio de *la política*.

Defendemos aquí la toma de decisiones conscientes en la experiencia de la vida singular como genuino acto político, y la implementación de las decisiones sustanciales para el modo de convivir en plural como la ineludible dimensión práctica de la política. No se deja acotada a la política por la legislación, ni por sus actores representativos, ni por la ejecución... sino que se entiende como actividad primaria del ser humano. *El ser humano es un ser social* es una proposición que bien podría identificarse con *el ser humano es un ser político*.

Los grupos no son nunca cerrados, endógenos, concéntricos, incluso pretendiéndolo. Los colectivos tienen siempre movimiento tangencial. Los grupos se subdividen en subgrupos y se “tocan” entre sí, frontalmente en la proximidad o como reverberación en la distancia. Y es en la historia de esas influencias e interacciones donde hay que indagar la conformación de destinos y realidades dadas.

La cartografía mundial, los mapas nacionales, las sociedades se construyen —desde la antigüedad a la contemporaneidad— como un gran puzzle de piezas múltiples y diversas.

Este encaje de piezas y la decisión sobre los sobrantes o la consideración de piezas defectuosas, siempre han sido lideradas por subgrupos de élites o cúpulas de poder auto-

arrogado o subrogado. Son quienes dibujan o desdibujan las visiones hegemónicas, ejerciendo el control de calidad del producto, validando las características propias que ha de tener en la homogeneidad, uniformidad y estratificación buscada.

Esa voluntad de poder ejercida alrededor de los intereses y visiones de un subgrupo y convertida en designios cuasi universales, ha acompañado y dirigido la historia humana desde siempre, como una historia sufriente de injusticia inalterable. Y lo ha hecho con la avenencia y conveniencia de grupos cautivos, o con la resistencia y oposición de miradas, propuestas y experiencias alternativas. Es en el segundo caso donde se han escrito mayoritariamente los brutales relatos de la dominación, la ignominia y la destrucción.

Para hablar de *la política* es imprescindible hablar del poder. Un poder conformador de la vida de individuos, grupos y sociedades, arrebatándoles, precisamente, su capacidad y derecho al ejercicio político. Un poder con rostros, aunque las más de las veces protegidos, ocultos o difuminados, especialmente en la historia del último siglo, donde la razón mercantil triunfante ha escondido a los autores del modelo tras las siglas de las corporaciones. Un poder que, ejercido desde las mil caras del terror, humaniza a unos pocos deshumanizando a la mayoría.

Emprender este trabajo analítico y crítico, donde lo antropológico, lo histórico, lo filosófico, lo ético, lo económico, lo educativo y lo político aparecen enhebrados en una suerte de tapiz donde cada retal es inescindible del resto para la comprensión del conjunto, es fruto de una posición holista que tiene un claro origen y vocación en la ubicación pedagógica. Pedagogía es saber rector, conjugación de saberes, aplicación de conocimientos a la construcción de vida digna, conciencia y proyecto de mundo, compromiso con la justicia y el alcance de una vida buena para todos y todas. Pedagogía es, pues, lugar y tiempo de encuentro de ética y política; es discurso y acción renovados; es teoría y práctica de la transformación y la recreación.

Afirmamos, como motor de arranque, que “educar es un acto político”.

Para llegar a esta primera afirmación, no darla por supuesto y seguir la tesis freiriana de forma directa, se realizará un ejercicio de negación de la misma. La proposición antitética a la presentada, «educar no es un acto político» nos llevaría a que el ejercicio educativo no interviene o influye más allá del sujeto de la educación, del individuo

educable; que dicho acto lo genera quien toma la decisión y en el mismo no participa el sujeto de la actividad. Nos llevaría a postular que la educación es solo una cuestión “técnico-didáctica”, un ejercicio reproductivo, una acción mecánica de repetición o imitación que muestra un resultado que se verá reflejado en los ámbitos cognitivos y conductuales de forma atávica; que no tiene que ver con la política porque se basa en unas teorías de la formación humana separadas de necesidades, intereses, evoluciones y contextos de los sujetos que participan de este hecho formativo, más allá de su fuerza adaptativa y asimilativa. No referiría a las distancias no sólo de sus necesidades e intereses sino también, de sus potenciales espacios de participación en el propio hecho educativo y social y de la inclusión de sus motivaciones en el mismo. El sujeto estaría destinado a ser receptor del contenido educativo que se ha planteado para su persona y sus responsabilidades en el proceso, no pasando de ser agente aprendiz pasivo. La propia selección de contenidos enseñables sería una decisión despolitizada por la negación inicial.

La dinámica interna del proceso educativo, la consustancial ligazón entre escuela y vida, entre instituciones y sociedades que las contienen, desmiente y frustra cualquier propuesta educativa de la asepsia. Históricamente, las pretensiones esencialistas en este terreno han caído bajo su propio peso.

18

Reflexionemos sobre las definiciones de Educación. Siguiendo las ideas de Esteve sobre esta cuestión¹, se proponen unas delimitaciones conceptuales que, como mínimo, acerquen posturas sobre el hecho o faciliten un debate acerca de la definición misma de educación. Nuestro autor plantea un primer límite al establecer un *criterio de contenido*. Aquí refiere al “en qué se educa” y a no considerar educativo aquello que no se considera moral², y que no parece correcto para nuestra supervivencia. Así pues, no será educativo un acto en el que lo que se enseña es un acto vandálico o bélico. Este primer punto condiciona en ciertos aspectos la hipótesis negativa de partida. Los contenidos deben estar de acuerdo con una serie de valores ya reafirmados por la comunidad de acogida del acto educativo para así ser considerado.

Como segundo límite aparece el *criterio de forma*. Se explica aquí la influencia del “cómo se educa”. Según su desarrollo en este aspecto, se debe respetar siempre la

¹ Esteve, J. M. (2010): *Educación: Un compromiso con la memoria*. Barcelona, Ed. Octaedro. Pág. 19-53.

² Por moral, siguiendo a Foucault, se entiende el conjunto de valores y reglas —código moral— que se proponen a los individuos a través de instituciones como la familia, la educación, las iglesias, etc.

libertad de opinión del educando y su dignidad durante todo el proceso de su educación. Este segundo criterio plantea también alguna duda interesante respecto a la negativa inicial de la condición política de la educación.

El tercer límite que propone tiene que ver con el *criterio de uso*. Este punto es uno de los principales criterios para el trabajo de Esteve. Nos indica que “lo que se aprende” es lo que se ha entendido e interiorizado. Se centra en la capacidad del educando de realizar un esquema con sus propias expresiones. Se trata, en definitiva, de que el sujeto del aprendizaje sea capaz de usar lo aprendido en situaciones semejantes y donde sea plausible dicho uso. Esta potencialidad de lo aprendido en nuevas situaciones y dejar la selección del uso al educando es una trasgresión directa a la concepción de que la educación no es un acto político.

Para acabar con lo expuesto por Esteve, se tiene un cuarto y último límite que es definido como *criterio de equilibrio*. Nos muestra que todo ser humano tiende y debe tender a tener un equilibrio mental y físico. Evidentemente la educación, como acción humana, no es una excepción y este criterio plantea que debemos mantener un equilibrio entre los componentes morales, sociales y los componentes educativos. Aprendiendo a conocer, aprender a hacer, a convivir y a ser uno mismo. Esta pauta de equilibrio revierte definitivamente la negación política de la educación, puesto que si la convivencia debe ser tenida en cuenta como elemento central de la educación no cabe su inoperancia como acto político.

Afirmar que no es un acto político es decir que tanto las causas como los efectos de la educación, tienen más que ver con el ejecutante del proceso de enseñanza que con el destinatario del mismo. La producción de nuevos ciudadanos, siguiendo un esquema que parte de una visión de la *educación como molde*³, es resultado de esta formulación mecánica, así como la localización de responsabilidades por los distintos desajustes del sistema educativo: la descoordinación, la no validez del personal, el desconocimiento de las materias o de los métodos seleccionados... Es decir, es responsabilidad de los docentes los resultados de su actividad sin que en ello influyan variables externas al acto educativo. Como si de una empresa de actividades de animación se tratara, donde si los espectadores se aburren, la responsabilidad es de los profesionales que han salido a escena, de los disfraces utilizados, del lenguaje, etc. Diríamos que es un desequilibrio

³ Esteve, J. M. (2003): *La tercera Revolución Educativa*. Barcelona, Editorial Paidós. Pág. 125-128.

del sistema educativo no conformar ciudadanos capaces de mantener la cultura de origen y que este desequilibrio se fundamenta en la mala praxis de los agentes docentes dentro del sistema, como cuando un producto elaborado no tiene la calidad prevista es responsabilidad de los operarios productores del mismo. Se deslocalizan de un plumazo las responsabilidades sociales y políticas de los fracasos del sistema educativo.

Si la educación no fuera un acto político, sería lógico pensar que las diferentes ideologías que existen en el seno de una sociedad practicarían el mismo acto educativo, en el mismo sistema de educación, en un mismo momento histórico, porque es “el mejor posible”, o el “único posible”. O que sus modificaciones tienen que ver más con preferencias de contenidos, modelos de enseñanza, problemas de aprendizaje o con la emergencia de nuevas competencias, destrezas y habilidades necesarias, que con los cambios socio-económicos de una coyuntura histórica, las necesidades generales, las ambiciones y expectativas del alumnado como futuros ciudadanos, etc. El planteamiento nos lleva a una senda tecnocrática, fundada en criterios de exclusiva eficiencia y eficacia, absurdamente identificada como apolítica, por otra parte.

La definición de política de la que partimos es la resultante de “la toma de decisiones”. No se quiere inferir valor al sentido de la decisión, solo se refiere la toma de la misma como acto político en sí mismo. El ejercicio de decidir como acto político puro. Más allá, la elección de una u otra estrategia en pos de un ideal o fin, la selección en un proceso de toma de decisiones sobre otros fines posibles y/o deseables, sería una definición más elaborada del hecho político.

Tras esta conceptualización podemos decir que si la educación no es un acto político se niega el papel del educando tanto en el hecho pedagógico en sí como en su futuro como ciudadano. Decir que la toma de decisiones no es pertinente en el hecho educativo o que no existe corresponsabilidad del educando en el acto mismo que le es propio del proceso de enseñanza y aprendizaje, no es sino negar la posibilidad de participación social y política por parte del sujeto de la educación. También es negar la carga ética y moral que desde la figura del docente se pone en liza en el acto educativo. Sólo habrían diferencias en las técnicas, la experiencia y en los conocimientos como agentes docentes. Las herramientas a utilizar conllevarían categorías de eficacia y eficiencia docente. El producto tendría un estándar de calidad objetivo relacionable con las herramientas docentes. La objetividad de la evaluación estadística y percentilizada está

servida. Y no deja de ser tan ficcional como la consideración primera de su carácter no político.

Siguiendo intuitivamente la teoría general de sistemas, desde el mismo instante que un individuo comparte un espacio público con otros, se generan relaciones de diversa índole que conllevan continuamente incontables decisiones de carácter relacional, por lo que no cabe negar de ninguna forma la participación social inherente a los sujetos. Dentro de los espacios públicos donde se genera el acto pedagógico, existe también ese lugar propio para la toma de decisiones personales influyentes en el área común, por lo que consecuentemente el espacio educativo es también espacio político. Este planteamiento inicial nos abre nuevas atalayas para otear la educación, lugares de observación que dan al educador una nueva visión periférica y cambiante que le atraviesa, interpela e impele a la transformación. Porque la educación, sin salirnos de un espacio educativo formal y controlado⁴, sí es un acto político.

Los distintos paradigmas existentes en la actualidad así lo confirman, al menos en sus reiteradas alusiones dentro del discurso sobre el tema educación. Hasta el Banco Mundial⁵ ahora se ha dedicado a la planificación educativa. Un Banco actuando como pedagogo. Algún interés habrá, el rédito es innegable. Y lo hace trasladando, como no podría ser de otra manera, el formato de sus análisis económicos al campo de la educación. La educación es vista como inversión o gasto para generar "*capital humano*"⁶. Su eficacia —nunca referirán la eficiencia puesto que de gastar recursos se trata y si son los prestados mejor— se mide en una relación de obtención de unos resultados socialmente apetecibles contrastando la obtención de, por un lado, un rendimiento del capital invertido y por otro, mejorando el valor de la mano de obra en base a la cualificación de la misma. Hay poco que decir, por muy ilusos que seamos, hay una verdad sistémica implícita: los intereses de un banco no son intereses sociales. El aumento de mano de obra con cualificación y la mejora de la calidad de la misma es lo que asegura un efecto positivo en relación al empleo y al ingreso de nuevos capitales que saldan los préstamos concedidos. Según la óptica de la pedagogía del Banco Mundial se trata de superar la pobreza y asistir a los "sectores deprimidos", de modo tal

⁴ En un primer momento se hace referencia al espacio formal puesto que en lo no formal o informal, el hecho político es mucho más claro debido a la ingente cantidad de variables externas que participan en la propia praxis.

⁵ Después de ejercer como banco su función económica y de haber tenido una enorme responsabilidad en la gestión de la deuda externa de muchos países.

⁶ Becker, G. S. (1983): *El capital humano*. Madrid, Alianza Editorial. Pág. 15-251

que éstos puedan contar con oportunidades equitativas. La equidad y el desarrollo sostenible —en los cuales el Banco basa muchos de sus discursos actuales— son posibles si los pobres superan su situación. El activo de los pobres está en su capital humano y en las posibilidades de utilización de su mano de obra. El análisis del Banco Mundial podría ser tildado de idealista si no fuera porque es la principal agencia promotora del crecimiento que supone y genera esa exclusión. En realidad, se trata de una postura profundamente cínica, que contrasta con todos los indicadores referidos a la distribución del desarrollo y que parte de una premisa de conciencia del agente económico individual sobre un posible cálculo de inversión de tiempo y fondos en su formación. La ausencia en el discurso del Banco Mundial de variables externas en dicho cálculo es siniestra.

Que las agencias que gobiernan el mundo se conviertan en interventores directos de la educación, demuestra su naturaleza política y económica. Lo que ocurre es que la educación que aporta esta visión social neoliberal es una educación que se proclama despolitizada. La ética y la política del mercado requieren de una educación a su servicio, no como servicio público. A fuerza de desacreditar el genuino sentido solidario de la educación, su voluntad de hospedaje universal, su vocación democrática de justicia, redistribución y dignidad; a fuerza de repetir el discurso y las bondades del triunfo, nos ha penetrado un proyecto no centrado en los derechos humanos sino en la fuerza y la violencia: la fuerza de la competencia, de la eficacia sin deliberación, de la instrumentalidad gerencial y la rentabilidad segregadora. Nos moriremos de éxito.

22

Estas páginas constituyen un intento de proponer y provocar, tanto en la praxis como en la teoría de la educación, un nuevo proyecto pedagógico. No obstante, éste no es un trabajo sobre política educativa. Se pretende quebrar la identificación de la *educación* con la *educación escolar* y la asimilación de lo *político* con las *políticas*. Se amplía la mirada sobre otros problemas y permite pensar la escuela y las políticas educativas de otro modo. Es más bien un aporte de pedagogía política.

La vocación de este trabajo se condensa en la búsqueda de alternativas a una realidad inadmisibile y, a la postre, inviable; en la propuesta de emergencia de otros discursos que desembocan en otra política pública al servicio de otra ciudadanía. Es un diseño de mecano, indudablemente. Partiremos de una conciencia de persona y comunidad como binomio inescindible, con especial orientación hacia los excluidos o expulsados de la

historia, para finalizar con proyectos y experiencias de índole político-educativa que alientan un mundo más justo, una vida mejor. Es un trabajo que pretende entrar en disidencia con el proyecto mundial hegemónico, en general, y con el diseño y devenir de la Educación Superior a su servicio, en particular. Las universidades hoy, cuando no juegan un papel de simples mercadillos o parques temáticos, correas de transmisión del proyecto hegemónico, son ONG del conocimiento. Se deshacen de la responsabilidad social ejerciendo su compromiso, a ratos, como una suerte de voluntariado que en su mejor cara, es romántico y en la peor, estéril.

Se planteará el secuestro de las instituciones universitarias por parte de un sistema que pretende, desde la hegemonía, una homogenización de los modos de vivir. Un secuestro urdido durante más de un siglo y perpetrado desde las instituciones del capital globalizado. El principio del mismo es el vínculo no cuestionado por la misma institución universitaria que une empleo y título. El sueño de una sociedad libre en la construcción de un destino común, se transforma en un cautiverio de por vida. La pérdida teleológica de lo educativo a favor de una formalidad instituida, ha derivado en la visión del hecho educativo y del hecho político que supone, como mero trámite vital para los ciudadanos. La condena de superar lo establecido por un sistema educativo a merced del mercado nos posiciona en un papel de consumidores especializados, lo cual tiene como culmen ser el gestor de dicho consumo, o, peor aún, en fracasados incapaces para el consumo. La posibilidad de ver en la educación una oportunidad de sentido vital para la persona y para la comunidad que la acoge se trastoca en el actual modelo.

Se constata desde el acontecer histórico cómo el pensamiento y la acción alternativa o disidente son desestimados o sofocados. El sistema los presenta como patalletas de la víctima del delito. Tenemos a la Universidad encerrada en su particular versión de la casa de Asterión. La construcción del conocimiento sigue la dirección establecida y todo intento de salirse de la senda de dorados adoquines es tratado como herejía, como contrario al bien buscado por el todo o, de forma más sutil, como una excentricidad de alguien que “es de los nuestros pero está experimentando”. Y al final, como en el cuento, se llega a la meta que es visitar a un sabio tecnólogo que poco puede darnos lo deseado.

En la visión moderna de las ciencias se dividió al ser humano. Se separó la mente del cuerpo, y se creyó que su análisis contestaría a las cuestiones claves. Se maldijo el alma y se denostó el estudio de “lo humano”. Y se hizo porque se consideró como demasiado humano. Cuando las humanidades se convirtieron en ciencias sociales y se comenzó la carrera para reubicar a las mismas en la categoría de ciencia no difusa, cayó el saco en la cabeza de la universidad y se le puso la mordaza a las disidencias.

El traslado de la Universidad a una caverna, desde la que solo ve las platónicas sombras de la realidad, se hizo mientras seres humanos se mataban a miles en la misma cuna de los pensamientos de libertad, igualdad y fraternidad. Tras esta mudanza y el triunfo del capital el cautiverio se hizo real y duradero por consentido.

Fue el paso del capital de medio a fin. Su implantación como vector fundamental de definición del ser humano, su colocación como factor constituyente de las necesarias acciones de unos grupos hacia otros⁷ es el triunfo del modelo actual. Es la autoproclama de un sistema como hegemónico. Este modelo se autoinstituye y se autolegitima, pretendidamente único y universal, con el sello de una aparente e incontestable exterioridad, como si no hubiera disputa alguna sobre su razón de ser o una posibilidad otra. Este modo de proceder es de manual en la construcción de la hegemonía. Es lo natural. La modernidad liberal, además, se encargó de otorgarle el bastión de la racionalidad, maquillarle la barbarie y disfrazarlo de civilización y la posmodernidad neoliberal ha catapultado lo hegemónico como fin de la historia. La democracia es mejor que el autoritarismo, lo industrial mejor que lo feudal, el estado del bienestar como imaginario de generalización mejor que la cruda lucha de clases, lo digital mejor que lo analógico, lo virtual mejor que lo real... y así, un largo constructo de conquistas convenientes y negociados avances civilizatorios.

«La gran capacidad del neoliberalismo no ha sido la de crear eficiencia y crecimiento, sino la de destruir cualquier alternativa que no responda a su lógica de mercado, al lucro como motor de la sociedad y la aceptación del poder opaco como una inevitabilidad del Nuevo Orden. Este lleva consigo una Nueva División Internacional del Conocimiento en la era de la revolución tecnológica».⁸

⁷ Estas acciones entre grupos de seres humanos han tenido muchas formas. Cooperación, negociación, guerras, conquistas, aniquilaciones, etc. La secuenciación de estas formas de acción sería la propia historia de la humanidad, la cual, podemos afirmar, se ha acelerado de forma vertiginosa durante los últimos doscientos años.

⁸ Extraído de Gorostiaga, X: «La mediación de las ciencias sociales y los cambios internacionales» en Correa, González y Mora (eds.) (1993): *Neoliberalismo y pobres. El debate continental por la justicia*, Bogotá, Ed. Cinep, pp.563-587.

Triunfa el modelo del “tonto feliz”, el que trabaja para conseguir un dinero que se gasta en engordar al propio sistema que lo explota y al que encima está agradecido por sus dones. Es la fascinación de las víctimas con su verdugo. Es el síndrome de Estocolmo, llevado al extremo de la sofisticación en la última centuria, con la mediatización y tecnologización de la vida y las conciencias. Deben darnos mil explicaciones y garantías para correr el riesgo de salir a la intemperie. Nos sentimos seguros en la trampa. La promesa de un porvenir incierto aunque más libre y feliz es menos fuerte que las certidumbres de una supervivencia mezquina pero, al fin y al cabo, supervivencia. Lo malo conocido le va ganando históricamente la partida a lo bueno por conocer.

Esta tesis es, como todo ejercicio de decencia educativa, un acto de fe. Si educar es confiar en las posibilidades de los otros, pensar en otra realidad posible es una apuesta decidida y arriesgada por construir otra ciudadanía, otro saber y otra institucionalidad. Desde estas líneas, en especial en los dos últimos capítulos, se intenta reivindicar el papel, la misión o misiones y la visión o visiones de la Universidad, desde un saber entendido de otra manera y una praxis alternativa, tan posible como probable a tenor de las experiencias, programas y proyectos educativos universitarios que intentan topizar la quimera de “otro mundo es posible”.

Dado su carácter pragmático no queda otra alternativa, a fin de poder seguir adecuadamente los pasos a la propia experiencia, que optar por una metodología de estudio y análisis de investigación-acción para la elaboración de este trabajo. Y el núcleo no puede ser otro que la construcción de la ciudadanía, es ahí donde radica el nexo entre la política y la educación. El objeto del trabajo es la demostración de que la construcción de otra ciudadanía es posible. En el sentido de transformación de subjetividades y de la reformulación de la comunidad⁹.

⁹ Para ello se toma como incitadora de esta tesis, las visitas efectuadas a la experiencia pedagógica de la Escuela Latinoamericana de Medicina “Doctor Salvador Allende” de la República Bolivariana de Venezuela, desde ahora ELAM. El proyecto ELAM es un programa global de formación superior en medicina comunitaria que se sustenta en unos principios educativos, éticos, estéticos y políticos radicalmente distintos a la tradicional formación médica en particular y universitaria en general. Esta realidad en marcha desde 2007 es, básicamente, fruto de una acción pensada y de un pensamiento en acción. Desde la misma acción se ha ido creando el cuerpo teórico educativo y político que actualmente tiene. Las discusiones y los diálogos tenidos hacia su conformación fueron fecundas agitaciones en mi saber pedagógico. De dicha provocación ha nacido este trabajo.

Este proyecto educativo comenzó con el rescate y redefinición de la Salud como concepto base y elemento fundamental de desarrollo. Se planteó partir de la consideración axiológica de salud como salud pública. Se hizo frente a las variopintas visiones sobre la salud que podemos encontrar y su enlace con el desarrollo de las sociedades, desde corrientes de pensamiento y escuelas que defienden una teoría o proponen modelos teóricos (de las teorías miasmáticas hasta las demográficas; los modelos mecanicistas

Este trabajo, sin ánimo de poner en discusión las teorías económicas tradicionales en materia educación y salud, sí que plantea una nueva y revulsiva mirada sobre el objeto último de las políticas públicas esenciales, lo que deriva consecuentemente en un enfrentamiento directo con los presupuestos económicos que las determinan. Desde las políticas basadas en los principios neoclásicos economicistas —aquéllas donde los individuos, actuando como consumidores, presentan conductas basadas en decisiones racionales de máxima utilidad, bajo la presión del presupuesto, y que ello conformará de forma “mágica” un camino de baldosas amarillas hacia el bien común de la sociedad—; hasta la economía que superando la ética del primer capital ha derivado en el esperpento de la desregulación e irracionalidad del mercado global. En cualquiera de los casos, la concepción de los derechos públicos básicos como mercancías, sostienen un modelo de relaciones transaccionales con la vida.

El propósito que anima la presente reflexión es examinar la educación como instrumento de legitimación democrática del Estado emancipador surgido en la Modernidad, que asumió el deber de educar al ciudadano en el marco de la democracia representativa y que hoy está en cuestión.

26

Durante los últimos años, el sistema educativo y sus principales actores se han visto involucrados en una serie de polémicas pedagógicas, sociales, políticas, culturales y administrativas que han provocado más incertidumbres que certezas sobre el sentido de la educación y el papel que ésta debe de jugar en la sociedad contemporánea. Los intentos de formular un diagnóstico, presuntamente “realista”, se han acompasado con un movimiento, más o menos generalizado, de reformas educativas, promovidas por organismos internacionales que han servido para focalizar la crisis del Estado, como educador y, de paso, uno de los valores de la democracia, la igualdad educativa.

y los basados en el bienestar; los modelos tradicionales (biomédico y socio-ecológico); los aportes en las áreas biológicas y psicosociales o comportamentales, entre estos, los enfoques de la promoción de la salud...) hasta una perspectiva basada en la acción. Una acción que refiere un objeto de acción muy específico: la salud pública, que va mucho más allá del diagnóstico, tratamiento y recuperación de la enfermedad de un cuerpo individual, incluso más allá de la prevención y control de las enfermedades en plural. Se trata de una concepción revolucionaria de salud social que traspasa el orden de las alteraciones meramente biológicas y comporta un saber y una acción complejos e interdisciplinarios.

Se planteó que la acción en salud pública recoge, por un lado, la práctica profesional y, por otro, asume los movimientos sociales encaminados a solucionar los problemas de salud de las comunidades y a remover o incidir en los determinantes sociales de la salud de los pueblos. Se promovió un proyecto educativo universitario que propicia la defensa de una tendencia sobre salud pública que conjuga saberes específicos y especializados con saberes más estructurales, integrales, basados en concepciones éticas, políticas e ideológicas que parten de enfoques vinculados de las ciencias naturales, las ciencias sociales, las humanidades y las artes como un todo que induce una acción diferente sobre la vida y para la vida.

En este escenario de crisis han sobrevenido entre los actores educativos posturas polarizadas e incompatibles, que han representado tendencias divergentes en el abordaje de los temas y, particularmente, estas tendencias se han contradicho en una cuestión básica, a saber, en dónde radica la legitimidad del sistema educativo universitario. ¿Quiénes son estos actores? Los “políticos”, los “académicos” y los “gestores prácticos”. Ciertamente, Los “políticos”, los “académicos” y los “gestores prácticos” no coinciden en los objetivos que deben de inspirar la reforma educativa de la Academia y constituirse en fundamento de su legitimidad. Las diferencias son sustanciales. Para los “políticos” la educación debe de transitar hacia su conversión en un factor clave del desarrollo generando crecimiento económico. Por lo tanto, el objetivo fundamental de éstos es la competitividad. La legitimidad descansa sobre el paradigma de la eficiencia y la acumulación. “Los académicos” se han decantado por el mantenimiento de las tradiciones académicas, de las denominadas “culturas escolares” singulares, de manera que han introducido el tema de la “calidad educativa” como problema. La legitimidad del sistema estaría situada en el aumento exponencial de la “calidad” y los filtros de acceso a la educación superior, si bien, la calidad está poco definida. Los “prácticos”, casi en su mayoría gestores educativos, han apostado por la descentralización y la reducción del gasto, como solución universalizable. La legitimidad del sistema estaría en que cumpliera las funciones encomendadas con el mínimo gasto, sin necesidad de inversión adicional en estructuras y personal. No habido consensos entre ellos. Pero la ausencia de consenso es el menor de los problemas, habida cuenta que los problemas engendrados por las transformaciones culturales, la exclusión social y la inequidad educativa no han sido objeto de reflexión.

Por otro lado, las preguntas más importantes han sido obviadas. Así, no se ha respondido a preguntas tales como ¿si la educación superior debe dedicarse a transmitir los saberes científicos establecidos?, o bien ¿debe preocuparse por desarrollar una nueva forma de concebir y representar el mundo, más allá de la forma en que inicialmente lo ve el alumnado? O, ¿debe seguir constituyendo un medio de equilibrio y movilidad social papel que ha cumplido en el seno del “Estado educador”? El que esas preguntas hayan sido orilladas sirven para reflexionar sobre las ambigüedades de las ideologías reformistas más significativas, en el ámbito contemporáneo de discusión, a saber, el “reformismo tecnocrático” y el “reformismo académico-empresarial”. Hay un gran ausente en el debate el “reformismo pedagógico-democrático” como alternativa

posible y deseable, para darse esta alternativa tendríamos que volver a atribuir al Estado un papel como emancipador de la ciudadanía al que ha renunciado.

En otro orden de cuestiones, los conflictos teóricos sobre qué es la educación universitaria y qué funciones debe de cumplir, se encuentran involucradas las instituciones, de diverso signo, que siguen mirando hacia el pasado y que se erigen en defensoras de las tradiciones, como una manera segura y aceptada de hacer las cosas, que mantienen un sistema educativo de corte burocrático, instrumental, procedimental y meramente técnico, pero que goza del asentimiento académico. Son instituciones para las que los cambios exigibles son simplemente didácticos, metodológicos. Todos los demás, son accesorios.

Y, por otra, surgen corrientes innovadoras en diversos campos, direcciones y visiones que quieren ir más allá de la cultura de los gestores, que quiere atender a los saberes emergentes y con ello vincular la enseñanza superior al desarrollo del conocimiento experto, pero que, naturalmente, exigen un aumento del coste económico del sistema para poder cumplir esos objetivos e, incluso, la reforma del sistema como legitimador de la democracia.

En este contexto de conflicto teórico y práctico, tal vez sea necesario, empezar a considerar, de nuevo, desde la contemporaneidad que significa el término “Educación”. Ciertamente, es uno de los términos más generalizados y de uso más ambiguo. Por ser tan antigua la educación, como proceso de socialización, son muchas las significaciones del término¹⁰. Todos tenemos una idea generalizada de su significado y de que implica, así, el significado polisémico del término comprende desde crianza, urbanidad, buenas costumbres, cultura, sociabilización, docencia, instrucción, entrenamiento, formación, dogmatización, mejoramiento, enseñanza... Y, todos los que así piensan tienen razón. No se equivocan. Se puede encontrar el contexto adecuado para que cada palabra de éstas desplace a educación en una frase pertinente. El problema surge al momento de analizar las definiciones a la luz de la *ideología* que encierra cada concepto, porque la ideología ha marcado las funciones y límites del sistema educativo y sus paradigmas funcionales. Y, los sigue marcando hoy.

¹⁰ La palabra “educación” proviene del latín educo-as-are que significa “criar”, aunque también se identifica con educo-is-ere, que quiere decir “sacar de adentro”.

Uno de los paradigmas más consistentes de la Modernidad y de más amplio recorrido funcional ha sido la del “Estado educador”. En este paradigma la legitimidad del sistema recaía en la construcción de una sociedad democrática, en la que la Educación, sin perder sus objetivos, como instrumento de transmisión y fomento del conocimiento, también, era un instrumento estatal para la formación del ciudadano democrático. Las discusiones presentes sobre el alcance de las reformas a emprender, pretenden, precisamente alejarse de ese paradigma en beneficio de corporaciones académicas privadas, laicas o religiosas. Las críticas a las debilidades del paradigma pedagógico del “Estado educador” suelen descontextualizar su marco original de referencia o peor aún, ignorar que la relación entre democracia y sistema educativo, bajo el “Estado educador”, ha sido un factor de progreso de la igualdad social. Hoy, el discurso se desplaza de la igualdad, como objetivo, hacia meros componentes didácticos, resortes psicológicos, inventarios decisionales o diseños instruccionales que a toda costa se pretenden aplicar en los campos de enseñanza, como si fueran elementos autónomos y no tuvieran nada que ver con los cambios acontecidos en la naturaleza del Estado y de la sociedad. O, como si ellos mismos no fueran piezas destinadas a socavar este paradigma pedagógico cuyo éxito ha estado históricamente vinculado a la extensión de la democracia y de los derechos humanos.

Precisamente es sobre esto, sobre lo que trato de reflexionar, desde el ámbito de la Universidad, su multiseccular situación de crisis y los vaivenes contemporáneos en su continuo e inacabado proyecto de transformación. Por ello, me parece necesario abordar los paradigmas históricos de la educación superior en relación a la conformación del modelo del “Estado educador” y de la democracia y otros paradigmas de transformación y sentidos del saber. Como señala, Emilio Lledó, resulta imposible pretender una educación democrática, *“si no se sabe bien qué quiere decir, democracia”*¹¹.

Son éstas algunas de las cuestiones previas que han motivado la incursión y el desarrollo de la presente investigación. Quisiera cerrar este apartado introductorio que, a modo de presentación, ha pretendido esbozar los motivos y fundamentos de lo que sigue, suscribiendo algunos fragmentos de un texto que compartimos, que ha sintetiza nuestras convicciones e inquietudes, que ha sido punto de partida de nuestro trabajo y que pudiera servir de anuncio y nexa a lo que ha de venir:

¹¹ Lledó Iñigo, E. (2009): *Ser quién eres*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza. p. 199.

« (...) Hoy, en medio de tanta contaminación, la paradoja se reduplica: lo químicamente puro nos invade. Asistimos al triunfo de lo incoloro, inodoro e insípido. Las referencias móviles, la hibridez conceptual, los horizontes superpuestos verifican la disolución, la fragmentación, la explosión de un sujeto frágil y el albor de una multiplicidad confusa que compromete profundamente a la Universidad.

Es históricamente demostrable que en tiempos absolutistas –casi todos, y el nuestro lo es en la especial amenaza de su ocultación– sobran porque molestan las visiones macrofilosóficas y políticas que podrían cuestionar el sistema y su supuesta lógica. Bien al contrario, interesa que el sistema funcione bien, que sea útil y responda al modelo impuesto. Para ello, de forma realista y pragmática (y, una vez más, queriendo confundir realidad y racionalidad), se afina a la universidad en el medio contaminado –el último capitalismo tanto o más que cualquier otro– y extiende una compleja red que pone en marcha las reformas, enfatizando el terreno metodológico, centrándose en lo didáctico-técnico.

La fe tecnológica impera, cabría preguntarse si nuevamente no ha sido interrumpido el supuesto proceso de laicización de la cultura.

El mimetismo y la búsqueda de las semejanzas (ahora simulaciones) predominan sobre un mundo de identidades y diferencias. El culto al rendimiento, la eficacia, la competitividad (en medio de una gran incompetencia) y la rentabilidad, se entremezclan confusamente con prácticas mediocres (o mezquinas) y búsquedas reduccionistas de aparente experticia (a la postre analfabeta). Es el propósito y desempeño profesionalizante, de universidad como alta (más bien baja) escuela de oficio, que ni siquiera tiene que ver con un proyecto real de acomodación y que, sin embargo, muestra hoy la forma más grosera de instrumentalización universitaria.

Entre el desajuste y el desvío, un ritual de ficción que pretende mantener viva en el imaginario colectivo la faz de la tradición, el rostro del mito: la Universidad como templo del saber.

El carácter mesológico, pragmático –que no aséptico– de la intrauniversidad donde no se cuestionan los fines, los servicios de utilidad y se constata de facto la mítica neutralidad, diseña la vuelta consensuada de los cierres categoriales, la imposibilidad admitida de la abierta controversia, el fin anunciado de la universidad como espacio de creación y resistencia.

¿Asistimos, tal vez, a una nueva versión de la ‘recte dispositio’?

Corroe, sorda y soterradamente, esa posibilidad: La del riesgo de las diversas universidades de deambular, haciendo esfuerzos cada vez mayores por no caer en las garras de la inteligencia, de andar a tientas y a tropezones frente al paso seguro de las nuevas razones instrumentales.

¿Dónde quedó el mundo del saber?, ¿dónde la región del juego creativo de la inteligencia?, ¿dónde la provincia de la imaginación?, ¿dónde la isla del pensamiento libre? ¿Es posible hoy un conocimiento, un saber que no esté inscrito en la razón del mercado?

Esas grandes instituciones que han acompañado nuestra historia, a saber, Iglesia, Estado, Ciudad, Fábrica y Universidad, viven hoy un cierto esquizoidismo. Una especie de traslocamiento y un pasmo frente a lo que ha de venir. Ni visiones proféticas, ni relatos apocalípticos, el futuro es un concepto que se mueve entre el escepticismo y el desprestigio.

La reflexión en torno a la Universidad se abre entonces como un interrogante más, como la puerta de entrada, el ingreso a un espacio de bifurcación de la historia como futuro. Asistimos a una suerte de mutación de la civitas. El yo se fragmenta, es el sobreviviente desconcertado, náufrago de sí mismo, que ya no puede planificar el mundo desde alguna reserva de racionalidad, sin

reservas. Esta misma crisis teórico-conceptual abre algunas grietas y tal vez permita invocar alguna magia de recreación, de reinvención de órdenes sociales, del sentido de la vida y de la humanidad, al tiempo que nos esquina al riesgo de la agonía pletórica de tecnología y virtualidad haciéndonos actores de reparto de un montaje que, dejando de ser epopéyico, se quedó en miserable».¹²

¹² Extraído de González-Luis, M^a L.C. (2014): «Universidad hoy: giros, inercias y desafíos» en Téllez, M. (coord.) (2014): *Nuevos sentidos de la transformación universitaria*. Caracas, Ediciones de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. pp. 51-68.

CAPÍTULO I

MEMORIAS DE CONSTRUCCIÓN

«El sesgo que se puede llamar teorícista o intelectualista consiste en olvidarse de inscribir, en la teoría que se hace del mundo social, el hecho de que ella es el producto de una mirada teórica... Al tratarse del mundo universitario, al tratarse para un universitario de estudiar el mundo universitario, todo inclina a este error teórico. ¿Por qué? Porque el mundo universitario, como todos los universos sociales, es el lugar de una lucha por la verdad sobre el mundo universitario. (...) El universo universitario tiene la particularidad de que hoy, en nuestras sociedades, sus veredictos están seguramente entre los veredictos sociales más poderosos. Aquel que otorga un título académico otorga una patente de inteligencia (...). La universidad es también el lugar de una lucha por saber quién, en el interior de este universo socialmente encargado de decir la verdad sobre el mundo social (y sobre el mundo físico) está realmente (o particularmente) bien fundado para decir la verdad.»

P. Bourdieu. *Cosas Dichas*

1. Análisis histórico-crítico de la formación del modelo mundo

33

“(...) el peligro que se corre consiste en que el tumulto de las emociones y de las pasiones no encuentre para expresarse más palabras que aquellas mediante las cuales el capitalismo occidental trata de imponer a todo el planeta el código de la forma de la mercancía y del dinero”.

Pietro Barcellona

Las últimas décadas de nuestra historia han mostrado radicales mutaciones en todos los campos de la vida humana que inducen la consideración de *cambio epocal*.

Siguiendo las aportaciones de Téllez¹³, se trata de un tejido hecho y rehecho de fenómenos diversos y disímiles como el reordenamiento de las relaciones de poder y la emergencia de nuevas formas de resistencia; el declive del espacio público moderno y el repliegue de los individuos a la esfera privada, pero también la emergencia de nuevas formas de construcción de espacio público y de nuevas formas de sociabilidad; el resquebrajamiento de las grandes narrativas construidas en torno a las ideas de libertad, igualdad, justicia, historia, progreso y emancipación; el declive de los Estados-nación,

¹³ Téllez, M. (2014): «La pregunta por los sentidos de la transformación universitaria hoy», en Téllez, M. (coord.) (2014): *Op. Cit.*, p.5.

la redefinición de las tensiones entre lo local y lo global; el desenclave de prácticas identitarias en espacios nacionales y su reubicación en circuitos transnacionales, pero también las reconfiguraciones de los vínculos sociales que comportan la identidad por referencia a grupos locales; el estallido de la diversidad cultural; la dislocación de las experiencias espacio-temporales y el resurgir de nuevas figuras de subjetividad; el quiebre de los paradigmas que dieron expresión a la matriz racional moderna y la apertura de nuevas perspectivas epistemológicas; los descentramientos de la producción y circulación de conocimientos; el debilitamiento de los contextos tradicionales de socialización frente a la creciente fuerza de *mass medias* y redes virtuales que intervienen en los reordenamientos radicales de la vida individual y colectiva. Esta última traslocación, al decir de Baudrillard¹⁴, nos ha sacado de la órbita referencial de las cosas y nos ha sumergido en la incertidumbre sobre la realidad misma del acontecimiento y sobre su verdad.

«En efecto, está en juego el régimen mismo de saber que hizo posible la configuración de discursos que supusimos verdaderos, pues la vasta y heterogénea serie de fenómenos como los indicados no constituyen meros cambios ligados al imperativo –moderno– de la innovación, sino de rupturas fundamentales, de las cuales es preciso dar cuenta si asumimos que el compromiso del trabajo intelectual en nuestros tiempos concierne a la exigencia de interrogar el presente y de interrogarnos en él (...). Se trata, en suma, de una condición general que concierne no solo a situaciones, aspectos o efectos parciales sino a los principios mismos de organización y legitimación del orden social, así como a los principios mismos desde los cuales se supusieron las certezas de la inteligibilidad de los fenómenos, tanto como la legitimación del saber y sus instituciones, entre ellas, la universidad»¹⁵

En las caracterizaciones que, desde diversas ópticas, se hacen acerca de la situación actual de la universidad, siempre sale a flote el reconocimiento relativo a su crisis como marca que pareciera recorrer e imprimir un acuerdo básico. No obstante, en tales diagnósticos, no suele ser común la formulación de preguntas que se orienten a precisar el carácter y los alcances de tal crisis como efecto de la desintegración de los «metarrelatos» que fungieron como fuentes de legitimación de las finalidades de la universidad moderna, lo que suele conducir a narrativas que, o bien apuntan a la exigencia de su “modernización”, o bien se instalan en un pasado del que se presume que “todo fue mejor”.

¹⁴ Baudrillard, J. (1984): *Las estrategias fatales*. Barcelona, Anagrama.

¹⁵ Téllez, M. (2014): *Op.cit.*, p.6

La cuestión que aquí nos inquieta tiene que ver con la posibilidad de una lectura de la crisis de la universidad que, a la vez, se distancie de ambas posiciones indicadas, es decir, una lectura que permita dar cuenta de lo que implica tal desintegración como posibilidad para repensar el espacio universitario y lo que ello supone como recreación de experiencias que pongan en juego el ejercicio del pensamiento crítico. Lo que está en juego, en definitiva, es la clausura del concepto moderno de Universidad.

Las cuestiones de fondo sobre las que es preciso tratar el carácter y alcances de la crisis universitaria, se encuentra la relativa a la idea misma de universidad tal y como ésta se constituyó desde el orden racional moderno.

Las disciplinas científicas de la Modernidad han cuadrículado la riqueza y variedad de modos en que los encuentros van dando forma al mundo, y a nuestra experiencia del mismo, en un conjunto de categorías fijas, a priori, rígidamente estructuradas en teorías, modelos y paradigmas. El desafío de los abordajes desde una nueva y compleja mirada es el ser capaces de producir sentidos, crear conceptos y modos de percepción que nos permitan pensar sin reducir la experiencia, ni estereotiparla. El tiempo de los observadores desapasionados, está agotándose y se hace imprescindible crear enfoques y prácticas capaces de acoger la multidimensionalidad y la diversidad de la experiencia.

«Decir la universidad y decir en ella es inseparable de tal entramado en el que ha arraigado la convicción de que no hay otra opción más que la sociedad regida por la lógica del mercado, en el que la figura de consumidores ha desplazado a la de ciudadanos y en la que el declive del espacio público ha puesto de manifiesto lo planteado por Cornelius Castoriadis como ascenso de la insignificancia (...)»¹⁶

La historia de la construcción del modelo mundo que habitamos es indesligable de la memoria de los saberes que la han acompañado en sus diseños, edificaciones y mutaciones. Desde esta afirmación inicial y al objeto que aquí nos convoca, es imprescindible ceñirse a la historia de la institución que se erigió y apropió socialmente de esta función de generación y distribución de conocimientos y saberes: la Universidad.

¹⁶ *Ídem.*

1.1. De un anhelo a un despropósito: historias de la Universidad.

«Recordemos que estamos frente a desafíos dramáticos que afectan directamente nuestra existencia mediata, ecológicos, económicos, políticos, culturales, éticos, los cuales disgregan la estabilidad de los espacios universitarios incluso en sus formas más recientes. El ser de lo académico es, hoy, el orientador y promotor de estas reflexiones, forjador de estas pasiones. La rutina y la nostalgia son banales.»

L. Torres y P. Rivas. Los suicidios de Platón.
Visión crítica de la universidad contemporánea.

Una de las ideas más extensamente aceptada por distintos autores que han trabajado la historia de las universidades es que es un producto de la Edad Media Europea. Conviniendo con esta apreciación inicial, nos parece necesario esbozar un rápido retrato de sus rasgos definitorios originarios. A saber: educación superior, instrucción y creación de conocimientos, institución permanente, apertura a la sociedad en general, prebendas específicas para los participantes en la institución tanto maestros como discípulos, acreditación de grados o diplomas que disponían para un oficio o ejercicio profesional y certificación de licencias para enseñar. Estas características se entresacan de las propias críticas que los distintos autores consultados realizan de diversas instituciones anteriores a lo que definen como universidad —considerando a Bolonia la primera universidad creada en el año 1088 (fecha oficial de la creación de la Escuela de Derecho aunque la fecha consensuada entre distintos historiadores como inicial es el año 1119)— y que les hace afirmar que las Escuelas Brahmánicas, los Estudios Superiores de Mandarín, la Escuela de Alejandría, las Escuelas de Filosofía Atenienses, desde Pitágoras hasta los Sofistas y el Ágora, la Academia y el Liceo, las Escuelas Jurídicas Romanas, la Escuela de Traductores de Toledo, la Mezquita de El-Azhar o la Schola Palatina Carolingia no son universidades.

Esta selección institucional separada de la posterior universidad medieval no es casual dado que en ellas se dan muchas de las características descritas y también notables cambios; y hay que referir que de las universidades medievales a las universidades modernas hay tantas diferencias como entre las éstas y la universidad medieval.

Para tratar la historia de la universidad se hará un breve repaso por las circunstancias que favorecieron el surgimiento de la misma. Un contexto determinante de esta “nueva”

institución en y para el mundo. Autores que han estudiado la historia de la universidad reiteran habitualmente las siguientes:

- a) La creciente urbanización provocada por el aumento de la población de los siglos XI y XIV.
- b) Los cambios de estructuras económicas que generan cambios profundos en la organización social.

El hecho de la aparición y el desarrollo de las ciudades que traspasaron los muros de las fortificaciones genera intercambios de costumbres, de ideas, de bienes; cuanto mayor es la especialización del comercio con las distintas mercancías por regiones o comarcas, mayor el grado de distinción de funciones y quehaceres con la consecuente mayor especialización laboral; esta mayor especialización auspicia y genera, al tiempo, la aparición de los gremios y la creación de las comunas; nuevas demandas educativas respondiendo a nuevas necesidades cívicas; en definitiva, una mayor complejidad social con multitud de transformaciones y procesos. Al tiempo que las ciudades crecieron las influencias del corporativismo de los pequeños grupúsculos de artesanos y de comerciantes fueron gestando los gremios.

37

Otras circunstancias que se presentan como importantes en el origen de la institución son:

- c) La aparición de un anhelo por el saber que se considera decisivo en el surgimiento de la universidad.

Dicho afán generó una mayor demanda de educación dando lugar a migraciones de estudiantes en busca de maestros célebres; y, como colofón:

- d) La irrupción de un nuevo oficio: el oficio de enseñar.

Junto a las nuevas profesiones dentro de las ciudades y en respuesta a la avidez por saber. Al maestro se le considera un artesano más.

El nexo de estos cuatro puntos se localiza en un renacimiento urbano que fomentó la creación de profesiones técnicas u oficios, tanto artesanos como mercantiles y, tanto para el desarrollo de un mismo oficio como para la protección de los intereses del

colectivo, se crean los gremios. En estas asociaciones el conocimiento se traspasa de maestros y oficiales a aprendices. El aumento de la sistematización de la forma de traspaso de conocimientos específicos y la consecuente tecnificación de las distintas labores es un proceso inexorable de complejización que, poco a poco, va centrando las relaciones de maestría y las distintas clases de trabajos de los profesionales. Así surge la universidad, como corporación de colaboración y apoyo para el aprendizaje intelectual: *universitas magistrorum et scholarium*.

Más aún, en cuanto a la especialización de la profesión del enseñar, hay que aclarar que el gremio de maestros y aprendices se consolida en torno a los nuevos métodos intelectuales desarrollados desde el siglo XII; a saber: planteamiento de un problema (*quaestio*), argumentación en torno al mismo (*disputatio*) y búsqueda de una conclusión sintetizadora (*sententia, conclusio*). De este modo, junto al afianzamiento del derecho canónico y romano, con su método memorístico y expositivo, quedaba inaugurado un método dialéctico aplicable, además, a la filosofía y a la teología.

Estas consideraciones iniciales cimentan los estudios de la historia institucional de las universidades pero a la vez, presentan una lógica poco materialista en el devenir de la propia institución. De la urbanización —por incremento poblacional— a la economía, sin mencionar la religión, la tecnología, la política..., observamos la aparición de un anhelo y la consecuente llegada de un oficio que se dedica a ello —sin pasar, al menos conscientemente, por la creación de su necesidad y los intereses de grupo o grupos en relación al oficio—. Es un devenir encuadrable casi en la evolución natural civilizatoria y donde la incidencia de los factores externos conflictivos, suele ser a posteriori. Una historia de florecimiento y cosechas más que de podas, abonos y fuegos. Como ejemplos se pueden citar trabajos como los de Laín Entralgo, Rüegg y Ridder-Symoens o MöllerPedondo¹⁷. En ellos la nota común es la llegada desde distintos aspectos historicistas al objetivo de monopolio del saber por parte de la institución universitaria, pero se entrevé una candidez a la hora de puntualizar las relaciones y los intereses económicos en la conformación de las universidades.

¹⁷ Laín Entralgo, P. (1969): *La universidad*. Madrid, Ed. Ciencia Nueva; Rüegg, W. y Ridder-Symoens, H. (eds.) (1994): *A history of the university in Europe*. Cambridge University Press; MöllerPedondo, C. (2004): *Comuneros y universitarios: hacia la construcción del monopolio del saber*. Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila.

Lo que sí se constata como un punto de inflexión en la construcción de la institución universitaria es que al poco tiempo de su aparición este gremio del método, el gremio de maestros universitarios, se va reservando el derecho de admisión y aprobación de los aprendices, promoviéndolos, en su caso, a la maestría mediante una licencia o graduación. Se produce la institucionalización del acto formativo. La lógica de la selección de iniciados y formados se impone en un momento social donde la pertenencia a un grupo u otro de los gremios marcaba, o comenzaba a marcar diferencias sociales¹⁸. Esta graduación, que habilitaba para enseñar, se convertirá en la llamada *licentia ubique docendi* que, por patrocinio pontificio a estos gremios de estudiosos (especializados en cánones o teología...) pasa a poder ejercerse en toda la Cristiandad Romana. De este modo, La bula papal¹⁹ concedida a las universidades, en un primer momento serviría para protegerlas de poder y ambiciones del Reino pero a la vez, otorga a estos intelectuales una dimensión supramunicipal, y los libera de la tutela de escuelas y poderes eclesiásticos localistas preexistentes; allí se les reconocía la posibilidad de organización, la forma de escoger a sus estudiantes y maestros, y lo más importante: la formas de organizar los estudios a través del currículum.

Siguiendo la estela de la obra de Rodríguez-San Pedro²⁰ afirmaremos, siempre refiriendo la selección institucional histórica señalada, que la Universidad nació inicialmente para la formación de nuevos agentes burocráticos y técnicos de las iglesias²¹ y de las coronas que ostentaban el poder. Se plantea, asimismo, como custodia y generadora de saberes superando el “simple” almacenamiento de las compilaciones anteriormente realizadas dentro de los monasterios. Aunque muchas de las universidades nacen al amparo de las acumulaciones de conocimientos previas: bibliotecas, abadías, catedrales y conventos; muy pronto se desvinculan de esa tarea

¹⁸ En este punto, como nota histórica, hay que apuntar que todos los gremios tenían procesos selectivos donde los asociados aprobaban o no la entrada de aprendices según criterios de territorialidad, necesidad de ampliación de mercado, relaciones familiares o de la propia asociación, etc. Algunos de estos criterios de ingreso en ciertos gremios siguen vigentes en la actualidad si referimos mercados como el farmacéutico, etc.

¹⁹ El Papa Gregorio IX será el encargado a través de la bula *Parens Scientiarum* de reconocer el carácter soberano de las universidades incipientes.

²⁰ Rodríguez-San Pedro, L.E.: «Las universidades españolas en su contexto histórico» en <http://universidades.universia.es/universidades-de-pais/historia-de-universidades/historia-universidad-espanola/historia-universidad-espana.html>. Consultado el 29/07/2014.

²¹ Aun habiendo nacido bajo el auspicio de la Iglesia Católica la referencia a distintas iglesias atiende a los distintos resultados que fueron apareciendo tras los cismas. Resultados, todos ellos, que otorgaron importancia a la institución desde sus orígenes como generadora de conocimiento pero que tamizaron dichos conocimientos como parcializados o interesados en una carrera demostrativa del acercamiento que cada una de las iglesias tenía respecto a la población.

como quehacer principal y la docencia y la elaboración de nuevos saberes van ocupando la acción de las universidades. Esos “nuevos saberes” aluden a nuevos estudios que poco a poco y al cabo de varios siglos, van surgiendo e integrándose en el plan de estudios de educación superior, originalmente sofista, que es el de las “siete artes liberales” (el *cuadrivium*, con sus asignaturas científicas: aritmética, geometría, astronomía y música; y el *trivium*, con sus tres disciplinas literarias: gramática, retórica y dialéctica).

Con lo hasta aquí expuesto podemos hablar entonces de un inicio regio o pontificio. El aprovechamiento del surgimiento de la universidad por parte de las instituciones que ostentan el poder no es casual. La institución universitaria es fruto del renacimiento urbano en sus etapas finales y se vincula a la cristiandad europea medieval.

Ubicados en este contexto histórico donde la separación de la Iglesia y el Estado no existe, encontramos la superación de las subrepticias bibliotecas monásticas y las reservadas e interesadas compilaciones reales. El estatus social de ciertas profesiones y la necesidad de un cuerpo burocrático de la más alta estirpe como gestores políticos de los aparatos internos en cada reino y entre ellos, hacen que sea cada vez más necesaria la labor de la educación superior. El control de la formación y ejercicio del oficio de una nueva estirpe advenida por su profesión, más la formación y conformación de dicho cuerpo burocrático elitista, son las primeras encomiendas de la universidad. Al mismo tiempo que la iglesia patrocina a los gremios de estudiosos, estos van a recibir la protección de emperadores y reyes, interesados en el desarrollo de la burocracia y del derecho. Poco a poco, las universidades van desbordando el contexto territorial cercano, a partir de privilegios y franquicias reales, que otorgan independencia y autonomía jurídica respecto a los poderes civiles locales y los concejos municipales.

El juego de la doble protección, pontificia y regia, va configurando las peculiaridades de unas corporaciones de amplia proyección, con autonomía económica, administrativa y jurídica. Se va gestando la imagen de una cristiandad de cultura superior unificada, con el latín como instrumento lingüístico de intercambio, planes de estudio semejantes en las universidades existentes, y una movilidad potencial de eruditos y estudiosos.

Resulta, pues, clarificador, considerar a la universidad como una institución docente con otorgamiento de grados reconocido por autoridad del Rey y del Pontífice (*auctoritate*

regia et auctoritate pontificia). La política, sus estamentos, dando cuenta de la educación como elemento fundamental en la construcción o vertebración de la sociedad. Aprovechando el nacimiento de la universidad, mejor aún, auspiciándolo de forma paternal para no dejar de tener control sobre la creación de contenidos y conocimientos proclives a generar nuevos modos de vivir. Mantener el “*status quo*” conllevaba seguir dinamizando la sociedad, que muchas veces se trataba de identificar y clasificar; y así se tiene que si una institución carecía de alguna de ellas quedaban en una categoría intermedia, como centros de estudios (*studia*) generales o particulares. Es por ello que, en ocasiones, puede producirse una cierta confusión entre los términos *studium* y *universitas*.

El concepto de *studium generale* se identifica para algunos autores con el de *universitas* que, progresivamente, habría ido usurpando la significación de aquél y ascendiendo desde su etimología originaria de corporación²². En este sentido, un estudio general sería el lugar en donde se impartirían saberes múltiples y habría sido ratificado por una autoridad ecuménica: Papado, Emperador o Rey. Así lo encontramos en el título XXXI, partida 2, de *Las Partidas* de Alfonso X el Sabio²³. Según este autor, la amplitud de saberes de un *studium generale* debía comprender artes/filosofía, gramática y retórica, aritmética, astrología, cánones y leyes. Asimismo, según *Las Partidas*, los reyes eran emperadores en sus reinos y, por ello, tenían potestad para la creación de las universidades —“(…) *ayuntamiento de maestros y escolares en algún lugar y con entendimiento de aprender los saberes*”²⁴—. Otros autores consideran que el término *studium generale* se vinculaba al ámbito restrictivo de un Reino, y que el de *universitas* fue denotando una mayor apertura internacional y de validez de graduación.

De cualquier forma, sí queda claro que por estudio particular se entendía el que no cumplía con una suficiente oferta de saberes, o se restringía localmente, por procedencia de escolares y maestros, o por la autoridad que lo había constituido (municipio, orden

²² La palabra "universidad" proviene del Latín: “*universitas*” y está compuesta de “*unus*” (uno) y “*verto*” (girado o convertido), o sea “girado hacia uno” o “convertido en uno”. La palabra “*unus*” expresa un integral que no admite división. Universidad tiene la misma etimología que Universo y Universal. Estas palabras expresan una multitud de cosas diferentes, pero en sentido de unidad. “*Universitas*” se usó para designar cualquier asociación o comunidad orientadas hacia una meta común. La primeras universidades de la edad media (Bologna, Oxford, Cambridge, Padua, París y Salamanca) fueron llamadas “*Universitas Magistrorum et Scholarium*” o sea “Asociación de Maestros y Alumnos”. Idea disponible en <http://etimologias.dechile.net/?universidad> el 29/05/2014.

²³ «Las Siete Partidas de Alfonso X El Sabio» en fcus.pntic.mec.es/jas026/documento/texto/7partidas.pdf, pp. 65-69. Consultado el 07/07/2014.

²⁴ *Ibidem*. p. 69.

religiosa, obispo...). Manifiestamente, un estudio particular no poseía la ratificación de poderes ecuménicos como el pontificio o el de los emperadores (y reyes).

Durante el siglo XIII surge el nacimiento de universidades europeas de tal forma que puede verse una tendencia a que cada reino poseyera su *studium generale*. Hay que decir que muchas de ellas nacen al amparo de escuelas catedralicias o escuelas municipales o abaciales con lo que el germen institucional de corporación educativa era ya existente. Así se asiste durante los siglos XII y XIII al nacimiento de Bolonia (1119 —aunque hay quien defiende la fecha 1088—), París (1150), Oxford (1167), Palencia (1208), Cambridge (1209), Salamanca (1220) y Nápoles (1224). Este apoyo regio fue, posteriormente, completado por sendas bulas papales de reconocimiento que asentaban las instituciones formativas.

Estas actuaciones de servicio público desde la corona y la iglesia es un ejercicio político puro. No solo es un ejercicio desde estas instituciones sino para ellas. No se puede entender la actividad de la institución universitaria sin la adición en su historia de la actividad política a su alrededor. Así en la segunda mitad del siglo XIV con el Cisma de la Iglesia, el papado de Avignon comienza a gestar una estrategia de apoyos pues se muestra interesado en procurarse centros universitarios favorables a su causa. Esta acción genera una diferenciación entre las universidades que tenían una mayor relación con la Curia Pontificia, en las que el Pontífice se convierte en la instancia de referencia y consolidación, y aquellas donde existió siempre una mayor dependencia de los intereses locales y municipales, donde se mantiene una intervención directa de las oligarquías civiles y eclesiásticas, tanto en aspectos financieros como en cuestiones de administración y régimen interno.

En otro orden de cosas, había universidades orientadas preferentemente hacia los estudios jurídicos (cánones y leyes civiles), las necesidades burocráticas de la Iglesia, la administración del Estado y los oficios reales. El modelo sería el de Bolonia, con destacada importancia de la corporación de alumnos —*universitas scholarium*— y predominio del derecho. En estas universidades se hacía, por lo tanto, carrera eclesiástica hacia los beneficios y dignidades, o bien carrera civil hacia los oficios del Rey. La instauración de esta universidad, como señala Mandolfo, responde a la necesidad creciente de un orden en el derecho italiano debido a la superposición de leyes introducidas por las sucesivas invasiones bárbaras. Dicha confusión se supera

invocando al *ius romanum* donde se encuentran una serie de principios y conceptos jurídicos estables o al menos no sujetos a constantes cambios²⁵. Los alumnos se reclutaban en las diócesis cercanas, y cuantos pretendían una formación más sólida completaban sus saberes fuera: los teólogos en París, los médicos en Montpellier y la excelencia jurista, como ya se ha comentado, en Bolonia. Dentro de este modelo, con la *universitas scholarium* como estamento importante y un predominio del derecho como disciplina basal de la institución, tenemos la universidad de Salamanca. Se nombra específicamente esta universidad por su importancia ya que será replicada en América Latina como modelo.

Todo ello en contraste con el modelo de París en el que predomina la corporación de profesores —*universitas magistrorum*—, el peso progresivo de las organizaciones colegiales, los estudios teológicos y el prestigio de las artes liberales. La preocupación de la institución parisiense era la teología. Esta universidad estaba al servicio de la Iglesia Católica y puede decirse que era antes un elemento de la intención de la iglesia universal antes que una institución francesa. Anteriormente a que la Universidad de París consiguiese el “monopolio” en la formación superior en teología de la iglesia católica, este saber se impartía en estudios y conventos particulares de dominicos y franciscanos. La teología cobró importancia sobresaliente, por privilegios papales, a partir de fines del siglo XIV y principios del XV. Pero, desde el siglo XVI, por las repercusiones de las reformas religiosas, y tras el Concilio de Trento, la teología aumentó mucho su influencia, al tiempo que se fue diversificando en escuelas múltiples, vinculadas a las órdenes religiosas. La Universidad de París obtiene una especial protección de los Papas bajo la premisa de erigirla en “la fortaleza de la fe y la ortodoxia católicas”.

Si hacemos una referencia puntual a España, con la llegada del Estado Moderno de los Reyes Católicos y de los Austrias, las universidades medievales pasan a convertirse, progresivamente, en universidades de la monarquía en expansión. Universidades de un Imperio. Se conforman en viveros de profesionales burócratas de la administración y la política en la Península, en los territorios hispanos de América y en los territorios hispanos de Europa. Al mismo tiempo, tras las pugnas religiosas de las Reformas, se

²⁵ Citado en Tünnermann Bernheim, C. (1997): *Aproximación histórica a la Universidad y su problemática actual*. Santafé de Bogotá, Universidad de Los Andes. p. 16.

transforman en refugios del catolicismo militante, con una proyección internacional que traspasaba sus antiguos orígenes regionales.

Junto a la expansión americana de las universidades hispanas se ubican las universidades lusas y frente a estos movimientos, las universidades anglosajonas auspiciadas por los intereses contrapuestos a las coronas ibéricas y a la iglesia católica, comienzan su ejercicio de exportación de modelos educativos superiores desde el viejo continente hasta América.

Por ello, entre finales del siglo XV y principios del siglo XVII se produce una verdadera acumulación de nuevas fundaciones universitarias. Esta ansia fundacional se extiende en todo el territorio europeo, en el territorio imperial hispano y se sitúa hasta en los confines de la cristiandad. También da un impulso la competencia generada por las distintas facciones cristianas tras los cismas. Es una historia de aperturas, cierres, conquistas, conversiones o simples adquisiciones de distintas instituciones formativas. Es una historia bifocal. Por una lado se tiene la lucha encarnizada de las distintas iglesias por fortalecer sus posiciones con la creación de conocimientos captando, para ello, a príncipes y reyes que dieran estabilidad a sus instituciones a cambio de mejoras burocráticas y administrativas, que a su vez generaban clero y aumentaba su poder evangelizador.

Por otro lado, surge la lid entre el o los gremios de maestros y estudiantes y cualquier intento de la Comuna dirigido a limitar prerrogativas que estos disfrutaban. Es un proceso de legitimización y organización de un oficio que poco a poco se distinguirá de otras actividades logrando una identificación en la actividad docente. Esta lucha pasa por la consecución de protección²⁶ por parte de las jerarquías superiores, Papa o Emperador. Este último punto hace de la Universidad Medieval una institución europea más que nacional. Más al amparo del concepto “Cristiandad” que al de “Estado Nación”. Un idioma común, el latín; además cuidadosamente trabajado y valorado

²⁶ Protección que se consigue a través de prerrogativas e inmunidades de distintos tipos. Existía un derecho a una jurisdicción especial —la interna de la universidad—, libertad de movilización, etc. Hay que decir que aunque existiera una presencia de extranjeros en las universidades los primeros logros de las gestiones de los miembros de la corporación universitaria estaban enfocados a asegurar la igualdad o al menos la similitud de derechos a los de los ciudadanos. Este primer punto fue relativamente rápido debido al hecho de que casi todos los miembros de la corporación universitaria, tanto los estudiantes como los maestros eran, a su vez, miembros del clero o personas pertenecientes a la nobleza y, estos, ya tenían y disfrutaban de por sí, de ciertos privilegios en las ciudades.

como elemento de estatus. Una tarea ecuménica. Un saber delimitado. Unos miembros en su mayoría extranjeros.

Otro punto importante dentro de la expansión universitaria son los proyectos de propagación y difusión de nuevas órdenes y colectivos así como a la generación de nuevas líneas comerciales, con productos novedosos y frente a nuevas culturas consideradas salvajes. A este aspecto y junto a la cada vez más numerosa población urbana, se deben sumar los beneficios que al conjunto social podía aportar la educación en general y ciertas enseñanzas como la medicina en particular. Se ha de sumar a los proyectos expansionistas las resultantes del uso de uno de los derechos universitarios: el de secesión (*dispersio*). Si la ciudad no era capaz de dar o mantener las prerrogativas universitarias, junto al hecho de que la institución generalmente no disponía de edificios propios ni pertenencias relevantes y que el idioma era el latín, las corporaciones universitarias planteaban la posibilidad de trasladarse a otra ciudad. Este mecanismo se aúna a los planes interesados de algunas ciudades en aumentar su importancia y prestigio otorgando o prometiendo otorgar prebendas a las instituciones universitarias: cesión de edificios, privilegios sociales, aperturas de nuevos estudios... Como ejemplos de que estas secesiones tienen importancia en la creación de nuevas universidades son el surgimiento de Oxford (migración de alumnado y profesorado inglés de la Universidad de París en 1167) de la cual luego, y por igual vía, se origina Cambridge (en 1209). También en 1222, desde Bolonia, una desmembración crea la Universidad de Padua.

A este interés y esfuerzo de grupos o poblaciones específicas hay que añadir los sentimientos de promoción regionalista y el de fama póstuma por parte de fundadores, lo que contribuye a desarrollar un espíritu emulador en toda la extensión de la cristiandad. De este modo, se despliega un abanico de instituciones con patronazgo mayoritario de prelados o eclesiásticos influyentes, de dentro de órdenes o directamente desde la excelencia de la curia, seguidas de otras de patronato real directo o incluso debidas a la aristocracia laica.

Las causas resultan complejas, pero, como hemos dicho, cabe asignar papeles preeminentes a la necesidad de formación de una burocracia estatal, sobre todo en relación con los estudios jurídicos y un funcionariado eclesiástico; ya los proyectos de defensa dogmática por una parte y de expansión de la fe cristiana en los nuevos territorios, vinculados a la formación sacerdotal y a los estudios de teología, por otra.

Estos estudios (*studia*) surgidos entre 1475 y 1625 adoptan un modelo escolástico de convento-universidad o colegio-universidad, es decir, organizan la enseñanza universitaria en el seno de una comunidad de estudiantes bien escogidos y comúnmente becados²⁷, generalmente cortos en número, gobernados de forma austera y sujetos a determinados estatutos fundacionales a los que atenerse; o bien, en el seno de una comunidad religiosa previamente existente que se organiza como promotora del proyecto educativo. Con lo dicho, se entiende que se aproximaban más a la tradición parisina, centrada en la teología o en puntos específicos de ésta, que a la boloñesa de las universidades medievales, con todo el peso del derecho en su currículo.

En el siglo XVI, ámbito de ebullición religiosa y política en los territorios de la Corona de Castilla, se da en la península una expansión muy importante (se produce una multiplicación por cuatro del número de universidades existentes en el siglo XV²⁸). A partir de aquí, y sin tener como referencia el crecimiento anterior, se puede afirmar que las nuevas fundaciones de universidades decaen considerablemente.

Hay un tiempo de conformismo político con los resultados —si se pudiera concretar que hubiese una mirada a la universidad como proyecto de educación superior de la nación como una unidad, cosa poco probable— o un tiempo donde se origina un ajuste de la oferta de plazas universitarias y las demandas socioeconómicas y sociopolíticas de más graduados. Los intereses de la corona no se vuelcan con la formación superior y se centran en cuestiones de organización territorial del imperio, unificación de los territorios conquistados y reconquistados, la propia defensa de esos territorios y las políticas de seguridad tanto comerciales como de ciudadanía, derechos civiles y de

²⁷ La referencia a becas de estudio no debe entenderse como un sistema de ayudas dirigido a aquellos que no podían financiarse sus estudios. Es más bien el sistema de selección familiar o de miembros de una familia donde se pretende hacer medrar a unos elegidos a costa de los no seleccionados o, como también ocurre con asiduidad, en una discriminación socialmente determinista originar los cuerpos burocráticos tanto de las coronas como del clero con los descendientes o familiares de nobles. Estos últimos son en todo caso los pagadores de las cuantías de las becas referidas. No existen los estudios financiados por entes públicos, al menos hasta Napoleón.

²⁸ De las aproximadamente ocho universidades con grados reconocidos existentes en 1475 se pasa hacia 1625 con un apogeo entre el 1540 y 1575, a 32. En dichas fechas se tenían 18 en las Castillas, entre las que se cuentan las tres llamadas mayores de Salamanca, Valladolid y Alcalá, además de ocho colegios-universidad y cinco conventos-universidad; 11 en Aragón, de ellas cuatro son conventos-universidad y 2 en Portugal, una de ellas convento.

comercio, y la política exterior. La creación de nuevas instituciones universitarias no vuelve a hasta finales de la siguiente centuria²⁹.

España inicia, desde finales del siglo XVI, un proceso de decadencia que va acentuándose cada vez más, y que culmina en el reinado del último Austria. Es una decadencia general que afecta a todas las instituciones del país, desde las más prestigiosas a las menos, y de la que las Universidades no podían constituir una excepción, por lo que también se verán gravemente afectadas³⁰. Las universidades, tras conocer su más alto esplendor en el Siglo de Oro, empiezan a decaer, en un proceso que todavía, en la primera mitad del siglo XVII, se mantiene a una cierta altura; *"pero en la segunda mitad de aquel siglo funesto y corrompido no se halla ni literatura, ni historia, ni industria, ni arquitectura, ni gobierno, ni política, ni derecho: se retrocede en España hasta el siglo XII"*³¹.

Para seguir el desarrollo de la universidad hispánica los historiadores han hecho hincapié en la diferenciación institucional y organizativa de las distintas entidades universitarias. Este devenir se centra más en las posibles influencias sociopolíticas de las instituciones que en su aporte a la construcción de conocimiento y saber. Obviar la falta de liderazgo en este sentido es afirmar que la importancia de una universidad se basa en su capacidad de injerencia en la política más que en su labor docente e

²⁹ Utilizando como referencia las fechas de aprobación pontificia y regia y siguiendo de nuevo a Rodríguez-San Pedro, se aporta la siguiente tabla de periodización universitaria ibérica en la Edad Moderna:

Año de Fundación	Universidad/es
Universidades fundadas antes de 1475	Barcelona, Lisboa/Coímbra, Girona, Huesca, Lleida, Perpiñán, Salamanca y Valladolid; además de la extinta de Palencia.
Universidades fundadas entre 1475 y 1600	Alcalá, Almagro (Ciudad Real), Ávila, Baeza (Jaén), Évora, El Escorial, Gandía (Valencia), Granada, Irache (Navarra), Oñate (Guipúzcoa), Orihuela (Alicante), Burgo de Osma (Soria), Osuna (Sevilla), Santiago de Compostela, Sevilla, Sigüenza (Guadalajara), Tarragona, Toledo, Valencia, Vich y Zaragoza.
Fundadas entre 1600 y 1700	Mallorca, Oviedo, Pamplona, Solsona (Lleida), Tortosa (Tarragona).
Fundadas entre 1700 y 1800	Cervera (Lleida) y La Laguna (Canarias).

³⁰ Tal como escribió Vicente de la Fuente: *"El gobierno andaba mal, el rey, frívolo y distraído, con guerras extranjeras metidas ya dentro de casa, sin política, sin administración; todo andaba desquiciado; y si todo iba mal, ¿podían ir bien las Universidades, Colegios y enseñanza? Quando capuz dolet, caetera membra dolent [Cuando la cabeza duele, los demás miembros duelen]"*. En De la Fuente, V. (1884-1889): *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*. Madrid, tomo I. p. 59.

³¹ *Ibíd.*, tomo I, pág. 16.

investigadora. Hay que decir que dicho análisis es mucho más posmoderno, a tenor de la situación actual de la universidad, de lo que en un principio parece.

Teniendo en cuenta la obra de Mariano Peset³² en su clasificación de las instituciones universitarias según su organización, este autor distingue las universidades claustrales, de influencia salmantina, del ámbito castellano, con amplios poderes de sus claustros plenos, de aquellas otras de control municipal características del ámbito mediterráneo de la Corona de Aragón; y ampliando este análisis con los modelos de colegio-universidad y de convento-universidad aparece la diferenciación de las tres universidades mayores (Salamanca, Valladolid y Alcalá) que actuaron como centros dinámicos de atracción y proyección; y las que convencionalmente se llamarían «universidades menores». Esta clasificación es importante en el devenir de la degradación de la universidad hispana dado que las dichas universidades menores tendieron a atender las necesidades culturales y religiosas de entornos locales, y fueron por ello apoyadas por prohombres y notables destacados. Fueron creadas, en su mayoría, por mecenas eclesiásticos, y algunos seculares, que las dotaron con rentas del diezmo, deuda pública o patrimonios personales. Las cátedras lo fueron en número reducido, limitándose a unas cuantas de gramática latina, derecho o medicina, así como de artes liberales y teología en el caso de los conventos. No obstante, la posibilidad que brindaban para realizar estudios locales, sin los costes de desplazamiento y estancias, al tiempo que las menores exigencias y mayor facilidad y baratura de los grados, contribuirían a mermar la clientela de las grandes universidades, conforme nos adentremos en los siglos XVII y XVIII.

Por su parte, las Américas de los siglos XVI y XVII eran consideradas territorios periféricos al amparo de la Monarquía Hispánica. El interés en la formación superior fue, si cabe, más elitista que en la península ibérica en pos, sobretudo, de burócratas de alta condición con moral intachable. Las iniciativas académicas que se plantearon en ellos tomaron como referencia las soluciones peninsulares de la metrópoli: el modelo vinculado a órdenes religiosas concretas de convento-universidad, o el modelo corporativo claustral, significado en Salamanca, y aplicado en los centros administrativos virreinales de Lima y México a las universidades allí fundadas con

³² Peset, M. (1993): «La organización de las universidades españolas en la Edad Moderna», en Romano, A. (1993): *Studi e dirittone nell'area mediterranea in Etá Moderna*. Roma, Rubbertino.

patronato regio. Sin embargo, el modelo de colegio-universidad no parece que cuajara mucho pues no contó con patronos privados de suficiente garantía y estabilidad económica.

Pues bien, las universidades hispanoamericanas fueron aumentando en número y evolucionando al calor de fuertes intereses locales, vinculadas a sus clerecías y a los oficios medios de la administración colonial³³. Como ya se ha indicado, Salamanca, universidad prototípica del modelo claustral corporativo en el ámbito cultural hispano, estuvo más presente en Lima o México que en las restantes universidades conventuales de la América Hispana; pero el patrón salmantino se readaptaría posteriormente, y se iría acomodando a las condiciones concretas de los nuevos territorios ultramarinos.

Cabe decir que en la historia de la universidad española, así como en las historias de las universidades latinoamericanas no hay cambios profundos hasta bien entrado el siglo XX. En ellas se dará la constante de institución elitista, tradicional y sustentadora de un orden social vertical ya existente. Siquiera los distintos fenómenos descolonizadores y hasta las propias guerras referidas a estos hechos cambiaron las directrices de estas instituciones de educación superior.

Para proseguir este entramado y tejer el discurso desde puntos de vista más amplios que las referencias ibéricas y latinas a la institución universitaria, realizaremos un ejercicio

³³ Como referencia, se presenta el siguiente cuadro de periodización universitaria latinoamericana en la Edad Moderna:

Año de Fundación	Universidad/es
Universidades fundadas antes de 1550	Santo Tomás de Aquino (Santo Domingo) —cierre en 1823—.
Universidades fundadas entre 1550 y 1600	San Marcos, Lima; México; La Plata, Sucre; Santiago de la Paz, Santo Domingo y Santo Tomás de Aquino, Bogotá.
Fundadas entre 1600 y 1700	San Fulgencio, Quito; San Idelfonso, Lima; Santo Tomás de Aquino, Santiago de Chile; Córdoba, Mérida, Yucatán; San Ignacio de Loyola, Cuzco; San Miguel, Chile; San Francisco Javier, Bogotá; San Gregorio Magno, Quito; San Francisco Xavier, Sucre; San Carlos Borromeo, Guatemala; San Cristóbal, Huamanga; Santo Tomás de Aquino, Quito y San Antonio Abad, Cuzco.
Fundadas entre 1700 y 1800	San Jerónimo, La Habana; Santa Rosa, Caracas; Pencopolitana, Concepción; San Felipe, Santiago de Chile; Santo Tomás de Quito, Quito y Guadalajara.

Siguiendo el trabajo y las ideas de Casado Arboniés, M. Y Alonso Maraño, P.M.(2005): «Alcalá de Henares y América: un nexo universitario». En: Gutiérrez Escudero, A. y Lavaina Cuetos, L.M. (coord.): *Estudios sobre América: siglos XVI-XX*. Sevilla, Asociación Española de Americanistas. pp.255-289.

panorámico. Una mirada más amplia que nos lleva a otros lugares donde se producen los cambios significativos que anuncian profundas transformaciones por venir. Se debe hacer referencia a la universidad británica, la universidad alemana y la universidad francesa. Luego procederá referir a la universidad norteamericana, de la cual se hará mención a su historia tras la primera guerra mundial que es cuando las distintas fugas de cerebros de las mermadas potencias europeas aumentan sus indicadores de referencia como grandes universidades mundiales.

El siglo XVIII puede ser considerado como uno de los momentos más difíciles y críticos en el desarrollo de las universidades, especialmente de las católicas. Desde mediados de este siglo comenzó a dejarse de lado la idea de que no podían adquirirse conocimientos nuevos más allá de Aristóteles.

En el plano político la Iglesia había establecido una estrecha vinculación con el Estado; aparentemente poderosa en riqueza, aquella en realidad dependía de la protección que éste le brindaba. Y así desaparecía la frontera entre estas dos instituciones. Incluso las universidades que fueron creadas en terrenos episcopales se fueron convirtiendo paulatinamente en universidades del Estado, destinadas a la formación de funcionarios a cuyo núcleo pertenecían los clérigos cada vez más sujetos a los fines estatales.

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, se planteó la aparición de la función educadora del Estado. Esto provocó una crisis al interior de los planteles educativos dependientes de la Iglesia Católica. Antes de la revolución francesa las universidades sufrieron una intromisión paulatina del poder civil, pero en lo sustancial seguían siendo instituciones independientes del Estado. Por el contrario, y bajo la idea de las acciones a desarrollar estatalmente, la educación superior que surgió después de la Revolución Francesa quedó bajo el poder del Estado. Detrás de todo esto, estaba también el auge de los nacionalismos, la pérdida de un idioma común, la aparición de nuevos sectores sociales, la ampliación de las fronteras de Occidente hacia América, África y Asia, y el vertiginoso desarrollo científico, imponiendo una manera de entender el cultivo del saber.

El acentuado proceso de secularización, será la causa de la aparición de la nueva universidad católica al servicio de objetivos solamente religiosos, erigida como baluarte frente al asalto de los tiempos modernos. Este proceso se verificó principalmente en

Europa y América, principalmente en los países católicos. A este hecho hay que unir las repercusiones de las distintas soluciones y resoluciones de conflictos graves de la propia Iglesia en cuestiones de expansión evangélica. Entre estos conflictos destaca la disputa de los ritos que acababa de ser cerrado por el Papa Clemente XI y por una bula de Benedicto XIV en 1721 que genera una persecución del cristianismo en el Imperio Chino y la expulsión de todos los misioneros de las tierras a través de Macao.

En el tema de las universidades, el caso de Francia es el más expresivo e importante en dicho momento histórico, por la repercusión que tuvo la Revolución y por las proyecciones que las reformas y concepciones napoleónicas tuvieron en este campo. El famoso plan de Rapport de Condorcet, leído en la Asamblea Legislativa en abril de 1792, sentó las bases sobre las cuales se fundaría la educación en Francia. Dicho plan otorgaba al Estado no solo el control de la enseñanza sino la obligación de instruir, reservando al estudio de las ciencias el lugar que ocupaban las letras y suprimiendo la facultad de teología. Su concepción era pues, científica, escéptica y práctica, lo que emanaba de los ideales de la burguesía. Este periodo que podemos denominar como primera fase del proceso revolucionario francés, culminó el 5 de septiembre 1793, cuando por ley de la Convención se clausuraron las universidades.

Una segunda fase transcurrió entre 1793 y 1805; durante ella se ensayaron diferentes procesos educacionales: se crearon institutos y escuelas especiales como las dedicadas a la enseñanza de las funciones públicas, la Escuela Politécnica de París, el Instituto de Francia, etc. Una tercera fase se inició con la promulgación, en mayo de 1806, de una nueva ley de la enseñanza superior, en esta se decretó que se declararía Universidad Imperial a un cuerpo encargado exclusivamente de la educación pública.

La concepción y estructura de esta universidad fue muy diferente a la tradicional. Las viejas tendencias a la especulación teórica, a la retórica y al intelectualismo fueron sustituidos por una orientación pragmática y profesionalizante, al constituirse la universidad como un organismo estatal, centralizado y burocrático.

Como sus imitadoras, la universidad napoleónica se transformó en la práctica en un conjunto de escuelas profesionales del Estado, autoritaria en sus cátedras y atomizadas en sus facultades. La formación cultural y los estudios literarios fueron, en buena medida, relegados a las academias o simplemente abandonados al esfuerzo individual.

La crisis de las viejas universidades y de la oposición ortodoxa que asumieron las que estaban vinculadas a la Iglesia católica provocó una reacción que, unida al prestigio de la administración napoleónica, hizo que la nueva concepción se extendiese por países Europeos y por América latina.

A partir de la Universidad Napoleónica las profesiones se formalizaron e institucionalizaron a través de la propia universidad. Se puede afirmar que la influencia de la universidad napoleónica sobre las demás universidades, básicamente se basa en que el modelo napoleónico es uno de los ejemplos más antiguos de utilización por el Estado de la universidad como herramienta de modernización de la sociedad, a través de un control estricto del financiamiento de la institución y de la designación del personal académico y de una legislación que garantice una repartición equitativa de los recursos nacionales en todo el territorio. En su forma clásica, la universidad napoleónica es el instrumento de la afirmación de una identidad nacional propia, basada en los principios del reconocimiento del mérito y de una igualdad formal, principios que se apoyan a su vez en una administración poderosa y centralizada.

52

El modelo napoleónico, de 1808, supone una universidad centralista y con un concepto de universidad estrictamente profesional: debía servir especialmente para formar la clase alta de los funcionarios públicos. Una aportación de la universidad napoleónica, que se mantiene en la actualidad es el sistema de promoción por mérito que sustituye al ascenso social por privilegios especiales y que permite aprovechar las mejores calidades. La universidad napoleónica ha experimentado cambios a lo largo del tiempo y según los países. En general, el principio de la enseñanza superior como derecho constitucional, instrumento de justicia social y de igualdad de oportunidades, se entiende y se practica como libertad de acceso a la enseñanza superior.

La universidad napoleónica unida a las viejas universidades, hicieron que el modelo francés encontrará imitadores, países como el nuestro adoptan algunas enseñanzas³⁴. Pese a todos esos inconvenientes, permitió una rehabilitación de enseñanza superior, porque el estado en que se encontraban a principios del siglo XIX no era bueno. Sin

³⁴ El profesor Hernández Díaz nos explica que en España “*serán los liberales, en concreto el liberalismo moderado, quienes defiendan la universidad como una institución para la burguesía, elitista, destinada a formar dirigentes, imitando las propuestas francesas de centralización plena, uniformidad y control.*” En Hernández Díaz, J. M^a. (Ed.) (2011a): *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*. Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca.

embargo otros países como Rusia siguen fuertemente influidos por el modelo napoleónico.

En cuanto al origen de la educación superior germana puede decirse que “las otras” universidades alemanas —en diferenciación con las universidades medievales— se fundan a principios del siglo XIX y son consideradas, junto con las francesas, como iniciadoras del concepto y movimiento de universidad contemporánea. Es un ejercicio común identificar a Humboldt como el padre de la universidad alemana contemporánea, ya que no cabe duda que, en compañía de otros intelectuales, contribuyó a imprimir las características que la convirtieron en modelo a seguir. Actualmente son indiscutibles los aportes de las universidades alemanas en el desarrollo de la educación superior en el mundo.

Hay que plantear que durante la época medieval la educación alemana se encontraba en cierta desventaja respecto al estado general que presentaba la educación en Europa. Esta desventaja era particularmente importante en la educación superior; debido a ello, los jóvenes alemanes eran enviados a estudiar a las universidades más destacadas de la época, a la vez que Alemania importaba maestros de las universidades de París, Bolonia, Pavía y Padua. Esta dependencia fue constante hasta inicios del siglo XIX, fecha en que esta situación cambia poco a poco, hasta llegar a un momento en el que en el país se dan las condiciones necesarias para implementar un sistema de educación superior con características propias.

Las variables más importantes por las que esta región no contaba con universidades de calidad se relacionan con los conflictos políticos y religiosos que se suscitaron en el periodo que abarca los siglos XIV al XVII. Dichos conflictos desviaron hacia actividades políticas los esfuerzos de los intelectuales que podrían haber asumido un papel protagonista en el fortalecimiento y desarrollo de la educación superior. Los conflictos políticos eran de índole nacionalistas y los problemas religiosos se relacionaban, sobre todo, con la pugna entre católicos y el movimiento protestante. Este conflicto religioso incluso se manifiesta con características específicas en las universidades de esta época teniendo resultados dispares. Por un lado se tiene un alto número de universidades, aunque de pequeño tamaño, que responden a la acumulación de instituciones por parte de cada bando en pos de asentar sus verdades y por otro lado, en términos negativos se produce la desunión del país. Este hecho llega hasta el siglo

XVII y se traducían en constantes manifestaciones políticas, situación que, al combinarse con la invasión francesa promovida por Napoleón a principios del siglo XIX, propicia la clausura de más de la mitad de universidades existentes en esa época.

Según Gago Gómez³⁵ la universidad contemporánea tiene sus inicios en Alemania a finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII, y se consolida durante el siglo XIX. En la Universidad de Halle (1693) se incorpora por primera vez la libertad de enseñanza y el seminario como modalidad educativa. Después sigue Gotinga (1737), que además de retomar sus aportes, incorpora la ciencia como principio rector. Sin embargo, fue la universidad de Berlín (1810) donde se consolida el proceso modernizador ya que, además de la libertad de enseñanza, el seminario y la ciencia, incorpora la conferencia como modalidad de enseñanza (modalidad con la que se sustituye a la lección como mecanismo de interpretación de textos), el postgrado como nivel formativo por excelencia y la figura del profesor como protagonista principal.

De este modo, con estas innovaciones, siguiendo las afirmaciones de Agustín Basave, la universidad alemana de la época contemporánea surgió a principios del siglo XIX, impulsada por intelectuales de la talla de Kant, Hegel, Humboldt, Fichte, Schelling, Schleiermacher, entre otros³⁶.

Esta orientación modernizadora, a la vez científica y civilizatoria, era clara y se fue incubando de manera precisa. En efecto, en el año de 1808, Schleiermacher, exponía en su obra *Pensamientos Ocasionales sobre Universidades* que:

«La tarea de las universidades era despertar la idea de ciencia en los jóvenes... ayudarlos a contemplar todo lo intelectual... en sus conexiones científicas próximas, e inscribirlos en una gran conexión, en constante relación con la unidad y la totalidad de los conocimientos... En este sentido debe interpretar también la universidad su propio nombre, pues en ella no deben reunirse solamente unos pocos conocimientos, sino su totalidad».³⁷

Por su parte, en 1809, Fichte consideraba que las universidades tendrían que ser como un “*canto a la civilización alemana*”, y que en implementación deberían cumplirse dos condiciones: primera, que la investigación fuera enfatizada en cada campo del

³⁵ Gómez, G. (1988). *La Universidad a través del tiempo*. México, Ed. UIA.

³⁶ Basave, A. (1983). *Ser y quehacer de la universidad*. México, Ed. Promersa.

³⁷ Mondolfo, R. (1955). *Universidad. Pasado y presente*. Buenos Aires, Ed. Eudoba. Pág. 68.

pensamiento —aún en la literatura y la teología— y segunda, que cada maestro universitario fuera antes que nada un investigador³⁸.

En el mismo año Humboldt, en su propósito de revivir la universidad, planteó que ésta debía ser el centro de la unidad del saber, en donde se estableciera “*el árbol de la ciencia*”, para permitir que se diera una relación estrecha y casi idéntica entre enseñanza e investigación. Consideraba a la universidad como una corporación al servicio de la ciencia, que no debía limitarse a un mero canal de transmisión de conocimientos, sino un motor que hiciera avanzar la ciencia³⁹.

Otra de las ideas que Humboldt impulsó como propia la institución universitaria fue que debería ser apoyada por el Estado, pero, a diferencia de la universidad napoleónica, plantea la necesidad de que éste no interviniera en sus asuntos internos.

Sin duda a Humboldt, Fichte y Schleiermacher debe atribuirse en buena parte el renacimiento de las universidades alemanas del siglo XIX, pues a la vez que plantearon claramente la problemática por la que pasaban estas instituciones, les confirieron un nuevo carácter, al proponer que debían dedicarse al quehacer científico independientemente de creencias doctrinales. Siguiendo el pensamiento de Vilanou Torrano, se afirma que en esos momentos la pedagogía alemana defiende la noción de formación que no puede desvincularse de la idea de metamorfosis de Goethe que invita a la realización de uno mismo. De igual modo fomenta el ideal de humanidad, una especie de idea-fuerza que desea combinar el espíritu nacionalista con el universalismo cosmopolita, planteamiento que también llegará a España a través del movimiento krausista⁴⁰. En España, tal como nos plantea Hernández Díaz, de las primeras apuestas

³⁸ *Ibíd.*, Pág. 79.

³⁹ Ferrer, P. (1973). *La universidad a examen*. Barcelona, Ed. Ariel. Pág. 54. Este punto sobre las ideas humboldtianas puede verse también en Cobo, J. (1979). *La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparativo e hipótesis*. Ed. Narcea, Madrid. p. 42.

⁴⁰ Vilanou Torrano, C. (2011): «La pedagogía alemana y su recepción en España: la idea de formación y las ciencias del espíritu» en Hernández Díaz, José María (coord.) (2011b): *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*. Valladolid, Castilla ediciones. pp.

En este sentido hay que referir que el profesor Hernández Díaz, plantea que

« (...) la reforma krausista no cuaja ni en la II República, y los tiempos oscuros del franquismo en los que se acentúan los rasgos más negativos del modelo francés, es decir, una extrema centralización que permite un exhaustivo control tanto sobre un cuerpo de profesorado fuertemente jerarquizado como sobre los planes de estudio y los libros de texto utilizados. Se configura, así, una Universidad «cerrada, reglamentada y cuartelera» en perfecta definición del profesor Hernández Díaz que pervivirá hasta los tecnocráticos años 60 cuando

por otro modelo de universidad, de ciencia, de saber y conocimiento armónico, como sucede en Alemania, “los protagoniza Julián Sanz del Río, que fue becado para estudiar filosofía en Alemania en 1843 y es seguramente la primera disidencia emblemática frente a ese modelo universitario centralizado y burocrático del moderantismo liberal.”⁴¹

La universidad de Berlín se abrió en 1810; fue una institución que rescató los avances previos al siglo XIX de universidades como las de Halle, Gotinga y Jena, las cuales constituyeron unos importantes antecedentes para que apareciera una universidad renovada. Aunque ya nombradas, las referidas condiciones generan espacios nuevos donde aparecen aspectos como la libertad de cátedra, el énfasis de la investigación, la unión entre docencia e investigación así como la autonomía académico-administrativa de las facultades que integraban la universidad. Todos estos elementos permitieron configurar una institución diferente pues además de estas nuevas condiciones que privilegiaban la libertad académica se instauran una serie de principios que suponían, en la práctica,

«(...) que cada estudiante pudiera planear sus propios estudios, sin que nadie en particular tuviese derecho a prohibirle un cambio de especialidad en la universidad limitando sus años de estudios, etcétera. La unidad de enseñanzas e investigación establecía que el estudiante debía aprender participando en las investigaciones. La autonomía estatúa que las facultades eligiesen sus catedráticos, pudieran decidir sobre la creación o supresión de materias de estudio, expansión de institutos, etcétera».⁴²

Fue en este tipo de universidad en el que investigación científica sentó las bases para la creación de disciplinas propias y novedosas como subdivisiones de saberes considerados genéricos anteriormente y, como otro punto importante, elementos para la enseñanza con un método y contenido específicos para su transmisión. El éxito que alcanzó este modelo universitario tal vez no correspondió a las expectativas de quienes la concibieron, ya que inicialmente proponían construir una sola universidad nacional que se dedicara principalmente a la especulación dentro de la filosofía idealista, y no un sistema de universidades como después se desarrolló. Hay que decir que dicho

el modelo anglosajón comience a imperar, transformando la Universidad en un sentido de mayor diversidad, pluralidad y cientifismo».

En Hernández Díaz, J. M^a. (Ed.) (2011a): *Op. Cit.*

⁴¹ Hernández Díaz, J. M^a. (2011): «El modelo de la universidad alemana en España» en Hernández Díaz, J. M^a. (coord.) (2011b): *Op. Cit.*

⁴² En Cobo, J. (1979): *Op. Cit.* p. 72.

desarrollo se vio favorecido, entre otras cosas, por el ambiente de competencia que se estableció a todos los niveles, competencia entre naciones, entre las emergentes empresas, entre las propias facultades y los intelectuales que las componían...

Dentro de todas estas competencias y a modo de fuerza reactiva a las mismas se puede afirmar que la creación de la universidad del siglo XIX sirvió para incorporar un espíritu de nacionalismo, que finalmente contribuyó en cierto modo de unificación de una nación que permaneció separada hasta más o menos 1870, cuando se constituyó el imperio alemán. Fue tal énfasis en el nacionalismo que algunos autores lo refieren como uno de los antecedentes que contribuyeron a la aparición del nazismo durante el siglo XX. Las ideas de Fichte se plasmaron en un plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior, en el cual la filosofía se consideraba una especie de tronco común a la educación superior, no como una facultad separada⁴³.

Desde su inicio la Universidad de Berlín, “(...) *se sostiene en el concepto de autonomía de la formación que ha de alcanzar el estudiante, y la formación como aspiración de la totalidad del hombre, la autonomía y la libertad del profesor universitario para pensar, crear y enseñar con libertad (...)*”⁴⁴ y en cuyas manos se ponía ahora el desarrollo de las cátedras.

57

Además para alcanzar estos objetivos privilegió de forma novedosa la investigación referenciando “*una pedagogía hermenéutica donde la formación tiene algo de personal e individual, una autoformación, actitud que se canaliza a través de un proceso de autointerpretación que siempre permanece abierto a nuevas comprensiones*”⁴⁵.

Tal como se puede observar, el modelo germánico junto a las distintas ideas y movimientos socioeconómicos surgidos en el siglo XIX van a asentar las bases de la universidad moderna y por ende, las actuales relaciones del saber poder respecto a la institución universitaria, el ejercicio profesional de las distintas profesiones y sus especialidades y la labor de los intelectuales.

Pasando al modelo británico, la universidad británica, se puede afirmar que no tiene mucho que aportar directamente durante los primeros siglos de existencia de la

⁴³ En Mondolfo, R. (1955): *Op. Cit.* p. 135.

⁴⁴ Hernández Díaz, J. M^º. (2011b): *Op. Cit.*

⁴⁵ Vilanou Torrano, C. en Hernández Díaz, J. M^º. (2011b): *Op. Cit.*

institución universitaria. Sus instituciones son tradicionales y presumen de unas características que no las hacen privilegiadas durante los anteriores siglos: elitistas, selectivas, academicistas e independientes y jerárquicas respecto al sistema educativo. Es una seña de identidad que se basa en su invariabilidad y resistencia al cambio con resultados distintos. Así como no participan en los cambios sociales y económicos fundamentales de los cambios de los siglos diecinueve y veinte, sí que se debe afirmar que su constancia crea o participa del ideal británico. Es una institución que goza de gran reputación social y, en el imaginario común del pueblo británico, participa de su definición como nación.

Ahora bien, no es hasta la crisis de los setenta y los obligados cambios introducidos hasta que no aparecen elementos influyentes en las estructuras universitarias del resto del mundo. Esta afirmación se realiza siguiendo el trabajo de María José García⁴⁶ que trabaja las relaciones de injerencia de este modelo universitario británico en Europa. En su obra indica como factor más importante de la universidad británica su independencia respecto al gobierno, factor que hizo de las reformas de la institución una tarea imposible para los distintos gobiernos que planteaban cambios; y su viaje hacia la apertura a las necesidades socioeconómicas a partir de los años sesenta del siglo XX (Informe Robbins de 1963) cuando se comienza a admitir la necesidad de incluir las enseñanzas técnicas, hasta ese momento post secundarias pero no superiores en el sistema educativo británico. Ese hecho que pudiera parecer poco relevante en un principio, se antoja fundamental en el quehacer de este trabajo, dado que refiere a la universidad alemana como el eje vertebrador de este gran cambio en el espíritu universitario antes de la crisis económica.

La afirmación de la existencia de un vínculo directo entre nivel educativo y prosperidad económica nacional que hace llegar a los diseñadores de las políticas educativas que hay que insertar destrezas en la educación superior para atender las demandas del mundo industrial es un punto de conexión entre la universidad humboldtiana y las políticas económicas europeas, supeditadas por las corrientes conservadoras y dominadas por la superación de las grandes guerras.

⁴⁶ García, M^a. J. (2001): «La universidad británica: ¿un modelo para la universidad en otros países?» En *Revista Española de Educación Comparada*. Nº 7. pp. 295-338.

Ahora bien, hace escasamente dos décadas cuando se realiza el esfuerzo de unificar todo el entramado del sistema educativo británico en una serie de itinerarios donde la diversidad de estudios vaya siendo la nota dominante, incluyendo las destrezas como elementos esenciales dentro de la educación superior. Hay que decir que en las universidades clásicas este hecho no se da de forma automática dado que ya sea porque su estatus les permite una cierta autonomía auspiciada por el valor de la tradición o bien porque debido a ese status sus egresados y egresadas no tiene problemas de empleabilidad. Lo que sí hay que recalcar en referencia al sistema educativo británico —y que es una de las semejanzas más evidentes con el sistema educativo español— es la diferenciación social de las culturas que definen las diferentes etapas de la educación. Por un lado, en ambos sistemas, se tiene que la necesidad de integrar las destrezas es importante en pos de mejorar la rentabilidad socioeconómica del hecho educativo estatal y, por otro lado, existe una desestimación social del egresado en los niveles de la educación superior donde se enseña prioritariamente estas destrezas. Es el enfrentamiento entre la “cultura de la educación” y la “cultura de la formación”. La sociedad sigue mostrando abiertamente un aprecio por las personas egresadas universitarias frente a las personas que han obtenido el egreso a través de las distintas entidades politécnicas que ahora, no antes, son universitarias. Ante esto no queda lugar sino para repensar la educación superior de forma global pero teniendo en cuenta que, como dijo Bernstein: “la educación no puede compensar la sociedad”⁴⁷.

Este repaso por las instituciones universitarias no estaría completo si no se señala las referencias a la universidad norteamericana como eje vertebrador de la relación poder-saber en estas últimas décadas. El sistema norteamericano es uno de los modelos de educación superior que han estado influyendo de manera significativa en las características que van conformando nuestro sistema de educación superior, sobre todo en la actual organización académica en el marco de la Globalización que se ha instituido como estructura hegemónica adquiriendo un radio de acción mundial. Bien podría fijarse la primera guerra mundial como punto de partida e inflexión respecto a las universidades europeas para referirnos a esta influencia.

Como apuntes a los antecedentes de la referencia a la universidad estadounidense debe referirse que durante la época de la colonia se crearon en Estados Unidos nueve

⁴⁷ Bernstein, B. (1989): *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal-Universitaria, p. 76.

colleges, que tuvieron como referencia a los *colleges* de origen británico. A fines del siglo XVIII, los *colleges* operaban bajo la dirección de un jefe administrativo, comúnmente denominado presidente (*rector*). Esta instancia tiene su antecedente en la dirección de los *colleges* de Oxford y Cambridge en Inglaterra, y es aquí en el siglo XIII, donde Cowley y Williams ubican sus raíces. Los *colleges* no son “(...) como frecuentemente se ha argumentado, una invención norteamericana, moldeada de la presidencia de las corporaciones de negocios, la cual, debe observarse, que no inició en la vida norteamericana (sino) hasta el siglo XIX.”⁴⁸

Se resaltan en ellos elementos claves que permiten distinguir contribuciones sobre todo en lo referente a las formas de gobierno de la institución y a la organización de los académicos, la estructura académica departamentalizada, la delimitación de los niveles educativos y el sistema electivo (flexible y semiflexible); características de ese pasado que hoy se encuentra jugando un papel dinámico en las reformas que se exige a nuestras universidades.

Debido a la idiosincrasia de la universidad estadounidense no quedaría la estrategia expositiva completa sino se presentan ejemplos específicos que han dado caracterización a los diversos modelos ahora importados por otras instituciones superiores tanto particularmente como influidos por una zona geográfica con unidad administrativa y de mercado como la UE. Hay que decir que a principios del siglo XIX, en el seno de la sociedad norteamericana y sus clases burguesas crecientes junto a la venida de los hijos estudiantes en Europa, en las vanguardias institucionales de Alemania, toma fuerza la oposición a los *colleges* tradicionalistas y elitistas. Tal vez el movimiento más importante en su contra que fue el que impulsó un grupo de académicos norteamericanos, quienes después de estudiar en Alemania, promovieron a la universidad alemana como modelo a seguir. Del modelo a seguir rescatan la idea de ubicar la educación después de la formación secundaria; el principio de la libertad de elección de los estudiantes y el ejercicio de la libertad de enseñanza de los profesores, con la posibilidad de realizar conjuntamente tareas de investigación. Aunado a este antecedente del modelo universitario alemán, en el sistema educativo norteamericano

⁴⁸ Cowlwy, W. H. & Williams, D. (1991): «International and Historical Roots of American Higer Education» Citados en Maassen, P. A. (1997): «Quality in European higher education: recent trends and their historical roots» *European Journal of Education*, pp. 111-127.

del siglo XIX, es posible identificar también algunos rasgos de las universidades francesas.

Así pues como ejemplos más paradigmáticos de la visión norteamericana de la universidad se tendrían la Universidad de Pensylvania, la Universidad de Virginia y la Universidad de Harvard. Estas instituciones permiten hacer un recorrido por las características más destacadas.

La Universidad de Pensylvania tiene en su haber el ser la primera institución de educación superior el primer esbozo de lo que se va a reconocer como departamentalización. Esta diferenciación fue introducida por su primer Rector que había estudiado en Alemania. Hacia 1779 este *College* se convierte en la Universidad de Pensylvania, la primera universidad pública en este país que además se mantiene funcionando en la actualidad.

En la universidad de Virginia se establecía una estructura académica que difería de los *colleges* coloniales. En ella se ofrecía a los alumnos la posibilidad de elegir uno o varios campos de conocimiento, integrados a ocho *colleges* o departamentos diferentes, en donde cada uno correspondía a uno o varios campos de conocimiento (bloques), que mantenían los contenidos tradicionales como griego, latín, moral, etc. Un rasgo de flexibilidad característico de la institución era que “*el alumno podía tomar al mismo tiempo cursos avanzados, intermedios o iniciales de distintos departamentos. No existían materias para primero, segundo o tercer año*”⁴⁹.

Casi al mismo tiempo, en 1825, Harvard estableció instancias académicas denominadas departamentos para supervisar varios cursos paralelos. Tal innovación combinada con los aportes de la Universidad de Virginia, con el tiempo sería reconocida como departamentalización, rasgo considerado como típico de la vida académica norteamericana. En Harvard, en la década de 1850, se crearon escuelas profesionales y se incorporaron laboratorios; dando como resultado una enseñanza más práctica. Fue en esta universidad, en la época del rector Eliot (1869-1909) donde se estableció que el claustro de profesores de Artes y Ciencias fuera responsable de toda la educación no profesional desde el ingreso al *college* hasta la obtención del grado de Doctor en

⁴⁹ Bruce, P. A. (1920): «History of the University of Virginia 1819-1919». *The Virginia Law Register New Series*, Vol. 8, No. 3 (Jul., 1922), p. 240. En <http://www.jstor.org/stable/pdf/1105850.pdf> Consultado el 31/03/2015.

Filosofía⁵⁰. Multitud de autores concuerdan con Kerr al describir a Eliot como el personaje que institucionalizó el sistema electivo.

La Universidad de Harvard protagonizó una verdadera revolución con la inclusión de aspectos tales como: el establecimiento del sistema electivo, la incorporación de las artes liberales al pregrado en el *college*, la instauración del posgrado, así como de las escuelas profesionales y la promoción de la integración de la docencia y la investigación⁵¹.

Un elemento central que ha permitido el gran desarrollo y fortaleza del sistema de educación superior en Estados Unidos, es el relacionado con las formas en que opera la organización académica y administrativa. Tal como se ha apuntado anteriormente, la figura del *departamento*, como instancia académico-administrativa en la que descansa la organización de la educación superior norteamericana, es un fenómeno relativamente nuevo. Clark, se refiere a ella como “*una forma desviada de la norma que adquirió mayor desarrollo en los Estados Unidos*”⁵², donde surgió en el ámbito controlado por los patronatos y las administraciones sobre las universidades y de los *colleges* emergentes en el siglo XIX.

62

Respecto al sistema electivo hay que apuntar que si bien, la elección de materias por parte de los alumnos era una práctica común en las universidades alemanas del siglo XIX, las cualidades de este sistema se configuraron en el contexto de la departamentalización que recién se instauraba en las universidades de los Estados Unidos. La caracterización principal del sistema electivo consiste en que el estudiante puede seleccionar al menos una parte de las asignaturas. En este país existieron varios sistemas electivos, pero solo dos se consideran como originales; los dos aparecieron en el mismo año (1825), uno en la Universidad de Virginia (pública), y el otro en la Universidad de Harvard (privada).

La universidad de Virginia contaba con ocho departamentos paralelos equivalentes a las escuelas o *colleges*, cada uno otorgaba un grado particular de acuerdo a los estudios realizados. Los alumnos del primer ingreso elegían el departamento de su interés, y

⁵⁰ Kerr, C. (1983): *The Uses of the University*. First Edition, 1963, Harvard, University Press en <http://raley.english.ucsb.edu/wp-content/uploads/Reading/Kerr.pdf>. Consultado el 31/03/2015.

⁵¹ Cowlwy, W. H. & Williams, D. (1991): *Op. Cit.*

⁵² Cita de Clark, B.; extraída de Bok D. (1992): *Educación superior*. Buenos Aires, Ed. CIATENCO, p. 142.

aunque cada uno contaba con un plan de estudios obligatorio, también podían tomar cursos de otros departamentos para complementar los requerimientos del propio. Este tipo de sistema electivo se denomina como “sistema electivo en grupos de materias” (sistema semiflexible), y se caracteriza por el énfasis puesto en los grupos o bloques de materias. El plan de estudios se subdividió en asignaturas que pudieran tomarse por separado, proporcionando así “*el método más efectivo de incorporar nuevas materias...*”⁵³. Este sistema electivo que originó el actual cupo de materias o créditos de libre elección fue depurándose en el tiempo. Años después, se incorporaron a este sistema lo que en la actualidad se conocen como prerrequisitos, los cuales limitan el número de elecciones disponibles para el alumno. Así, de un currículum prescrito, el estudiante solo puede elegir cierta cantidad de materias en secuencias más o menos flexibles. Esta propuesta evolucionó hasta la actual estructura de los planes de estudios, en la que los dos primeros años están dedicados a una educación general, y a partir del tercer año se ubican en un área mayor o principal, y otra menor o secundaria con sus respectivas variantes.

Este beneficio indirecto residió en el hecho de que, como cada profesor tenía sus propios intereses, con el sistema electivo cada profesor también pudo obtener su propia materia. Como resultado, en algunas universidades el catalogo curricular llegó a alcanzar más de 3.000 cursos: “*De cualquier forma, la libertad de los estudiantes para elegir llegó a ser la libertad del profesor para inventar; y el amor de los profesores para la especialización vino a ser el odio de los estudiantes por la fragmentación*”⁵⁴.

Este hecho es importante porque con él se fragmenta aún más el conocimiento y la concepción integral o de totalidad dialéctica de los fenómenos.

Aun no identificando a alguna universidad en particular como la primera promotora de la cuantificación de las materias a través del sistema de créditos en la educación superior norteamericana, a finales del siglo XIX fue la práctica común en los *colleges* y universidades públicas un listado en sus catálogos académicos informando el número de créditos ofrecidos por cada curso. Este era determinado por las horas presenciales en el aula o por el trabajo de laboratorio empleado en el curso. De este modo: “*El sistema de créditos ofreció una manera de medir el progreso de los estudiantes a través de un*

⁵³ Cowlwy, W. H. & Williams, D. (1991): *Op. Cit.*

⁵⁴ Kerr, C. (1983): *Op. Cit.*

plan de estudios”⁵⁵. Así, la obtención de grado se estableció en término del número de créditos requeridos. Finalmente, a principios del siglo XX el sistema de créditos se extendió más allá de los estudios de pregrado, al incluirse también en los estudios de posgrado.

No sólo en la experiencia norteamericana se confunden los sistemas de créditos y electivos, por lo que parece pertinente diferenciarlos. Un criterio diferenciador fundamental se refiere a su naturaleza y propósitos. En efecto, el sistema electivo se refiere al tipo de conocimientos o contenido de las materias requeridas para una carrera, por el contrario, el sistema de créditos se considera la cantidad de conocimientos requeridos y su medición cuantitativa.

«La libertad relativa de los estudiantes para elegir sus cursos o materias es el enigma del sistema electivo, pero no es en esencia un sistema de créditos. Esencial para el sistema de créditos es la disposición por la cual las experiencias de aprendizaje separadas pueden ser medidas cuantitativamente, así que con la acumulación de una serie de estas experiencias el estudiante eventualmente termina su carrera»⁵⁶.

Sin embargo, a pesar de estas diferencias, también existen ciertas similitudes: Ambos sistemas coinciden en que el conocimiento se puede fragmentar en pequeñas partes, pero estas pequeñas partes, pueden ser reagrupadas en distintas formas de acuerdo a los intereses y preferencias del estudiante en el sistema electivo o, pueden estar organizadas de acuerdo con una prescripción rígida en los planes de estudios. Además, los dos sistemas admiten implícitamente la obsolescencia de los currículos rígidos..., y que no es muy sabio prescribir unilateralmente en la educación superior lo que tienen que aprender los estudiantes. Por lo tanto, mientras el sistema electivo permite a los estudiantes determinar el contenido de sus experiencias educativas, el sistema de créditos hace posible la variedad de combinaciones (prescritas o libres) de los aprendizajes⁵⁷.

Respecto a las distintas formas de gobierno de las instituciones universitarias estadounidenses se ha de hacer referencia a su vinculación al gobierno estatal.

⁵⁵ Burn, B. (1973): *The American Academic Credit System Conference On Future Structures Of Post-Secondary Education*. Paris, OCDE. 26-29 June. Consultado en OCDE: Conferencia sobre las estructuras futuras de la enseñanza postsecundaria (París, 26-29 junio 1973); «Políticas de admisión a la enseñanza postsecundaria» (Doc.: ED (73) 4), *Madrid, Revista de Educación*, núm. 230-231, 1974 a través de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/82879/00820073006031.pdf>. Consultado el 12/03/15.

⁵⁶ Ídem.

⁵⁷ Ídem.

«En estados Unidos, los *colleges* y las universidades públicas son responsabilidad del gobierno estatal y la mayor parte de sus fondos provienen de los presupuestos estatales, que son independientes del presupuesto del gobierno nacional o federal. En casi todas ellas, el gobernador nombra un consejo directivo, responsable de las instituciones públicas de educación superior de cuatro años. El consejo directivo nombra al rector del *college* o universidad y también puede designar a otros funcionarios administrativos importantes».⁵⁸

Entre otras instancias típicas sobresalen la junta directiva o de gobierno, la rectoría (presidencia), el consejo académico (senado) varios vicerrectores (vicepresidente), y entre ellos el de asuntos académicos, del que dependen los directores de las escuelas de profesiones, la divisiones y los *colleges* de pregrado. Un ejemplo de esta estructura es el de la Universidad de California.

Otro punto importante dentro del modelo presentado en estas últimas líneas es que, desde un principio, el salario del personal académico estuvo determinado por la oferta y la demanda promovida por el mercado docente de las universidades. Hacia 1896 la Universidad de John Hopkins ofreció salarios más altos y más asignaturas de posgrado para atraer a los mejores profesores de otras universidades, como respuesta, Harvard mejoró los salarios de su planta docente e incrementó la cantidad de materias de posgrado. Este modelo competitivo sigue hasta nuestros días y es uno de los pilares de la categorización institucional a la que se han lanzado, como medida de calidad, los estados, las universidades y demás agentes políticos. La antigua contienda de prestigio hay está más en boga que nunca.

Como contrapunto a este somero análisis del desarrollo de la universidad entendida como institución global y siguiendo con el desarrollo de la universidad española se hará referencia a los distintos momentos, clasificados por sus leyes explícitas, en los que distintos personajes han intentado mejorar o, al menos, estructurar la universidad española. Hay que decir que España, con su cuerpo normativo en lo referente a la educación superior y aunque su historia contemporánea se vea salpicada por momentos dictatoriales, puede bien servir de ejemplo de países que sin contribuir a la “modernización” de la institución universitaria global sí que ha ido aproximando e introduciendo aspectos considerados actualizaciones de la institución.

⁵⁸ Mcguinn, N. (1993), «La forma de Gobierno en la Educación superior en los Estados Unidos» *Revista El Cotidiano*. n° 55. México, Ed. UAM-Azcapotzalco.
En <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/5507.doc>. Consultado el 20/03/15.

El único ejemplo de actualización innovadora es la creación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). La UNED fue creada como consecuencia de la ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley 4 del 4 de agosto de 1970). La UNED no pretende sustituir a la Universidad tradicional, sino que, por el contrario, se propone ofrecer una alternativa a quienes no han podido o no pueden acudir a ella, ofreciéndoles enseñanzas que tengan el mismo valor académico y profesional. La UNED es, a todas consideraciones, una de las universidades estatales de España. Su idiosincrasia es su estructura y su organización que se basa sobre tres principios claves a) amplia colaboración con todas las universidades españolas, b) colaboración entre el Estado y la sociedad, y c) fuerte *descentralización*. La enseñanza que imparte la UNED comprende cursos universitarios, cursos de promoción cultural y cursos de actualización de profesionales. Los más desarrollados hasta ahora son los cursos universitarios. Como referente más próximo a su naturaleza tendría la *Femuniversität* —Universidad a Distancia— en Alemania como otra experiencia en el campo de la educación superior a distancia.

Antes de ese apunte con la propuesta y la iniciativa de educación superior a distancia como innovación se hará referencia a las reformas ilustradas del siglo XVIII.

Estas reformas parten de lo particular —planes de estudios universitarios establecidos entre 1769 y 1786—y culminan en el llamado Plan Caballero de 1807, que pretendía aplicar un modelo uniforme a todas las universidades de la Monarquía. Siguiendo el modelo francés se instaura un control estatal de la institución universitaria, quedaba reforzada la figura del rector y se concentraban poderes en los claustros de catedráticos. Insistiendo en el traslado del modelo napoleónico se consolidan los llamados institutos de segunda enseñanza asumiendo funciones y hasta multiplicándolas en el ámbito regional aunque esta asunción se debió al cierre y supresión de las llamadas universidades menores. Este hecho tiene como grandes componentes el excesivo número de estas entidades descentralizadas, por el deterioro académico que se estaba dando en sus senos y la penuria económica generalizada que estaban atravesando muchas de ellas. Hay que decir que este acontecimiento tiene su culmen entre 1836 y 1841 con el traspaso efectivo y simbólico de los edificios y bienes de las universidades menores a los institutos de segunda enseñanza.

Al tiempo de este trájín con la educación superior se van sucediendo en consonancia de las oscilaciones políticas generales, alternativas de reformas liberales y restauraciones absolutistas. En estos vaivenes sociopolíticos se va desmoronando, progresivamente, las bases estructurales de las universidades tradicionales. Es una historia donde se pasa de la universidad del Antiguo Régimen, autónoma en lo financiero y organizativo, a la universidad liberal, centralizada, uniforme y jerarquizada, financiada y controlada por el Estado, rama de la administración del Estado y con un profesorado funcionario⁵⁹. Como hechos más relevantes se tiene que en 1837 desaparecen los diezmos eclesiásticos, que constituían su fuente de financiación; y, por el plan de 1838, quedaba establecido que dichas universidades se financiasen a partir de los derechos de matrícula y académicos, así como de cantidades otorgadas por los presupuestos generales del Estado. Desaparecen, también, los privilegios jurisdiccionales, y, en general, se va imponiendo paulatinamente la política educativa liberal, según normas centralizadas, emanadas y difundidas desde Madrid.

Esta nueva universidad española moderna va a construirse sobre proyectos liberales moderados: sobre todo el plan Moyano (1857) que ya se prefijaba en el Plan Pidal (Gil de Zárate) de 1845. En estos planes se produce la separación de una enseñanza, llamada media, de la propiamente universitaria. El efecto de esta medida será la creación de los institutos provinciales de segunda enseñanza. Centros erradicados literalmente en las universidades menores anteriormente creadas. Esta nueva natura de la universidad liberal quedó definitivamente asentada con las leyes de Claudio Moyano y se pueden considerar algunas peculiaridades del nuevo marco legal. En principio, las universidades quedaban dependientes del Ministerio de Fomento, a través de una Dirección General y un Real Consejo de Instrucción Pública. El rector pasa a convertirse en una figura política de designación ministerial. Se consolida, asimismo, un cuerpo de catedráticos funcionarios, de rango nacional y a partir de oposiciones centralizadas. Se ratifican los institutos de segunda enseñanza, los cuales otorgarían el título de bachiller en Artes, tradicionalmente concedido por la facultad de este nombre. Quedan establecidas, además, seis facultades superiores: filosofía y letras; ciencias exactas; físicas y naturales; farmacia; medicina; derecho; y teología. Así, junto a una organización de las universidades en diez distritos o ámbitos territoriales propios. Un distrito central

⁵⁹ Idea ya expresada anteriormente en la cita nº20 con referencia al trabajo del profesor Hernández Díaz. En Hernández Díaz, J. M^a. (Ed.) (2011a): *Op Cit.*

(Madrid) predominante, junto a las universidades de Barcelona, Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza. Puede observarse que el papel hegemónico tradicional de Salamanca, Valladolid y Alcalá, pasa a concentrarse en Madrid que sustituye a Alcalá (a partir del año 1836. Este distrito central, al igual que su homólogo distrito parisino, asume la impartición de todos los estudios hasta el grado de doctor, y se erige como modelo y espacio de atracción para las restantes universidades de provincias.

Estos marcos jurídicos uniformes intentarán renovarse con la ley César Silió de 1919, que suponía el reconocimiento de mayor autonomía administrativa para las universidades. Se trataba de modificar el modelo centralista decimonónico; pero el proyecto quedó suspendido con el advenimiento de la dictadura de Primo de Rivera.

Posteriormente, se promulga para toda España la Ley de Ordenación Universitaria de julio de 1943, la cual mantendría su vigencia hasta la de Villar Palasí en 1970. Tras las oportunas depuraciones, la universidad quedó vinculada a las ideologías dominantes de la Falange, el Catolicismo tradicionalista y los principios del Movimiento. Los poderes se concentraron en el rector, nombrado desde el Ministerio, y que debía ser catedrático y militante de la Falange. La rigidez administrativa, el control y la jerarquía constituían la norma. Y, por lo que respecta a los aspectos docentes, la Ley de 1943 estableció la existencia de una nueva facultad, la de «Ciencias políticas y económicas». Las teorías voluntaristas de la educación fascista originan una concepción universitaria basada en la universidad como un instrumento de poder a su servicio.

A esta precaria universidad, tanto en calidad como en cantidad, de los años 40 y 50, de un marcado carácter elitista y subordinada a un control político riguroso, sucedieron las transformaciones sociales de los años 60. Estas vertiginosas mutaciones tanto sociales como políticas y educativas cristalizan, con el retardo normal para el país debido a su situación sociopolítica, en el nuevo marco ofrecido por la Ley Villar Palasí de 1970 (L.G.E.). En esencia, en un intento de impulsar la investigación, por un lado, se concede cierta autonomía a las universidades en materias de docencia e investigación y se introduce, con la aparición de las asignaturas optativas, cierta flexibilización en los “*curricula*”. El otro eje para el fomento de la investigación es la potenciación de los departamentos y de los institutos universitarios. En lo institucional, reaparecen y se conceden ciertos poderes a los claustros universitarios. Uno de los más llamativos es la

facultad de presentar una terna para la elección rectoral por el Ministerio. El impulso a y de la Universidad se refleja en la creación de nuevas universidades. Las Escuelas de Magisterio y Escuelas profesionales adquieren rango universitario, en tanto que, siguiendo estelas europeas ya comentadas aunque en otros momentos nacionales para otros países, nacen las Universidades Politécnicas a partir de la transformación de los institutos técnicos ya existentes. Se acentúa un acercamiento de la institución universitaria a los ciudadanos y ciudadanas a través de la creación de delegaciones y colegios universitarios en la casi totalidad de las capitales provinciales. Hay que plantear que la Ley de 1970 tiene una importante significación, ya que da lugar a un modelo diferente de Universidad, un poco más libre y democrática, más dinámica y abierta a la sociedad, que será definido claramente con la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.), aprobada en 1983, la cual pone punto final a los restos del modelo liberal decimonónico, y da comienzo una nueva etapa de amplia autonomía universitaria y transformaciones profundas.

El marco autonómico planteado como el proceso de descentralización estatal, abierto y sentenciado a raíz de la Constitución de 1978, repercute en la institución universitaria en el sentido de que el referente educativo tiende a ser ahora el marco geográfico de la correspondiente Comunidad Autónoma. La gestión universitaria se transfiere, por tanto, desde el Estado a las Autonomías. En España se fluctúa de forma súbita de la tendencia centrípeta liberal a otra centrífuga, que se dice más próxima a la problemática diversa del entorno geográfico y social.

El florecimiento universitario basado en un interés socio-político y socio-estratégico es de tal calibre que se produce una proliferación universitaria sin precedentes que afecta a toda España. Es un fenómeno paralelo y es debido a condicionantes políticos (descentralización administrativa) y sociales (demanda creciente de estudios superiores). Respecto a este segundo aspecto, debemos tener en cuenta la llegada masiva de estudiantes, de ambos sexos y de diversa procedencia social, a la universidad, que arranca en los años sesenta y se intensifica en los ochenta y noventa. La multiplicidad ha incidido tanto en la diversificación de facultades y titulaciones cuanto a la de colegios universitarios y universidades propiamente dichas⁶⁰.

⁶⁰ En 1984 existían en España 34 universidades, con un total de 700.000 estudiantes; en 1995 las universidades eran 51, con casi millón y medio de matriculados; en el año 2000 se había alcanzado la cifra de 61 universidades en España, entre públicas y privadas.

Entre las décadas de los sesenta y ochenta se produjo, con ritmos e intensidades diferentes, lo que diversos autores han analizado como agotamiento del «modelo de universidad de élites» y, consecuentemente, como emergencia del «modelo de universidad de masas». Lo que al respecto quiero destacar es que tal situación comportó como telón de fondo el estallido de la unicidad y universalidad de los fines –búsqueda y difusión desinteresada de la verdad– que le fueran atribuidos a la universidad desde su concepción y organización como espacio para el cultivo de la conciencia más lúcida de las sociedades y de los hombres sobre sí mismos, y, con ello, para la formación de las élites políticas e intelectuales y la creación de “alta cultura”. Así, desde diversas instancias de enunciación se reclama de la universidad la tarea de dar respuesta a diferenciadas, y hasta contrapuestas finalidades. Señalamos, a título de indicación, las siguientes: ser instrumento del desarrollo económico nacional mediante la investigación vinculada al desarrollo productivo y la formación de profesionales altamente especializados, ser canal de movilidad social para las clases trabajadoras y medias, formar hombres críticos frente a las estructuras de poder económico y político, desarrollar la investigación vinculada a los problemas sociales nacionales, ser vanguardia política e ideológica en el proyecto de transformación revolucionaria. Se trata, como puede advertirse, de interpelaciones que ponían en escena la incompatibilidad con la idea de universidad sustentada en los principios de unidad del saber, de razón universal, de búsqueda y transmisión de la verdad.

Nuevas tensiones hicieron parte de los funcionamientos discursivos e institucionales, que surgieron y se intensificaron como efectos de los mecanismos mediante los cuales se supuso la superación de las dicotomías sobre las que se fundó la universidad de élites, a saber, las que De Sousa Santos analiza como: cultura de élites/cultura de masas, ámbito intelectual/ ámbito del trabajo, teoría/práctica⁶¹. En efecto, siguiendo a este autor, los mecanismos de resolución de tales dicotomías estuvieron ligados a los intentos a) de «confrontar la cultura de masas en su propio terreno: masificando la alta cultura», b) de hacer compatibles la formación general-humanística y la formación profesional y, c) de articular teoría y práctica en la investigación aplicada, tanto en su versión tecnológica como en su versión de investigación social.

⁶¹ Sousa Santos, B. (1998): *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*, trad. C. Bernal, Santafé de Bogotá, Ediciones Uniandes-Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes-Siglo del Hombre Editores.

Sin embargo, las dicotomías no fueron superadas, sino desplazadas al interior de de las redes institucionales de producción y circulación de saberes con sus consiguientes efectos en la instauración de nuevas tensiones, materializadas en diversas expresiones de la brecha que se acentúa, cada vez más, entre circuitos académicos de excelencia y de carencia: uno de los efectos «no siempre advertido del proceso de democratización de la universidad»; en la diferenciación jerarquizada entre institutos, facultades y carreras tecno-profesionales y humanísticas; en formas de marginalización del circuito de producción de conocimientos que afectan a campos disciplinarios menos proclives a la evaluación de sus investigaciones por su aplicabilidad tecnológica.

Estas tensiones recorren las reconfiguraciones de la universidad como red institucional cuyos ejes de legitimación y organización pasaron a ser: la autorreferencialidad disciplinaria y la figura del profesional especialista. Tales tensiones se incorporan como aspectos decisivos de las diferenciaciones jerarquizadas inherentes al llamado “sistema universitario”, diferenciaciones que afectaron de manera contundente los supuestos de la unidad del saber y de la unicidad de fines que, no obstante, siguieron y siguen presentes en gran parte de los discursos sobre la universidad. Paradójicamente, las mismas diferenciaciones hicieron posible que, en el caso de los países latinoamericanos, a la universidad se la siguiera reconociendo como una institución social central desde diversas esferas: el Estado, las empresas privadas, los individuos y grupos que veían en ella un innegable canal de ascenso social.

Esta situación comienza a sufrir un cambio radical desde mediados de la década de los ochenta, también con ritmos e intensidades diferentes, lo cual pone en evidencia la fragilidad de las estrategias mediante las cuales se supuso superar las dicotomías que definieron a la universidad de élites.

La crisis de la universidad moderna no es una situación circunscrita a una institución en particular, ni a un país o a un conjunto de países, sino a la universidad tal y como ella se constituyó en el mundo occidental desde el siglo XIX, pues toca a los principios mismos de su fundamentación y legitimación: el régimen de saber sobre el cual se fundó como dispositivo institucional moderno, y los metarrelatos que le otorgaron sentido como espacio de producción y transmisión del saber. Pero, en el caso de la universidad española y la de los países latinoamericanos como herederas de una tradición, la crisis de legitimación agrega la debilitación de la universidad como institución

consensualmente aceptada, debido, entre otras razones, a la acentuada contradicción entre los escasos circuitos de excelencia y los muchos circuitos de carencia en la producción y enseñanza de saberes y conocimiento, y al hecho de que la débil democratización se acentúe no sólo porque quedan fuera de ella quienes están en condiciones económicas, sociales y culturales desfavorables, sino porque, en la mencionada contradicción, quienes acceden lo hacen a unas condiciones que involucran desigualdades en las formas de relacionarse con la producción y difusión del saber.

Los circuitos de carencia son, precisamente, a los que se articula la única condición de posibilidad que tienen los contingentes de población social y culturalmente excluida, en medio de un escenario en el que se reclama la necesidad de pertenecer creativamente a la “sociedad de la información y del conocimiento”; una de las nuevas paradojas que parecen invisibles, como tales, a los nostálgicos y a los portavoces de la eficiencia y de la rentabilidad, por igual.

En un proceso paralelo, las modificaciones registradas en el mercado de empleo, los cambios tecnológicos y culturales acelerados, así como las exigencias de integración en la Europa Comunitaria, han conducido a una reestructuración y revisión general de las carreras universitarias en el marco continental europeo, y se ha apostado por nuevas especialidades de ciclo corto, flexibilidad en los conocimientos impartidos y formación continuada y diversificada. La entrada en la convención europea universitaria a través del Espacio Europeo de Educación Superior, conocida como Plan Bolonia, es el culmen de estas nuevas modificaciones universitarias.

Desde 1998 asistimos a una imparable sucesión de transformaciones al interior de la institución universitaria. Cambios no inocentes, desde luego, que no tardaron en hacer saltar las alarmas. Aunque es pronto para constatar los resultados reales de estas modificaciones y sus implicaciones, sí que es posible hacer un diagnóstico somero desde la propia experiencia intrauniversitaria, e irremediabilmente ubicarse en una posición crítica ante la intencionalidad y derivas que se observan, así como las señales indiscutibles del modelo que se configura: “*Las universidades convertidas en una suerte de parques temáticos*”, al decir de Claudio Lozano⁶².

⁶² Lozano Seijas, C. (2009): «*Universidad: de Córdoba (1918) a Bolonia (1998). Crónica de una frustración*», Conferencia dictada en el marco del Seminario internacional “La Universidad del Mercado: crisis del saber y derrumbe de la Pedagogía”, celebrado en La Laguna en mayo de 2009. (mimeografiado)

Desde esa mirada crítica y siguiendo las aportaciones de González Luis:

«Hace tiempo ya que resuenan voces, procedentes de muchos lugares, reclamando un cambio urgente y profundo de las miradas, los discursos y las praxis educativas. Una transformación que atraviese la médula de estructuras y actores preconcebidos y conformados. Un proyecto de ruptura con la concepción moderna y liberal prevaleciente en la estructura educacional, la organización escolar, la función docente, los medios y métodos del proceso enseñanza-aprendizaje, desde la educación infantil hasta la misma universidad (posiblemente la más mezquina y claudicante de todas las instituciones educativas hoy). Instituciones, leyes, planes y agentes que responden a las lógicas de organización del mercado capitalista como si estuviesen determinadas por un orden natural e ineludible».⁶³

Con independencia de que las transiciones que estamos experimentando se nombren de una u otra manera, habremos de convenir en señalar el epicentro del tránsito en la globalización del modelo económico, del diseño político, de la información, las comunicaciones y la tecnología. Global no es sinónimo ni de equilibrio, ni de redistribución y, mucho menos, de equidad en el reparto. Tampoco significa coherencia, en realidad sus componentes y consecuentes resultan cínicos y perversos.

Las consecuencias de estos cambios dejan sentir sus reverberaciones en las instituciones universitarias; a menudo sólo se comprenden vagamente y el discurso sobre lo que ocurre es aún pobre. Destacamos, a lo sumo, un desplazamiento de metas; desplazamiento éste que viene marcado por la fascinación en los medios que terminan suplantando a los fines. Se sufre una disolución de objetivos y razones de principio en la tarea pedagógica que abocan en la lógica desazón y confusión.

Las demandas y contingencias de esta complejidad histórica afectan de forma creciente a todo el ámbito educacional, a la práctica de la cultura en general. Sin embargo, a menudo las respuestas son inadecuadas: o se dejan intactos los sistemas y estructuras, o se cambia todo para que todo permanezca, o hay una especie de ‘batida en retirada’ hacia reconfortantes mitos, o se ‘huye hacia delante’. En muchos aspectos la universidad sigue siendo moderna (en algunos casos hasta anterior a la modernidad), pero obligada a insertarse en otro estadio y condición lo que agudiza los anacronismos. La disparidad en la que vive junto a los disparatados paliativos implementados en las últimas décadas, definen en gran parte la crisis, la agonía de la enseñanza superior.

⁶³ González Luis, M^a.L.C. (2015): «Tarimas en resistencia: la responsabilidad docente con otro proyecto de mundo». En *Revista Colombiana de Educación*, N^o 68. Primer semestre de 2015, Bogotá, Colombia, p. 43.

« (...) La Universidad es hoy territorio fragmentado y rejerarquizado. Y se apoya y empeña en el sentido profesionalizante, lo que la dejará, en última instancia, sin sentido. Pero si ya se cuestiona para qué la universidad teniendo escuelas, institutos especializados y focalizados. Nos hemos equivocado del todo. Los profesionales se forjan más fuera del aula universitaria que dentro de ella, la investigación de punta se marchó hace rato de la universidad hacia exclusivos centros donde se fermenta un nuevo tipo de saber, ...y hasta la creación artística (la que no es canónica), la crítica y a veces heroica, emerge en los extramuros, en la marginalidad. Hemos condenado a la universidad a un utilitarismo tan miserable como fracasante. Mientras repartimos créditos firmamos su sentencia de muerte por descrédito».⁶⁴

Siguiendo las tesis de Boaventura de Sousa Santos⁶⁵, se identifican claramente tres crisis a las que se enfrenta la universidad de la posmodernidad.

La primera fue la crisis de la hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del S.XX; por un lado, la producción de alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las élites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea. Por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista. La incapacidad de la universidad para desempeñar cabalmente funciones contradictorias llevó al estado y a los agentes económicos a buscar fuera de la universidad medios alternativos para lograr esos objetivos. Al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de investigación, la universidad entró en una crisis de hegemonía.

La segunda fue la crisis de legitimidad, provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para las clases populares.

⁶⁴ González Luis, M^a L. C. (2007): «Universidad, Mito e Infamia: Trayectos de una crisis». En Lozano, C. y Casanova, H. (comps.) (2007): *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona-México. Coed. UB y UNAM.

⁶⁵ Los soportes utilizados de este pensador de referencia son varios. Concretamente, el texto titulado «De la idea de Universidad a la Universidad de las ideas», en Sousa Santos, B. (1998): *Op. Cit.* También resulta esclarecedor su trabajo en (2007): *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, La Paz.

Finalmente, la tercera fue la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

El análisis centrado en las universidades públicas, muestra que, lejos de resolver sus crisis, las universidades se pusieron en el papel de evitar que éstas se profundizaran descontroladamente, recurriendo para ello a su larga memoria institucional y a las ambigüedades de su perfil administrativo. Se ha tratado de una actuación en medio de las presiones (reactiva) con la incorporación acrítica de lógicas exteriores (dependiente) y sin perspectivas de medio o largo plazo (inmediatista).

A pesar de que las tres crisis estaban íntimamente ligadas entre sí y que sólo podían enfrentarse de manera conjunta a través de amplios programas de acción dentro y fuera de la universidad, lo cierto es que el centramiento en la crisis institucional ha monopolizado la atención y a los propios reformistas. La concentración en la crisis institucional ha llevado a la falsa resolución de las otras dos crisis por vía negativa: la crisis de hegemonía, por la creciente descaracterización intelectual de la universidad; la crisis de legitimidad, por la creciente segmentación del sistema universitario y la progresiva desvalorización de sus acreditaciones.

La inducción de estas crisis por la vía de la crisis financiera se ha acentuado en las últimas décadas y no es más que el fenómeno estructural resultante de la pérdida de prioridad de la universidad pública entre los bienes públicos producidos por el Estado.

La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado está vinculada a la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social, sistema de pensiones,...) inducida por el modelo de desarrollo económico neoliberal y globalizado impuesto desde los 80.

En la universidad pública todo esto acentuó las debilidades antes identificadas y, en lugar de servir para generar un amplio programa político pedagógico de reforma total, derivó en la declaración de crisis insuperables y se han utilizado para justificar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial.

En el embate neoliberal subyace la idea de que la universidad pública es irreformable (así como lo es el Estado) y que la verdadera alternativa está en la creación del mercado universitario. El modo salvaje y des-regulado como ha emergido y se ha desarrollado este mercado, es la prueba de que había en su favor una opción de fondo.

« (...) La misma opción que explica la descapitalización y desestructuración de la universidad pública, en detrimento del saber y en favor de la rentabilidad del nuevo conocimiento-mercancía; maquillado y bien envuelto, eso sí, de incontestadas repotenciaci3nes por la vía de ‘las convergencias’, ‘las competencias’ y ‘las excelencias’ (todo eso que acaba en ciencia...y podríamos añadir demencia y delincuencia)». ⁶⁶

Y para finalizar este apartado continuamos haciéndonos eco de las reflexiones de la profesora González Luis, cuando dice:

«Se oye un aplastante silencio ante el abismo de los hechos relevantes en medio de un ensordecedor griterío pueril de la intranscendencia. Se palpan múltiples y plásticos sentidos respondiendo acomodaticiamente a la unicidad direccional. No hay capacidad para captar todos los estímulos, es una vida de video clip. Es ya más importante digitar que pensar. La disciplina, la academia, sólo existe en la cabeza de los planificadores y gestores empeñados en tensar las mallas y fotocopiar hasta el infinito en un tiempo en el que hasta el plagio se recompensa porque la originalidad es la copia.

Pareciera, en medio de todo, que pintamos un tiempo de exhaustividad y sobreexcitación, de una cierta dosis de ociosidad creativa. Nada más lejos de la realidad. Los trazos que dibujamos se corresponden con un momento de desesperanza infértil y cómoda, de subcultura estéril tan alucinada como paralizada que se revuelca promiscua o victimista en el mismo barro de la frustración y el sin sentido.

Cada quien jerarquiza, ubica, reubica, reconoce o no, admite o soslaya sus propias perplejidades.

Todos sabemos, sentimos lo inhóspitas que son nuestras instituciones superiores hoy. La universidad está siendo cada vez más inhabitable. Y las aspiraciones se encaminan más a la lucha por la habilitación que por la habitabilidad.

Sabemos que la universidad siempre ha estado ligada a los ejes éticos de su tiempo: al principio la Iglesia, después el Estado, ahora el Mercado (y, a veces, todos a la vez en convivencia y connivencia). Ligazón compleja y problemática porque en algunos casos ha sido expresión y traducción de esas éticas y mecanismos de reproducción de las mismas. Bien, a la Iglesia de la universidad pre-moderna la reemplazó el Estado; a la teología la enciclopedia, el positivismo científico, la ciencia experimental, la racionalidad discursiva y administrativa. Irrumpió la universidad moderna, cuya máxima aspiración fue transformarse en un espacio donde el iluminismo como ideología cristalizó en la universidad ideológica que, finalmente, se situó en una postura crítica frente a la modernidad de las promesas incumplidas.

Y ahora, en la posmodernidad que habitamos, al Estado lo reemplaza el mercado como el referente paradigmático que teje y desteje los destinos universales. Así se ha instalado también la universidad del mercado, la de menor pretensión –sin duda- de todos los proyectos habidos. Y hasta se

⁶⁶ González Luis, M^a L.C. (2014): *Op. Cit.* pp. 58-59.

podría entender la unidad ética que había detrás del sujeto-iglesia y de un sujeto-estado, pero... ¿qué sujeto está detrás del mercado?». ⁶⁷

Es la respuesta a esta última cuestión, ese sujeto disuelto, consumista, despersonalizado, invisibilizado... la que intentamos escudriñar y desvelar en el desarrollo de este trabajo.

1.2. Estructuras sociales, ciudadanías, instituciones y poder político

“...inventariar es omitir, ¿cuál podría ser un inventario posible de los problemas y desafíos actuales del orden político en cada región?”

Elías Canetti

"El pueblo es lo que falta"

Klee

Se confirma un hecho: la universidad ha cambiado. No puede ser de otro modo. La universidad ha cambiado porque la sociedad ha cambiado. Para poder entender muchos de los cambios universitarios hay que posicionarlos en los cambios generales que han tenido lugar en el conjunto de la sociedad.

En los últimos cuarenta años esta sociedad española ha cumplido la “amenaza” de Alfonso Guerra que, cuando el partido socialista ganó las elecciones por goleada en 1982, declaró: «Vamos a poner a España que no la va a conocer ni la madre que la parió»⁶⁸. Y si bien esto ha sido así, no es menos cierto que la sociedad occidental, en su totalidad ha emprendido cambios significativos de tal modo que se pudiera decir que Alfonso Guerra habló de Europa y del Mundo cuando “amenazó” de esa forma tan cañí.

Sin pretensiones de exhaustividad histórica, optamos por plantear una serie de elementos que se consideran de calado en el entendimiento de la sociedad actual y los nuevos retos que se afrontan en los ámbitos institucionales, estructurales y políticos. En primer lugar, se señala que el análisis está centrado, especialmente, en los países

⁶⁷ *Ibidem.*, pp. 56-57.

⁶⁸ Fue la expresión de un deseo que compartían, desde hacía tiempo, la inmensa mayoría de los españoles. De hecho, ese cambio radical se venía produciendo, más o menos, desde el comienzo de los años setenta, con el tardofranquismo: la sociedad española se adelantaba a las trazas de la política y de los políticos. Por eso resultó tan fácil la transición, aunque después hayan sido los políticos los que se han colgado las medallas. El pueblo español cerril, intolerante e inculto se había refinado mucho en los años sesenta debido a la concurrencia de dos factores importantes: por un lado, la elevación del nivel de vida, que permitía vislumbrar la cercanía del paraíso consumista por todos soñado a través del cine y la televisión; por otro, el contacto directo con ciudadanos de Europa y la importación de formas de vida europeas más abiertas a través del turismo que nos visitaba y de los cientos de miles de trabajadores que regresaban del extranjero con nuevas costumbres, más tolerantes y hedonistas.

desarrollados, y más en concreto en aquellos con quienes compartimos un futuro más inmediato como los países de la Unión Europea y algunos otros de la denominada “sociedad occidental”. Habrá momentos en los que se referirán otras regiones pero ello se hace bajo la premisa de la interconectividad, de la globalidad que ha llegado para quedarse y es definitoria de la propia sociedad del siglo XXI.

Igualmente, mucha de la prospectiva de la que puede pecar este trabajo no está fundamentada en objetividades puesto que, más bien, se abre a las potencialidades de una realidad asumida como compleja. Así pues son posibilidades dentro de un futuro que no está previsto ni es seguro. Por este motivo las afirmaciones que hay en los párrafos posteriores adquieren sentido en la medida en que, aun fundamentadas en lo que señalan estudiosos actuales, sean asumidas con una cierta provisionalidad.

A riesgo de realizar un análisis muy esquemático, la cuestión de caracterización de la sociedad actual es tan extensa que se ha hecho una selección de temáticas o aspectos utilizando como criterio aquellas que están más cercanas a lo político desde la teleología hasta la gestión, y a lo educativo, como nuevos retos que esta institución debe afrontar.

78

Teniendo como eje del esquema el trabajo de Ferrer⁶⁹, se irán desgranando los cambios con referencias temporales que suponen los puntos de inflexión del cambio social desde la sociedad del s. XX a la del s. XXI.

El aumento de la movilidad humana en el territorio planetario, con avances tecnológicos que permiten la visita a casi cualquier parte del mundo con doce o catorce horas de vuelo; la masividad de los fenómenos migratorios —que son intemporales en la historia del ser humano pero ahora pueden ser en cantidades ingentes— más la expansión de la cultura turística; han generado una sociedad multicultural. Este primer punto se data en los setenta⁷⁰ no porque no hubiera sociedades, como la francesa, que convivían ya con segunda generaciones de familias migradas en su territorio, sino porque la mejora de medios de comunicación que generan un mayor conocimiento de todos los países y de sus modos de vida lo que genera una mayor movilidad de poblaciones que están en malas condiciones socioeconómicas.

⁶⁹ Ferrer, F. (1998): «Educación y Sociedad: una nueva visión para el siglo XXI». *Revista española de educación comparada*, nº 4. pp. 11-36.

⁷⁰ Es importante señalar que para la elaboración de esta nómina se han escogido una serie de hitos que no siendo los únicos intervinientes sí que se entienden como facilitadores fundamentales sin los cuales se hubiera retrasado o no hubiese ocurrido la modificación específica.

Otro factor promulgador de la multiculturalidad es que al maximizarse la cultura turística se puede decir que comienza una conciencia global de multiculturalidad en toda la sociedad. Hoy en día, todos los estudios prospectivos nos indican que el incremento de la diversidad cultural va en aumento.

Un segundo punto diferenciador ante el pasado cercano y defensorio de la sociedad actual es el envejecimiento. Si apuntamos datos de España el último crecimiento positivo poblacional elevado se dio en el *babyboom* de los setenta y ochenta. Según apuntan varios estudios demográficos, estamos pasando a una sociedad donde crece, en consonancia con el aumento de esperanza de vida y la disminución de la natalidad, la gente de la tercera edad. La pirámide poblacional de edad ya no es una pirámide. Y no tiene visos de que vaya a volver esa forma en las próximas décadas. Es un cambio absoluto para todas las instituciones, estructuras y políticas.

Un ejemplo que aún lo dicho anteriormente es el ahorro. Si hace una, dos o hasta tres generaciones el ahorro era muy importante porque con él se aseguraba el futuro de las nuevas generaciones a través de una herencia, hoy se promociona el ahorro para garantizar una buena vejez. Este apartado es la presentación de la nueva masa de consumidores en esta sociedad neoliberal. Es todo un nicho de negocio.

Como tercer punto se ha de hacer referencia a los años ochenta. Es en esta década cuando se crea internet como herramienta que podía llegar a los hogares. Este punto se denominará la sociedad informada. Se elige «sociedad informada» y no sociedad de la información porque se quiere resaltar, como elemento principal, la capacidad que una parte muy significativa de la sociedad tiene de acceder y conseguir grandes cantidades de información. Se hizo referencia a internet pero en sí, nos referimos a todos los *mass media* que tienen presencia diaria en los domicilios.

Se debe tener en cuenta que información y conocimiento, otro término utilizado a modo de sinónimo y a veces utilizado para hablar de la sociedad, no son similares⁷¹. Si bien no puede haber conocimiento sin información, la necesidad de una duda, de un interés,

⁷¹ Desde los años 1990, el concepto de la ‘sociedad del conocimiento’ ha resurgido tanto en la política como en las ciencias sociales (véase por ejemplo: Reich, R. B. (1992): *The Work of Nations. Preparing Ourselves for the 21st Century*. New York, Vintage Book; Drucker, P. F. (1994): «The Age of Social Transformation». *The Atlantic Monthly*, Vol. 273, Number 11, Boston. Disponible en <http://www.theatlantic.com/election/connection/ecbig/soctrans.htm>; Lundvall, Bengt-Ake y Björn J. (1994): «The Learning Economy». *Journal of Industry Studies*, 1. pp. 23-42; y, OECD. (1996): *The Knowledge-based Economy*. París, OECD/GD (96)102.

de una formación previa son requisitos para el conocimiento. Cuestiones éstas que no suelen darse en la masa social. Un reto es que con esta ingente cantidad de información, obtenida rápidamente casi en «tiempo real», que nos proporcionan los medios de comunicación y las redes , tenemos a nuestro alcance la posibilidad técnica de neutralizar en cierta forma la ignorancia sobre lo que ocurre en otros países y sociedades diferentes a la nuestra⁷².

El cuarto ítem será la sociedad del ocio. Dentro de las transformaciones de la sociedad moderna a la actual, destacamos un cambio de mentalidad apareciendo el hedonismo como modo de vida. Es verdad que lo novedoso y, a la vez, paradójico, de este tiempo, es que nunca como ahora ha habido una participación social y política de los ciudadanos en aspectos como asociacionismo, partidos políticos, etc. pero también es verdad que la existencia de un ocio individualizado ha ido colonizando las formas de uso del tiempo libre.

Se producen dos fenómenos que generan un mayor espacio de tiempo libre. Por un lado, una mayor demanda de tiempo fuera del entorno laboral y su consecuente incremento. Se producen acuerdos laborales entre sindicatos y patronal a niveles desconocidos y hasta impensables con anterioridad a la década de los setenta⁷³. Por otro lado, la o las crisis económicas reiteradas han ido desarrollando una bolsa de marginalidad laboral. Ha habido incremento de paro, mayor flexibilización en las contrataciones, reocupaciones forzadas, reprofesionalizaciones apuradas y, todo ello, con la pérdida o

⁷² Un buen ejemplo de esto lo proporciona Nelson Mandela en su autobiografía (*Long walk to freedom*) cuando refiriéndose a un encuentro con jóvenes del pueblo Inuit al norte del círculo polar dice lo siguiente:

«... hablando con estos jóvenes inteligentes supe que habían seguido mi liberación por televisión y que conocían lo que había pasado en Sudáfrica. «¡Viva el CNA!» gritó uno de ellos. Los inuit son un pueblo aborigen, históricamente maltratado por los colonos blancos: había un paralelismo entre la situación de los negros de Sudáfrica y el pueblo inuit. Me sorprendió ver cómo el planeta se había vuelto pequeño durante mis años de encarcelamiento; que un inuit que vive en el techo del mundo, pueda ver la liberación de un prisionero político en el extremo sur de África, me dejó impresionado. La televisión se había convertido al mismo tiempo en una arma eficaz para erradicar la ignorancia y promover la democracia»

En UNESCO (1997): *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Madrid. UNESCO / Fundación Santa María. p.70.

⁷³ Acuerdos como los de *Volkswagen*, *Hewlett Packard*, *Digital Equipment*, etc. donde se logra el «mantenimiento de la paga» por «menos horas de trabajo» o mejoras que se traducen en aumentar los días de vacaciones.

precarización de una cantidad significativa de trabajadores y trabajadoras; en definitiva, estamos ante un entorno laboral mucho más precario e incierto.

Estos dos fenómenos o tendencias socioeconómicas — una percepción social del ocio como un valor en alza y la crisis laboral— confluyen en un hecho innegable: el incremento de horas libres, y por lo tanto, la pérdida progresiva del trabajo como único referente, como único fenómeno vertebrador de la organización de nuestras vidas⁷⁴.

Como bien muestra Yoneji Hasuda, uno de los artífices de la revolución japonesa en el ámbito de la computación: “(...) mientras la revolución industrial estaba básicamente preocupada por el aumento de la producción, la contribución básica de la revolución de la información será la ampliación del tiempo libre, dando a los seres humanos la «libertad para determinar voluntariamente» el uso de su propio futuro”⁷⁵.

La datación de este fenómeno se precisa, de forma coherente con este último autor citado en la creación de los videojuegos como industria del ocio. Exactamente en la fecha de nacimiento de un personaje popularizado a nivel mundial, el primer personaje que experimentó dicho triunfo: “*Super Mario Bros*” en el año 1985.

81

Un quinto punto conformador de la sociedad sería el aumento de la autonomía de instituciones, estamentos y ciudadanos. Ferrer lo denomina Sociedad Autónoma. La fecha que se ha elegido para este punto es variable pero para el caso europeo se proponen los años noventa, cuando se construyen normativas acerca de la participación y sus límites del voluntariado⁷⁶. La sociedad civil está consiguiendo una capacidad de intervención cada vez mayor y es un signo de autonomía frente al denominado «Estado protector».

Hay que plantear que existe una doble tendencia: por un lado la construcción de entidades supranacionales (que sobrepasan los famosos Estados-nación) y que fácilmente se convertirán en «Megaestados». Es predecible que éstos adquieran un papel básico en las relaciones internacionales, en el mantenimiento de los equilibrios

⁷⁴ Mardones apunta que el trabajo es, aún hoy en día, quien estructura nuestras vidas; aunque ello es cierto, hay muchos indicios de que es un fenómeno que va perdiendo fuerza. En Mardones, J.M. (1997): *Desafío para recrear la escuela*. Madrid, PPC. p. 19.

⁷⁵ Cita referenciada y extraída en Rifkin, J. (1996): *El fin del trabajo*. Barcelona, Paidós. p. 261.

⁷⁶ En España las leyes sobre este tema son autonómicas y la canaria data de 1998: Ley 4/1998, de 15 de mayo, de Voluntariado de Canarias (*B.O.C. 63, de 25.5.1998*).

territoriales en el establecimiento de las grandes redes comerciales y políticas monetarias, etc.; es decir, en los asuntos macro estatales.

Por otro lado, las sociedades adquirirán un mayor protagonismo en los asuntos que podríamos denominar de política nacional: en el sector sanitario en determinados aspectos del sector económico en el sector judicial, en el sector educativo, etc.

El crecimiento del número de ONG y la rápida respuesta que dan a problemas de todo tipo —sobrepasando en la mayoría de los casos la actuación del Estado y de los partidos políticos— constituye un toque de atención sobre el importante papel que jugarán en el futuro. Y no sólo en el ámbito nacional sino también en el contexto internacional.

Estamos, entonces, frente a un modelo de sociedad que activa todas sus potencialidades no contra el Estado pero sí, al margen o como complemento a éste, alejándose cada vez más de su control directo.

La sexta característica social actual será la interdependencia. Siguiendo a Giddens, como resultado de una economía cada vez más globalizada, la actuación individual de cada uno de nosotros tiene consecuencias en otros lugares del planeta. Si se compra una prenda de ropa determinada, ello tendrá consecuencias sobre las condiciones de vida de otros habitantes del planeta⁷⁷. Este hecho individual, sumado a las acciones del conjunto, incrementa aún más el grado de influencia de dichas acciones.

Es una aproximación desde lo social a la teoría del caos en la física. En los años sesenta y setenta unos “científicos locos” comenzaron a recuperar el trabajo de Poincaré y a exponer las posibilidades de concatenación de efectos físicos llegando a afirmar que el caos es impredecible, pero determinable. O dicho de otro modo, el caos no es aleatorio, tiene un orden subyacente. Es Edward Norton Lorenz quien populariza la teoría con el conocido efecto mariposa⁷⁸. Causas pequeñas, casi nimias, podían desatar las más grandes consecuencias.

⁷⁷ En la pp. 63-64 de Giddens, A. (1993): «La vida en una sociedad post-tradicional». *Revista de Occidente*, 150. pp. 61-90.

⁷⁸ Hacia 1960, el meteorólogo Edward Lorenz se dedicaba a estudiar el comportamiento de la atmósfera, tratando de encontrar un modelo matemático, un conjunto de ecuaciones, que permitiera predecir a partir de variables sencillas —mediante simulaciones de ordenador— el comportamiento de grandes masas de aire, en definitiva, que permitiera hacer predicciones climatológicas.

Lorenz realizó distintas aproximaciones hasta que consiguió ajustar el modelo a la influencia de tres variables que expresan como cambian a lo largo del tiempo la velocidad y la temperatura del aire. El modelo se concretó en tres ecuaciones matemáticas, bastante simples, conocidas, hoy en día, como

Este principio se trasladó casi inmediatamente a todos los saberes y, de la misma forma que se incrementa el poder de influencia de nuestras sociedades sobre el resto, nuestras decisiones y actuaciones vienen también mediatizadas por lo que ocurre en otros lugares del mundo. Los fenómenos musicales, la moda en el vestir y en «el pensar», podrían proporcionarnos buenos ejemplos al respecto. J.M. Mardones señala que estamos inmersos en una globalización cultural que —además de tener ciertas ventajas— promueve una clara uniformización del consumo y del pensamiento, gracias al poder de influencia de los *mass-media* internacionales⁷⁹.

Todas estas características van componiendo una visión de la sociedad que se significa en la ecología. El anterior ítem nos habla de la utilización de una teoría extraída de la meteorología y es esta disciplina y sus resultados los generadores de una corriente de conciencia global, demandante de acciones políticas, inédita en la historia: la concienciación sobre el cambio climático. Es una conciencia planetaria superadora de orígenes, razas, religiones, etc. y tiene como fecha de inicio los 2000. Esta definición de ecología se entronca con las políticas del desarrollo sostenible y van conformando una sociedad que, por primera vez, tiene un pensamiento que quiere trasladar a una acción a nivel planetario. Si la llegada del hombre a la luna generó un sentimiento de humanidad como logro, esta acción desde el conocimiento del daño a lo natural y a nosotros mismos supera el sentimiento para ser un acto político mundial. Aun pareciendo un deseo de quien suscribe este trabajo más que una realidad, lo que parece ser cierto es que la sociedad futura será así o no será. Por muy lenta que sea la muerte estaremos abocados a ella como especie si no hacemos «algo».

modelo de Lorenz. Pero, Lorenz recibió una gran sorpresa cuando observó que pequeñas diferencias en los datos de partida (algo aparentemente tan simple como utilizar 3 ó 6 decimales) llevaban a grandes diferencias en las predicciones del modelo. De tal forma que cualquier pequeña perturbación, o error, en las condiciones iniciales del sistema puede tener una gran influencia sobre el resultado final. Se hacía muy difícil hacer predicciones climatológicas a largo plazo. Los datos empíricos que proporcionan las estaciones meteorológicas tienen errores inevitables, aunque sólo sea porque hay un número limitado de observatorios incapaces de cubrir todos los puntos de nuestro planeta. Esto hace que las predicciones se vayan desviando con respecto al comportamiento real del sistema. Lorenz intentó explicar esta idea mediante un ejemplo hipotético. Sugirió que imaginásemos a un meteorólogo que hubiera conseguido hacer una predicción muy exacta del comportamiento de la atmósfera, mediante cálculos muy precisos y a partir de datos muy exactos. Podría encontrarse una predicción totalmente errónea por no haber tenido en cuenta el aleteo de una mariposa en el otro lado del planeta. Ese simple aleteo podría introducir perturbaciones en el sistema que llevaran a la predicción de una tormenta. De aquí surgió el nombre de efecto mariposa que, desde entonces, ha dado lugar a muchas variantes y recreaciones. Se denomina, por tanto, efecto mariposa a la amplificación de errores que pueden aparecer en el comportamiento de un sistema complejo.

⁷⁹ Mardones, J.M. (1997): *Op. Cit.* pp. 45-47.

Con lo hasta aquí expuesto, nadie puede obviar la complejidad de los fenómenos que se han producido y que se producirán en los años venideros. A pesar de ello, entendemos que la sociedad del siglo XXI es y será compleja. Será compleja porque habrá que buscar mejores equilibrios entre los conjuntos de tensiones que se presentan en forma de dicotomías —entre la presentación y el ser hay diferencias que ahondan la complejidad—. Se deberán tomar decisiones equilibradas respecto de las tensiones existentes entre lo global y lo local, entre lo universal y lo singular, tradición y modernidad, largo plazo y corto plazo, entre lo extraordinario del desarrollo de los conocimientos y la capacidad de asimilación que tiene la persona —por lucidez pero también por algo tan básico como el tiempo—, entre lo espiritual y lo material⁸⁰.

Será más compleja porque cada vez habrá más diversidad de pensamiento. Si se plantea la diversidad actual no cabe pensar más que existe una tendencia a disminuir el pensamiento único y por el contrario, tal como defiende Estefanía, a respetar y a potenciar el «pensamiento fruto del mestizaje»⁸¹. En este sentido, como muy bien ha visto Eugenio Trías, la sociedad moderna occidental es “*un experimento audaz y temerario de destrucción sistemática de raíces (étnicas, culturales, religiosas, convivenciales)*”⁸². La civilización occidental es, por tanto, lo que él mismo denomina un «experimento general de desarraigo». Ortega ya había sabido valorar esto de forma positiva. Así en una conferencia pronunciada en 1953 bajo el título: «¿Hay hoy una conciencia cultural europea?» decía:

«Le pertenece a la cultura europea, quizá como su rasgo más característico, el sufrir crisis periódicamente. Esto significa que no es, como las otras, una cultura cerrada, cristalizada una vez para siempre. Por eso sería un error intentar definir la cultura europea por determinados contenidos. Su gloria y su fuerza residen en que está siempre dispuesta a ir más allá de lo que era, más allá de sí misma. La cultura europea es creación perpetua. No es posada, sino un camino que obliga siempre a marchar. Ahora bien, Cervantes, que ha vivido mucho, nos dice, ya viejo, que el camino es mejor que la posada”».⁸³

Y diremos que la sociedad del siglo XXI será más y más compleja puesto que el futuro parece, cada vez, más incierto; cada vez más abierto a manipulaciones interpretativas.

⁸⁰ UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid. UNESCO / Santillana. pp.12-14.

⁸¹ Estefanía, J. (1997): *Contra el pensamiento único*. Madrid. Taurus.

⁸² Véase Argullol, R. y Trías, E. (1992): *El cansancio de occidente*. Barcelona, Destino. p.75.

⁸³ Ortega y Gasset, J. (1985): «Europa y la idea de nación». Madrid, *Revista de Occidente* en Alianza Editorial. p.28; y véase igualmente la p.36. En otro momento y hablando de la *Historie de la civilisation en Europe* de Guizot, Ortega notará que en la misma el hombre de hoy puede aprender «*como la libertad y el pluralismo son dos cosas recíprocas, y cómo ambas constituyen la permanente entraña de Europa*». Ortega y Gasset, J. (1986): *La rebelión de las masas*. Madrid, Espasa-Calpe. p.44.

Tal como explica Gil Calvo: “(...) nos encontramos en un «turning point», en un punto de inflexión ante situaciones tan desconocidas como nuevas, de las que lo ignoramos todo excepto que se parecerán muy poco a las que hemos tenido hasta ahora”⁸⁴.

Tal vez por estar en una sociedad tan compleja y que al mismo tiempo está sujeta a continuos y trepidantes cambios en todos los ámbitos, se puede y debe hablar de una sociedad del riesgo. Es un concepto muy empleado en la filosofía y en la sociología de estos últimos años y es interesante traerlo a colación por motivos no referidos a una supuesta «moda» apocalíptica, sino para sostener que la incertidumbre y las crisis son connaturales a la sociedad y hemos de enseñar y aprender a convivir con dichos riesgos para poder reducir o predecir sus impactos. Si además se acepta la interdependencia, se ha de entender que no se puede desplazar el riesgo o los riesgos a otras sociedades puesto que el nivel planetario de influencia nos incluye a todos.

Ha habido un desplazamiento de los focos del riesgo. Se ha pasado de tener riesgos naturales a riesgos que han sido ocasionados por nosotros mismos y que se hacen presentes en la misma sociedad —catástrofes ecológicas, tráfico de personas, de drogas, de armas, etc.— Estos riesgos autogenerados hacen que no exista nadie externo que nos proteja de las vulnerabilidades⁸⁵. Se puede afirmar que esta sociedad nos inserta en una nueva cultura y forma de vivir distinta de la «seguridad» anterior. Pareciera que antes los peligros eran más reconocibles y más cercanos⁸⁶ —al menos aparentemente—.

Esta sociedad aquí presentada es una sociedad de pensamiento abierto e inseguro donde es muy fácil perderse; donde es preciso tener conciencia de la necesidad de huir de los falsos «salvadores» que vendan y promuevan seguridades o garantías sobre un presente y un futuro a partir de todo tipo de fundamentalismos (religiosos, patrióticos, ideológicos, culturales...) Si se parte de las transformaciones tecnológicas, sociales y políticas realizadas y las que están en curso en nuestra sociedad contemporánea, se encuentran los fenómenos que constituyen los mayores retos para la Política.

⁸⁴ Gil Calvo, E. (1993): *Futuro incierto*. Barcelona. Anagrama. p.88.

⁸⁵ Es precisamente este hecho de los riesgos “artificiales” desde donde nacen los intentos por dominar o dar imagen de dominación esta vulnerabilidad mediante prácticas de distinta índole: esotéricas, místicas, religiosas, ufológicas...

⁸⁶ Algunos de los principales inspiradores de la «sociedad del riesgo» entienden que la nueva división social par por el grado de riesgo asumido, en función del lugar concreto donde se vive, en vez de utilizar los factores clásicos como el género o la clase social. Idea entresacada de Beck, U. (1993): «De la sociedad industrial a la sociedad del riesgo. Cuestiones de supervivencia, estructura social e ilustración ecológica». *Revista de Occidente*, 150. pp. 19-40.

Por hacer balance y a modo de síntesis, la mundialización de los intercambios, de la información y del uso de las tecnologías TICS, la mayor media de la edad de los ciudadanos, la dilución de las fronteras y las soberanías, la crisis del Estado nacional, la emergencia de nuevos movimientos sociales y ciudadanos y las nuevas formas de ciudadanía y de identidades, la conciencia planetaria de interdependencia y sobre la ecología, el surgimiento de nuevos actores en la escena internacional (regiones de países, naciones sin Estado), son parte del escenario fluido y cambiante que caracteriza a la sociedad actual y por lo tanto también a la Política en las primeras décadas del siglo XXI.

De todos los cambios que ocurren en la escena política, puede afirmarse que las dos transformaciones mayores son la expansión del uso de las TICS y el surgimiento de nuevas formas de ciudadanía al interior de cada sociedad. Las nuevas formas de ejercicio de la ciudadanía se inscriben en la lógica de exceder los límites del sufragio y se despliegan asociadas al territorio, a las identidades, a las pertenencias de género, a los nuevos patrones culturales de referencia, a la vinculación histórica con los espacios geográficos.

86

Ambos procesos ponen en cuestión las formas prácticas de las políticas y algunos de los fundamentos de la propia Ciencia Política tal como ha sido entendida hasta el presente. En este momento, para poder entender el hecho político, se deben tener en cuenta dos cuestiones diferenciadoras del ejercicio comprensivo de hace algún tiempo. Por un lado, el análisis y la comprensión de los procesos políticos necesita ahora de nuevos parámetros y premisas para dar cuenta de la complejidad, de la realidad y del funcionamiento de las instituciones políticas en su relación con la ciudadanía y las exigencias de legitimidad y eficiencia; y por otro, el surgimiento de nuevas formas de ciudadanía que ponen en tensión la lógica Estado-nación y la unidad de ambos componentes del binomio.

Se constata hoy que la legitimidad de las instituciones políticas y de los mandatarios elegidos por sufragio no resulta solamente del carácter democrático de su elección, sino también de la calidad de las decisiones que adoptan en relación con las aspiraciones, urgencias y necesidades de la ciudadanía⁸⁷. Existe una presión creciente desde la sociedad civil hacia los representantes que genera una mayor adecuación de su acción

⁸⁷ Rheingold, H. (2002): *Smart mobs: the next social revolution*. Cambridge MA, Perseus Publishing.

hacia el bien común. Se puede decir que estas acciones son más bien incipientes y que aún perduran en sus orígenes las huelgas sindicalistas obreras pero se les augura un buen futuro como mecanismo de control de las acciones gubernamentales.

El estudio del hecho político en el siglo XXI se dirige hacia una ciencia de la ciudadanía, a una ciencia de la política y de lo político que amplía el foco de su análisis hacia las nuevas formas de relación y de poder entre los ciudadanos y el aparato del Estado, que invierta del sentido analítico de la ciencia politológica poniendo al ciudadano en el centro de las categorías de análisis. Es una visión que permitirá entender la complejidad social al tiempo que deberá superar las relaciones duales administración-individuo y llegar a las interrelaciones enmarañadas existentes⁸⁸.

En lo que respecta a “lo público” se avanza hacia un tiempo en el que el poder esté en manos de los ciudadanos, aunque el Estado se haga más omnipresente y aunque los ciudadanos no lo sepan. La autonomía antes referida es creciente y no tiene visos de menguar. La movilización ciudadana autónoma ha ido recogiendo frutos de su acción y entiende que hay un nuevo espacio, un nuevo rol político a asumir. Con estas premisas se llega a la prospectiva de una política del futuro diseñada como una política en red y en movimiento. En la nueva ecuación del poder hay que incluir la ciudadanía y su acción y, también, la información.

El ciudadano del siglo XXI entiende la política y el rol de las instituciones no solo desde la lógica «demandas-soluciones» o del clientelismo, sino también desde la necesidad de la transparencia y del acceso a la información y a los procesos de toma de decisiones, cuestionando de paso las modalidades de participación limitada existentes en el presente⁸⁹.

⁸⁸ En este sentido las instituciones de los cuerpos de seguridad del Estado serían las más adelantadas de todo el sistema de las administraciones. Las empresas ya llevan comerciando con datos globales desde hace una década y las distintas normativas se dictan tras sucesos de inseguridad o indefensión de los ciudadanos en estas redes globales. Hay que decir también que la naturaleza nacional, refiriendo un territorio con una población soberana, de las normativas hace que el control de las posibles situaciones de riesgo para los individuos sea defectuoso como mínimo.

⁸⁹ El interrogante si los ciudadanos de hoy están más o menos informados que en décadas pasadas resulta casi irrelevante en las condiciones de la política real, en las primeras décadas del siglo XXI: si está más informado, reclamará más y mejor información, y si no lo está hoy, estará más informado en un futuro cercano.

Para la nueva ciencia política, la interrogante del poder sigue vigente⁹⁰. El poder sigue residiendo en instituciones y aparatos organizacionales complejos, pero la toma de conciencia de los ciudadanos acerca de su propio poder constituyente y soberano, es parte del proceso de formación de nuevas formas de ciudadanía y de la formación de nuevas formas de hacer política. El poder es ahora información y se manifiesta en redes de creación, elaboración y distribución/circulación de la información, que permiten poner en movimiento a grupos de ciudadanos hacia el logro de sus aspiraciones. Hay poder donde hay organización capaz de ponerse en movimiento, y donde hay información capaz de poner a la organización en movimiento.

El poder en el siglo XXI será un poder ciudadano, basado en la información y ejercido en forma de movimientos y de redes construidas sobre la base de la circulación de la información y de la capacidad de influir e incidir en la toma de decisiones⁹¹. Aunque esta sea la lógica predecible y deseable, dependerá, en gran medida, de que se operen los necesarios y urgentes cambios sistémicos en el orden económico mundial. También puede suceder que el triunfo del terror en sus múltiples y violentos rostros (guerra, destierro, miseria, destrucción y muerte...), termine imponiendo la rendición a otra lógica global instalada.

88

La dicotomía territorial —local vs global— será otro de los grandes caballos de batalla. Las identidades (nacionales, regionales, locales), entendidas como conjunto de valores, creencias, relatos, historia, geografía y costumbres comunes y compartidas, se vuelven esenciales para comprender a los ciudadanos y su asentamiento en el territorio, a contrapelo de la globalización y de sus lógicas universales. El ciudadano puede pensar global, pero siente y vive local. La geografía se inscribe en la historia y en el presente, y gira alrededor de las identidades como expresión de culturas subyacentes y

⁹⁰

«Desde que los hombres reflexionan sobre la política, han oscilado entre dos interpretaciones diametralmente opuestas. Para unos, la política es esencialmente una lucha, una contienda que permite asegurar a los individuos y a los grupos que detentan el poder su dominación sobre la sociedad, al mismo tiempo que la adquisición de las ventajas que se desprenden de ello. Para otros, la política es un esfuerzo por hacer reinar el orden y la justicia, siendo la misión del poder asegurar el interés general y el bien común [...]. Para los primeros, la política sirve para mantener los privilegios de una minoría sobre la mayoría. Para los segundos, es un medio de realizar la integración de todos los individuos en la comunidad y de crear la “ciudad perfecta” de la que hablaba Aristóteles».

En Duverger, M. (1970): *Introducción a la política*. Barcelona, Ariel.

⁹¹ Castells, M. (2010) *Comunicación y Poder*. Madrid, Alianza Editorial.

subalternas respecto de los patrones de referencias nacionales y globales. Colocado el ciudadano en el centro de la reflexión política, los interrogantes para pensar la política —y dentro del pensar se quisiera hacer referencia a los cuestionamientos que inocentemente se cree que realizan los agentes políticos— se vuelven diferentes: ¿cuáles son los grados de poder y de influencia de los ciudadanos en la política?; ¿cómo inciden los ciudadanos en la toma de decisiones de las instituciones políticas?; ¿cuál es el sentido de la política con los ciudadanos involucrados en la decisión de los asuntos políticos?; ¿es la política un asunto de expertos y de especialistas o también es una dimensión irremplazable de la vida social?; ¿lo público es político?; ¿son las instituciones representativas suficientemente legítimas desde el punto de vista de la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones?; ¿la participación ciudadana es un trámite o es una necesidad permanente de las instituciones del Estado?, etc.

2. La construcción del saber

*Seis honrados servidores me enseñaron cuanto sé;
sus nombres son cómo, cuándo, dónde, qué, quién y por qué.*

Rudyard Kipling

No se puede desatar un nudo sin saber cómo está hecho.

Aristóteles

"*Todo está en todo y recíprocamente*" dice con cierto humor Edgar Morin⁹² para no dejar dudas acerca de la condición sistémica del universo y todo lo que lo compone. Esta afirmación enfrenta a esa especie de lógica del desguace que primó durante siglos y que instituye las operaciones de división, separación y simplificación como método de conocimiento. Esta lógica disyuntiva y reductora que es la que todavía impregna toda nuestra educación, establece que, para conocer, es preciso separar al objeto de su entorno, aislarlo en condiciones especiales y buscar la explicación del todo a través de

⁹² Edgar Morin es el fundador del pensamiento complejo, nuevo paradigma que propone la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y el pensamiento sistémico. Entre sus obras destaca «El Método» en seis volúmenes publicados entre 1977 y el 2004. Y las relacionadas con la educación, como «Los Siete Saberes necesarios para una Educación del Futuro», publicado por Unesco en el año 2000; y el que da pie para esta reflexión «Introducción al Pensamiento Complejo», publicado en 1990 por la editorial ESF.

sus partes. "En la escuela hemos aprendido a pensar separando" dice Morin: Geografía por un lado, Historia por otro, Química, Física, Arte, costumbres; y podríamos agregar nosotros: en ningún lugar se vuelve a juntar eso que se ha separado tan cuidadosamente. La conclusión es un pensamiento con grandes dificultades para abordar sistemas, para considerar holísticamente las situaciones, para comprender y manejar la complejidad.

La ciencia de la modernidad se fundó y desarrolló a partir de estos paradigmas, y avanzó espectacularmente desintegrando el universo, buscando moléculas, genes, conductas, pero alejándose cada vez más de la comprensión integral de una complejidad que, reducida a sus mínimas expresiones, ya no ofrece más que la aridez de lo que ha sido llamado, en contraposición con la Antigüedad, un mundo desencantado. Los crecientes problemas acerca de la ética de algunas operaciones científicas (las armas nucleares, la clonación o la manipulación genética) nacen a partir de estas operaciones de simplificación. Un físico o un químico no tienen posibilidades, por su formación, de ocuparse de la vasta complejidad de los problemas éticos. La ciencia es precisa y exacta, aunque para eso deba aceptar que también es ciega⁹³.

90

Sin embargo, en este orgulloso edificio de las ciencias construido en la modernidad, surgieron hace algunos años grietas y goteras que encendieron luces de alarma y que, desde entonces, no cesan de presentar contradicciones y paradojas que cuestionan la validez de los principios acuñados durante siglos. Desde el interior de las llamadas "ciencias duras" y desde otras disciplinas surgen evidencias de que se ha llegado a un límite en el imperio de estos paradigmas.

La edad Moderna, con sus desarrollos científicos y tecnológicos, desplazó a los paradigmas que habían reinado en la antigüedad, acabando con aquella imagen de mundo encantado, un mundo dotado de una unidad proveniente de la común pertenencia de todo a la Creación, en el que se concebía la interdependencia de los fenómenos materiales y espirituales, un mundo en el que había lugar tanto para el desarrollo conceptual como para el mito y la leyenda. La convicción de una Tierra centro del universo, de mares poblados de monstruos y sirenas, de bosques encantados, de duendes

⁹³ Ferrara, F. (2000): *El desafío de la complejidad*. Buenos Aires. En <http://www.geocities.ws/adicciones2001/complejidad.htm>

y magos, de historias fantásticas, de héroes y dioses, pero también de desarrollos filosóficos, de artesanías de gran complejidad, de máquinas de guerra y de vastos imperios, formaban parte del mundo antiguo y lo convertían en un fresco colorido y diverso.

Así fue hasta que se comenzaron a oír voces que cuestionaban aprendizajes y creencias proponiendo cambios profundos en las certezas que, hasta entonces, le habían permitido avanzar y desarrollarse con su compleja configuración.

Algunos pilares del conocimiento moderno desplegado como las leyes físicas sobre el tiempo, el determinismo de la relación causa-efecto que dejaba fuera el azar, el caos y la paradoja, la objetividad que redefine la relación sujeto-objeto...se instalaron como premisas inmutables hasta que también comenzaron a desmoronarse desde el interior del propio edificio que las erigió.

Serán las disciplinas sociales o humanísticas las que sentirán profundamente el imperio de estos paradigmas, ya que, a partir de aquí, o se adaptan a los requerimientos del método científico o quedan reducidas a meras especulaciones no confiables. Ser "objetivo", proceder con objetividad, fueron requerimientos insoslayables para poder acceder al estatuto de ciencia. Obviamente, desde esta perspectiva, no había lugar para las ciencias sociales o humanísticas. Demasiada imprecisión, demasiado ruido, demasiados errores en disciplinas que no alcanzaban a cumplir decentemente con las mínimas condiciones establecidas por la hegemonía de las llamadas ciencias duras.

Hubo, a partir del imperio de estos paradigmas, quienes buscaron replicar en las disciplinas humanísticas los requerimientos de objetividad que se imponían y construyeron métodos de laboratorio y definiciones físicas para fenómenos del campo subjetivo. Tales intentos, al establecer situaciones artificiales, distorsionar los "objetos" de estudio e importar métodos y conceptos desde el territorio de las ciencias duras, fueron conduciendo a estas disciplinas a callejones sin salida, a verdaderos desvíos de los que costó luego volver.

El premio nobel Ilya Prigogine, nos advertía del fin de las certidumbres y nos colocaba frente al vasto movimiento que, desde hace algunas décadas, viene mostrando el agotamiento de los paradigmas construidos en la edad moderna y proponiendo enfoques alternativos.

Desde dentro y desde fuera de las ciencias duras habían surgido primero paradojas, luego dudas serias y por último evidencias de error en lo que, durante décadas, fueran las columnas en las que se apoyó el edificio de esas ciencias.

Se tambalea, por ejemplo, la noción de reversibilidad y surge *una flecha del tiempo*. Es posible, entonces, considerar la historia de los procesos, una noción que la física clásica había rechazado terminantemente. Se comienza a desplegar a partir de estas formulaciones un amplio movimiento que es descrito por Prigogine de la siguiente manera:

«Sorprende, en efecto, constatar que en la época en que la física, gracias al segundo principio de la termodinámica, anuncia la evolución irreversible allí donde parecía reinar la eternidad, las ciencias y la cultura descubren por todas partes el poder creador del tiempo. Es la época en la que todos los rasgos de la cultura humana, las lenguas, las religiones, las técnicas, las instituciones políticas, los juicios éticos y estéticos, se perciben como productos de la historia...».⁹⁴

Pero habría más. Einstein abolirá los conceptos de espacio y tiempo absolutos, introduciendo la noción de relatividad respecto del observador que describe los fenómenos (ya no hay lugar para un “observador desde ninguna parte”, con lo que la objetividad queda severamente cuestionada). Y en la mecánica cuántica se accede a la comprensión de la inevitable perturbación que introduce en un sistema quien efectúa las observaciones, al advertir que, en ciertos procesos, la introducción de la luz, imprescindible para ver, produce modificaciones y distorsiones. Entonces, para estudiar en esas condiciones se deberá aceptar y considerar al sujeto observador de un modo que no aceptaba la exigencia de objetividad de la ciencia positivista.

Ya poco quedaba en pie de las ciencias de la modernidad, las que, no obstante estos necesarios cuestionamientos, fueron capaces de dar al mundo desarrollos de enorme significación. Pero el agotamiento se torna evidente y es preciso desplegar en toda su amplitud los paradigmas de la complejidad.

Con la introducción de la historia, la presencia inevitable del sujeto, la relatividad de tiempo y espacio, toda la estructura hecha de objetividad, reversibilidad, eternidad, se resiente y comienza a dar lugar a enfoques basados en la complejidad y en la admisión de la existencia del azar junto a la necesidad, presente en numerosos fenómenos. Los procesos con alta sensibilidad a las condiciones iniciales y de finales abiertos presentes

⁹⁴ Prigogine, I. (1992): *Entre el tiempo y la eternidad*, Alianza Universidad, Bs. As., p. 25.

en la meteorología, por ejemplo, brindan una nueva posibilidad de comprender sistemas inestables e impredecibles. Irrumpe lo intempestivo, al decir nietzscheano.

La ciencia, de este modo, pierde la pretensión de universalidad que la caracterizó desde su origen moderno, pero adquiere a cambio la capacidad de considerar las especificidades.

«Las teorías (...) se alejan de las abstracciones absolutas del espacio y el tiempo y reconocen la pertinencia de pensar en distintos escenarios o contextos y que en cada uno de ellos se van construyendo distintas historias, que los resultados obtenidos dependen de las perspectivas y que éstas son variables».⁹⁵

Estas estructuras de disipación permiten considerar los fenómenos que ocurren fuera del equilibrio como nuevas alternativas al conocimiento, encontrando que, lejos del desdén que la irreversibilidad causaba a los científicos modernos, ésta cumple un papel constructivo en la naturaleza, mostrando nuevas posibilidades de organización.

La “objetividad”, otro concepto clave construido en la edad moderna, como hemos visto, y que exigía la toma de distancia hasta la desaparición del sujeto en el acto del conocimiento científico, puede ser reemplazado por la “objetivación”, un proceso que supera la idea de un reflejo o una representación pasiva del objeto en la conciencia, por un procedimiento activo de apropiación del objeto por parte del sujeto, en una secuencia que pone en juego la capacidad de cada sujeto de organizar y significar el mundo, y que incluye su accionar, sus deseos, sus esquemas de acción. Es antes una construcción que un descubrimiento.

Claro que pensar la complejidad no resulta sencillo a partir de la existencia de trabas representadas, como plantea Morin, por la educación recibida y por la existencia de los obstáculos epistemológicos que describiera Gaston Bachelard. ¿Cuáles son esos obstáculos?

Dice Bachelard en su libro *La formación del espíritu científico*: “Se es muy apegado a lo que se ha conquistado penosamente”⁹⁶. Y, en este sentido, el conocimiento es la principal traba para el conocimiento. Cuando hemos llegado a alcanzar determinado saber, hay una fuerza presente que se alza contra toda posibilidad de reconsiderar,

⁹⁵ Najmanovich, D. (1994): «De “el tiempo” a las temporalidades», en *Temporalidad, determinación, azar. Lo reversible y lo irreversible*, Bs. As. Paidós. p. 203.

⁹⁶ Bachelard, G. (2000): *La Formación del espíritu científico*. Buenos Aires., s. XXI. p.11.

replantear, repensar. Es lo que trasmite el brujo de Las enseñanzas de Don Juan cuando, al describir el camino hacia la sabiduría, advierte: “Una vez que el hombre venció al miedo, queda libre de él para el resto de su vida, porque, en lugar del miedo, adquirió la claridad... una claridad de espíritu que apaga el miedo. (...) Y así él encuentra su segundo enemigo: ¡la Claridad! Esa claridad de espíritu, que es tan difícil de obtener, elimina el miedo, pero también ciega”⁹⁷. Ciego como deslumbrado por la claridad alcanzada, esa es la imagen del punto de llegada, del conocimiento acabado, de la totalidad, un punto que congela y detiene, que rigidiza, que se alza como un freno a ulteriores desarrollos. Al respecto dice Lapassade aplicando el concepto sartreano de inacabamiento:

«La dialéctica de los grupos, las organizaciones y las instituciones nos enseña a evitar el uso de los conceptos de acabamiento y madurez en el análisis de los procesos y de las organizaciones sociales. Mejor dicho, se podría decir que la idea de acabamiento no aparece en la historia como no vaya ligada a la dominación: una clase que llega al poder proclama la madurez de la historia, su propia madurez; es, por ejemplo, la filosofía de las Luces, en el siglo XVIII».⁹⁸

Es también, en la actualidad de la globalización, la pretensión de Francis Fukuyama al proclamar el fin de la historia, quien ha afirmado, tras la caída del socialismo real y la mundialización de la economía capitalista:

«Quizás estemos siendo testigos no sólo del fin de la Guerra Fría, o del pasaje de un periodo particular de la historia de posguerra, sino del fin de la historia como tal: esto es, el punto final de la historia ideológica de la humanidad y de la universalización de la democracia liberal occidental como la forma final de gobierno humano».⁹⁹

De algún modo, las dificultades para ejercer un pensamiento complejo y aceptar los desafíos se constituyen en los obstáculos a vencer para atravesar este tiempo de disputas paradigmáticas interesadas.

Buscar en la oscuridad implica perder las seguridades, los límites, los senderos conocidos, dejar la zona de luz, de lo instituido, para entrar en los territorios inexplorados que, así como producen innumerables dificultades, son también fuente de novedad, de creación, de hallazgos de lo impensado.

⁹⁷ Castaneda, Carlos: *A erva do diabo*, Record, Río de Janeiro, pp. 83 y 84

⁹⁸ Lapassade, Georges (1985): *Grupos, organizaciones e instituciones*, Barcelona, Gedisa, p. 281.

⁹⁹ Fukuyama, Francis (1988): «El fin de la historia». *The National Interest*, (verano 1998).

Publicado originalmente en la revista, está basado en una conferencia que el autor dictara en el John M. Olin Center for Inquiry into the Theory and Practice of Democracy de la Universidad de Chicago, EE. UU.

2.1. La máquina corporativa y la producción de conocimiento y subjetividades

“Con la finalidad de fomentar y promover a los empresarios del mañana, todas las escuelas del país deberán ofrecer educación empresarial y todo centro de formación superior o universidad deberá poseer una institución para que sea, a su vez, empresa líder en el campo de los negocios”

Extractado del Manifiesto de elección del Partido Laborista. Gran Bretaña, 2005.

“La novedad del capitalismo académico supone a su vez la articulación con algunos procesos que afectan y hacen mutar a la educación superior: el crecimiento de los mercados globales; la definición de nuevas agendas de investigación; la adopción de políticas centradas en prácticas de aplicación e innovación; la reducción del monto de subsidio directo del Estado a las instituciones de educación superior; la formación de nuevos profesionales y trabajadores; el incremento de vínculos entre los académicos y el mercado; la inteligencia competitiva; la función de extensión, entre otros. Semejante variación muestra la exigencia de reestructuración de los modelos tradicionales de la academia, empezando precisamente por la variación en su análisis”.

Martínez-Boom y Orozco Tabares.
Aprendizaje y Empresa en la Universidad que viene.

¿Quién crea el conocimiento hoy? ¿Dónde se producen los saberes? ¿Quiénes determinan qué conocimiento es relevante, cuál saber resulta significativo? son las preguntas que parecen particularmente apropiadas en este momento para empezar una reflexión sobre la naturaleza de la producción de conocimiento hoy en día. Puede decirse que el conocimiento es siempre una expresión de subjetividad y, por lo tanto, cualquier tipo de conocimiento revela siempre la naturaleza de la subjetividad que lo produce. Por otra parte, la subjetividad es una entidad plástica, maleable, producida por la sociedad y que se transforma con ella.

El espacio de socialización se constituye mediante las reglas de cohesión social que forman a la sociedad como tal. En este espacio puro de socialización aparece el sentido dentro del cual los sistemas semióticos significantes y, en particular el idioma y el pensamiento, son posibles. La formación del sentido implica que un nuevo tipo de relación se ha establecido entre las unidades de respuesta, cada una de las cuales deja de ser una entidad física para volverse una actividad noética¹⁰⁰ que organiza a todos los

¹⁰⁰ La palabra “noética” viene del verbo griego “nous/noew”, que significa “ver discerniendo” o, para traducirla de manera más concreta, se podría equiparar a “pensar” –ya que nos encontraríamos frente a una “visión (psíquicamente hablando) reflexiva de las cosas”. Hoy, uno de los significados que da la RAE al término “noesis”, de donde viene “noética”, es “visión intelectual, pensamiento”. En la Antigüedad, los filósofos griegos utilizaban esta palabra para referirse al verbo “intuir”, y para Aristóteles la noética era su doctrina de la inteligencia. Para Platón, por ejemplo, la noesis era el “grado más elevado de conocimiento, al ser la única capacidad del alma que permite la captación directa de las Ideas, de la verdadera realidad”

procesos naturales dentro de un sistema de referencias construido por las reglas de cohesión social. El sentido, por lo tanto, revela la presencia de la subjetividad que emerge del hiato trascendente y se introduce entre los procesos naturales mediante los códigos de socialización. Debido al sentido, las señales físicas se vuelven signos que sólo se relacionaron entre ellos en un plano diferente al natural: el plano trascendente de socialización. De esta manera, tales unidades de respuesta dejan de ser unidades fisiológicas para convertirse en personas o unidades de responsabilidad.

Este análisis complicado, es para decir que la sociedad es una máquina natural para producir saberes sustentadores de la subjetividad. Más aún, siendo que las prácticas sociales configuran la subjetividad, entonces para cada tipo de prácticas sociales que determinan la cohesión social le corresponde una figura particular de subjetividad. Aunque es verdad que la subjetividad se expresa a través del cuerpo humano, en tanto que trascendencia que produce el sentido, es una entidad social que va más allá de cualquier cuerpo humano singular. *De hecho la subjetividad en tanto que trascendencia del plano físico está determinada por la síntesis social, es decir, por el modo en que se establece la cohesión social que hace la sociedad*¹⁰¹. Hay tantas figuras de la subjetividad como tipos de prácticas sociales que determinan la cohesión social. No hay que subestimar la importancia de esta relación entre la figura de subjetividad y el tipo de cohesión social, debido a que el pensamiento, las creencias, el conocimiento y todas las expresiones de subjetividad dependen estrechamente de las prácticas sociales que aseguran la cohesión de la sociedad. Según el profesor Del Bufalo y de manera simplificada podemos distinguir tres figuras básicas de subjetividad: a) la persona, que corresponde a las prácticas sociales que caracterizan la sociedad primitiva; b) el déspota, que corresponde a una sociedad primitiva que ha sido sobredeterminada por códigos de sumisión entre las personas, creándose así un orden vertical y jerárquico que modifica la relación original basada en el parentesco; y c) el individuo soberano, que es una figura determinado por las prácticas sociales mercantiles. La organización despótica de sociedad es lo que denominamos Estado desde el Renacimiento y, aunque el Estado moderno ya no se identifica con una persona natural, la relación esencial que lo

—lo que cobra sentido si recordamos su teoría del conocimiento y el famoso Mito de la Caverna—. Es quizás por todos estos significados que se le ha dado a dicha palabra que hoy día nos referimos a la Noética como la Ciencia que toma la razón, la intuición, los sentimientos y el sentido para estudiar la naturaleza de la conciencia (según la definición del Institute of Noetic Science).

¹⁰¹ Sobre la relación genética entre formas del pensamiento y las prácticas de cohesión social véase: Del Bufalo, E. (1992a): *La genealogía de la subjetividad*. Caracas, Monte Ávila Editores. También Sohn-Rethel, A. (1989): *Geistige und Körperliche Arbeit*. Wienheim, Acta Humaniora Verlag.

constituye todavía es la misma: la relación de sumisión. Esto sigue siendo cierto no obstante todos los esfuerzos de autores modernos como Rousseau o Hegel para hacer del Estado una expresión de hombres libres¹⁰². El discurso moderno sobre el Estado trata de compatibilizar la organización del Estado, esencialmente despótica, con las exigencias opuestas del individuo soberano que es la figura fundamental de las prácticas sociales mercantiles. Esta oposición surge del propio compromiso histórico entre las prácticas despóticas y las prácticas sociales mercantiles que caracterizan la modernidad.

Siguiendo la tesis de Enzo del Bufalo:

«La característica fundamental del intercambio mercantil - que no debe confundirse con otro tipo de intercambio- es que se basa en un axioma práctico o postulado implícito que es necesariamente aceptado por ambos intercambiantes. Sin importar sus diferencias personales y sociales, cuando se enfrentan en tanto que intercambiantes ambos se reconocen como propietarios privados con igual derechos sobre sus bienes, Este reconocimiento es implícito en el hecho que el intercambio debe darse conforme a ciertas reglas de medición para evitar cualquier trasgresión al postulado de igualdad. El valor de los bienes intercambiados debe ser tal que la propiedad de cada intercambiante no aumente ni disminuya por la acción del otro durante el acto de cambio. Para lograr esta medición precisa de los valores de los respectivos bienes, los intercambiantes deben practicar una serie de abstracciones reales entorno a sus bienes a fin de que se conviertan en mercancías. Se trata de abstracciones reales porque se practican en un marco de referencia espacio-temporal, es decir en el ámbito empírico. Estas abstracciones dan origen a nuevas formas que configuran una nueva manera de pensar que conocemos con el nombre de pensamiento racional, Así pues el acto de intercambio mercantil es la práctica genética tanto del individuo como persona soberana igual a cualquier otra y del pensamiento racional. En efecto, la persona que participa de una manera regular en el intercambio mercantil se acostumbran a ver a la otra persona intercambiante como una dueña que tiene un derecho sobre su propiedad igual al que ella misma detenta sobre la suya y como tal una persona igual a cualquier otra que sea dueña de un bien intercambiable. De ahí que con la difusión del intercambio mercantil las personas empiecen a verse en este plano mercantil como iguales, sin importar las posiciones sociales que las diferencias en el orden primitivo o despótico. Por primera vez surge la idea de igualdad universal de todos los hombres, puesto que en el plano social tejido por relaciones mercantiles lo son. Además, la reiteración de estas abstracciones reales va moldeando el pensamiento a las formas que derivan de ellas y así paulatinamente las imágenes de pensamiento mítico adquieren una consistencia noemática que las transforman en ideas primero y luego en conceptos que se conectan entre sí por las cadenas lineales de implicaciones, sujetas a los principios de identidad y de no contradicción que substituyen la circularidad y la ambivalencia de pensamiento mítico».¹⁰³

¹⁰² Véase Del Bufalo, E. (1997): *El sujeto encadenado: Estado y mercado en la genealogía del individuo social*. Caracas, Ediciones FACES/UCV. Y en Negri A. (1992): *Le pouvoir constituant: essai sur les alternatives de la modernité*. Paris, PUF.

¹⁰³ Del Bufalo, E. (2007): «Hacia una nueva economía de conocimiento». En Gandarilla Salgado, J.G. (comp.) (2007): *Reestructuración de la Universidad y del Conocimiento*. México, UNAM, pp. 277-278

De manera que los actos de intercambio mercantil tejen un nuevo espacio social del cual emerge una nueva figura de la subjetividad que es la del individuo soberano. Pero la aparente igualdad social que implica esta figura de la subjetividad, no sólo no está reñida con la diferencia, sino que la presume. Una diferencia que hace posible la singularidad del individuo y su soberanía que, como tal, habría de ser igual a la de cualquier otro. En este sentido el mercado, como conjunto de intercambios mercantiles, es el origen del concepto de la igualdad natural de todos los hombres y, curiosamente, ha devenido en la fuente de la desigualdad y la exclusión. La génesis de la fracasada utopía moderna radicó, precisamente, en la promesa de una sociedad que, basada en el postulado de igualdad y en las reglas del intercambio, sería una sociedad de hombres libres e iguales sin mediaciones despóticas entre ellos. Promesa incumplida.

«Desde luego que no ha habido nunca hasta ahora una sociedad organizada tan sólo por las prácticas sociales mercantiles y probablemente nunca ha existido una sociedad puramente despótica, aunque las antiguas civilizaciones urbanas se aproxima mucho al tipo teórico de sociedad despótica. La presente tipología, por lo tanto, sólo nos proporciona unos esquemas para el análisis de realidades más complejas. De hecho, las recientes sociedades históricas, incluyendo la nuestra, siempre han sido una mezcla de prácticas primitivas, despóticas y mercantiles. Estos esquemas son, sin embargo, particularmente útiles para entender la conexión que existe entre las prácticas sociales -y las relaciones de poder que inherente a ellas- y las figuras de subjetividad así como el tipo de conocimiento que producen».¹⁰⁴

En lo que respecta a nuestra sociedad actual podemos decir entonces que se constituye como una mezcla particular de prácticas despóticas y mercantiles que no sólo determinan las instituciones políticas, sino también la manera de pensar y el tipo de conocimiento que produce.

En el análisis histórico del punto precedente encontramos algunas claves de interpretación sobre las pautas de producción de conocimiento y construcción de saberes que, sucintamente, sintetizaremos a continuación.

Iniciamos este recorrido en el periodo medieval, aun reconociendo la potencia creadora de saberes y la profusión productiva del conocimiento occidental en la cuna greco-latina. Y lo hacemos por razones de ubicación temporal de la institución objeto de nuestra investigación, la universidad.

¹⁰⁴ *Ibíd.*, p. 279

De conformidad con el sistema teocrático, el conocimiento era producido por el estamento clerical del cuerpo despótico y con un orden jerárquico adecuado a las necesidades de esa sociedad. De hecho había tan sólo un tipo de conocimiento legítimo: la teología, basado en la verdad revelada directamente por Dios y que se enseñaba en las escuelas catedralicias. Era el conocimiento necesario para personas cuya vida terrenal era simplemente una prueba para alcanzar el cielo dónde se convertirían en seres verdaderamente reales. Otros tipos de conocimiento tenían alguna legitimidad en la medida en que eran útiles para la comprensión de la teología.

Cuando el comercio de largo alcance apareció nuevamente de manera regular en Europa occidental, las relaciones mercantiles se esparcieron por todo el mundo feudal y apareció un nuevo segmento social que no encajaba apropiadamente en el orden viejo. Era un segmento formado por una nueva figura social que empezó vislumbrarse en el espacio social tejido por las prácticas mercantiles. Esta figura de la subjetividad tenía nuevas necesidades y requería nuevos tipos de conocimiento que eran producidos en este espacio mercantil, fuera de la escuela de la Catedral por maestros artesanos de saberes. La expansión de las prácticas sociales demandaba una jurisprudencia distinta a la de la ley canónica y una medicina más sofisticada que pudieran satisfacer las necesidades de aquellas personas, recientemente libradas de las ataduras de la gleba y emigradas a las nuevas ciudades comerciales, que se habían vuelto dueñas de sus cuerpos y de sus riquezas y que se relacionaban, cada vez con mayor frecuencia, mediante prácticas mercantiles. Estos nuevos tipos de conocimiento se producían de modo nuevo siguiendo el modelo de las actividades artesanales en auge. Ahora bien, este modo de producción tenía una organización interna típicamente feudal, pero estaba condicionado por los requisitos del mercado. Era pues el resultado de un entrelazamiento entre prácticas despóticas y prácticas mercantiles que había generado una nueva dinámica social. Al igual que los maestros artesanos textiles, zapateros etc., empezaron a aparecer maestros de jurisprudencia, de medicina, de retórica, de gramática, de lógica, etc., que ofrecían sus servicios por dinero y así estos tipos de conocimiento se convirtieron, ellos mismos, en prácticas sociales. Éste, como sabemos, fue el origen de la primera Universidad de los Estudios de Bolonia donde la revitalización del derecho romano adquiere particular significación en el conflicto entre el emperador y las comunas de la liga lombarda.

Sin embargo, la experiencia más trascendente de este nuevo entrelazamiento de las viejas prácticas sociales despóticas con las nuevas prácticas sociales mercantiles la representaba la Universidad de París. Aquí las nuevas formas de producción de conocimiento por los maestros libres fueron reorientadas bajo el mando despótico de la Iglesia. Los nuevos tipos de conocimiento --la filosofía aristotélica, la lógica, etc., -- que reflejaban las necesidades de una nueva subjetividad --el individuo-- se producían en una manera derivada de la conducta mercantil, pero condicionada por los dogmas antiguos del orden despótico todavía dominante. La Universidad, así concebida, siguió siendo el centro principal de producción de conocimiento hasta el Renacimiento, cuando la expansión de la mercantilización de las prácticas sociales alcanza un punto que causa el derrumbe del Cosmos medieval como consecuencia de la primera afirmación política y cultural del individuo soberano como figura social dominante. Para esta afirmación, sin embargo, el pensamiento escolástico que dominó durante todo el período que va desde la fundación de las primeras universidades hasta el Renacimiento, le sirvió de preparación, puesto que se preocupó de la identificación teórica del individuo como una figura de subjetividad y de cómo ésta pudiera reconciliarse con el orden despótico¹⁰⁵.

100

Cuando debido a la expansión de las prácticas sociales mercantiles, esta nueva figura de subjetividad fue lo suficientemente fuerte como para imponer un cambio en la producción de conocimiento, nuevos tipos de saberes prevalecieron sobre los tradicionales. Estos saberes estaban más estrechamente relacionados con las necesidades de un individuo que ya no se conformaba con jugar un papel marginal dentro del reducido espacio que le dejaba disponible el orden despótico. Ahora este individuo quería afirmar su soberanía en oposición a ese orden y exigía ser el centro del Universo lo cual implicaba el derrumbe del antiguo cuerpo despótico¹⁰⁶. Quería ser mucho más que un simple concepto o una forma jurídica vagamente adherida a personas que permanecían bajo el orden teocrático y estaban principalmente preocupadas por su verdadera vida en el cielo; quería que su cuerpo terrenal fuese una parte bien definida de su propiedad, bajo su total soberanía, un individuo soberano encarnado en su propio cuerpo y, por esta razón, las artes plásticas adquirieron una gran relevancia hasta convertirse en un conocimiento prioritario.

¹⁰⁵ Del Bufalo, E. (1992b): *Individuo, mercado y utopía*. Caracas, Monte Ávila Editores.

¹⁰⁶ Koyré, A. (1982): *Del mundo cerrado al universo infinito*. México, Siglo XXI.

Pero asentar la soberanía sobre el propio cuerpo implicaba también separar a todos los restantes procesos físicos y fisiológicos, en los cuales el cuerpo se encuentra inmerso, de la soberanía despótica. En otros términos, independizar la naturaleza de Dios lo cual significa concebir la naturaleza como un sistema de leyes que el hombre puede llegar a conocer sin necesidad de la palabra revelada por Dios. De esta manera, el individuo se convierte en el amo del Universo, y puede establecer una nueva relación con el viejo principio despótico fundamental, es decir, establecer una relación directa: de un individuo a otro, del individuo humano a Dios, sin la necesidad de la mediación burocrática de la Iglesia, como lo propuso la reforma protestante. Más aún, las personas, al perder sus lazos feudales, se iban convirtiendo en individuos soberanos y reclamaban instituciones políticas ajenas al orden teocrático en el cual la política no era otra cosa que la moral cristiana aplicada también al gobierno del pueblo de Dios. A partir de ahora el cuerpo político debía ser independiente de cualquier prescripción teocrática, debía tener sus propias reglas independientes, basado en la necesidad del individuo, debía ser una república de ciudadanos libres donde el poder social se construye mediante las decisiones soberanas de sus ciudadanos y no por la ley moral de un orden del teocrático. Este es el momento maquiavélico durante el cual la política adquiere su autonomía del viejo orden teocrático que el Renacimiento legará a las revoluciones liberales del siglo XVIII¹⁰⁷. La transcendencia va dejando espacio a la inmanencia. Es el paso de la heteronomía a la autonomía.

Éstos son simplemente algunos de los caminos seguidos por el individuo para afirmar su soberanía en el nacimiento de la Edad Moderna. Pero había muchos más, puesto que ser amo del Universo exigía conocerlo a fondo y, por lo tanto, cualquier tipo de conocimiento era sumamente valioso: la matemática y el hermetismo, la astronomía y la astrología, la física y la alquimia eran todos saberes amontonados en el gran saco de la democracia epistemológica que no diferenciaba entre buenos y malos saberes ni establecía jerarquías. Por lo tanto, la idea de poner al hombre al centro del orbe fue la primera expresión de la utopía de crear una sociedad de individuos soberanos sin relaciones despóticas, de crear lo que se llegó a conocer como la *república de hombres libres e iguales*. Esta utopía Renacentista apuntaló todos los conflictos sociales, religiosos y políticos, del período. Nunca antes había sido tan evidente que la producción de conocimiento estaba condicionada por las relaciones de poder entre

¹⁰⁷ Véase Pocock, J.G.A. (1975): *The Maquiavellian Moment*. Princeton University Press. New Jersey.

subjetividades en pugna creadas por las prácticas sociales incompatibles. La Modernidad marca la pauta para la generación de un nuevo conocimiento.

El conflicto de Renacimiento no llevó a la realización de la República de hombres libres e iguales, sino que acabó en un compromiso entre la vieja y la nueva subjetividad que se reflejó en un nuevo orden social establecido en el siglo XVII. Este compromiso entre las prácticas sociales despóticas y mercantiles es, desde nuestro punto de vista, la característica fundamental de la sociedad moderna. El antiguo cuerpo místico se fue desvaneciendo y en su lugar se consolidó el sistema de Estados nacionales que venía surgiendo despacio dentro de él desde el s. XIII. El Estado nacional se convirtió en la nueva forma despótica de cohesión social. El nuevo sistema fragmentó el viejo cuerpo místico en regiones diferentes, cada una bajo el control de un déspota local: un príncipe territorial que exigía ser considerado el representante del antiguo déspota divino en el área bajo su mando. Por su parte, el déspota antiguo se fue retirando del involucramiento directo en la política humana y el cuerpo místico -la iglesia- se redujo a ser sólo otra institución más, aunque muy importante, del nuevo Estado nacional, a veces encabezada directamente por el príncipe local. Dentro de cada estado nacional, la jerarquía feudal que había sobrevivido la crisis de Renacimiento, se mantuvo inicialmente, pero con una tendencia creciente a transferir su privilegios feudales a la persona del rey. Ésta era una manera eficaz de despejar el territorio social para permitir la ampliación de prácticas mercantiles. Por lo tanto, puede decirse que el nuevo Estado Absolutista que emergió de este compromiso, era una clase de orden feudal reconstruido que daba más espacio a las prácticas mercantiles, las cuales iban progresivamente mercantilizando, por así decirlo, las propias prácticas despóticas, y de esta manera, extendían la figura del individuo soberano para alcanzar a cada vez más personas.

Un nuevo papel para el Estado como patrocinador del desarrollo del mercado había empezado. Al expandirse el mercado, las relaciones despóticas entre las personas se fueron debilitando hasta desvanecer, cada vez más las personas, inmersas en las prácticas sociales mercantiles, fueron desarrollando maneras más libre de relacionarse y entonces empezó a delinearse una sociedad civil -como conjunto de espacios sociales dónde la persona se comportaba como individuo soberano- que le fue ganando progresivamente terreno al orden despótico. El liberalismo era la postura general y el discurso que acompañaban todas esas prácticas que reforzaban el espacio dónde el

individuo podría afirmar su soberanía. Cuando este proceso se expandió lo suficiente, el orden absolutista se acabó bajo el impacto de las revoluciones liberales que reformaron el Estado de una manera más idónea a las necesidades del mercado. Así surgió la nueva forma liberal del Estado nacional que con sus divisiones de poder y con un cuerpo colectivo de representantes, como expresión de una soberanía non-personal, constituye, en esencia, una despersonalización del poder despótico, pero no su eliminación. Regresaremos luego sobre este punto, después de analizar brevemente la producción de conocimiento que acompañó la evolución del compromiso absolutista.

Este compromiso moderno entre estos dos órdenes sociales diferentes tuvo un impacto en la producción de conocimiento. El hombre de Renacimiento consideraba cualquier tipo de conocimiento como de valor igual. Cada saber revelaba un aspecto de realidad que se conectaba con cualquier otro de múltiples maneras que se solapaban unas con otras¹⁰⁸. Todo tipo de conocimiento era una herramienta eficaz para afirmar la soberanía del hombre sobre todo el Universo. La actitud moderna desechó esta democracia epistemológica ilimitada a favor de una nueva jerarquía. Para la mentalidad moderna, plasmada por el espíritu de la contrarreforma, hay saberes verdaderos que deben cultivarse y saberes falsos que debe reprimirse. Hay ciencia que da al hombre la posibilidad de convertirse en amo de naturaleza y hay superstición que lo descamina de este objetivo. Este reordenamiento de los diferentes saberes reflejaba obviamente las necesidades de la jerarquía despótica reconstituida, en la cual la ciencia moderna tomaba el lugar que tuviera la teología en el antiguo orden feudal. Por otro lado, el compromiso moderno aceptó la separación de la naturaleza de Dios propia del Renacimiento. De manera que si la teología había sido el tipo principal de conocimiento en una sociedad en la cual la persona estaba esforzándose por alcanzar su verdadera vida en el cielo, entonces la ciencia de naturaleza debía ser el conocimiento principal para un individuo que reclamaba ser el centro del Universo y así como en la edad media cualquier otro conocimiento adquiriría legitimidad en la medida que coadyuvaba a la comprensión teológica, así mismo, en esta nueva edad moderna, cualquier otro tipo de

¹⁰⁸ Véase la interesante exposición que Foucault hace sobre esta concepción renacentista que todo lo pone sobre un mismo plano de agregación. Foucault M. (1974): *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores. Foucault pone de relieve la exuberancia vital del individuo que en su afán por conquistar al universo no quiere limitar sus posibilidades con disciplinas restrictivas. Koyré, en cambio refleja la opinión moderna sobre el Renacimiento cuando dice que: *“fue una de las épocas menos dotadas de espíritu crítico que haya conocido el mundo”*. Koyré, A (1978): *Estudios teóricos del pensamiento científico*. México, Siglo XXI editores.

conocimiento tendría legitimidad en la medida en que ayudara a la comprensión de la naturaleza.

Al principio, esta naturaleza era principalmente la naturaleza física, pero después, la naturaleza social también fue considerada. La filosofía dejó de ser la disciplina auxiliar de teología —el campo dónde la verdad revelada era reconciliada con las necesidades racionales del individuo soberano—, para convertirse en el fundamento teórico de la soberanía del individuo como sujeto del nuevo conocimiento científico. Poco a poco los viejos saberes del orden despótico antiguo fueron abandonados al cuidado de esos segmentos sobrevivientes del orden feudal, mientras que esos tipos de conocimiento desarrollados durante el Renacimiento que tenían algún efecto subversivo sobre el orden despótico reconstruido fueron descartados y considerados pura superstición.

El tipo de relaciones de poder entre la subjetividad despótica y la mercantil se revela no sólo en la nueva clasificación de saberes, sino también en la configuración epistemológica del nuevo conocimiento. Los elementos principales pertinentes en este respecto son los fundamentos, el método, y el sentido del nuevo conocimiento. A diferencia del conocimiento medieval, la ciencia moderna ya no se basa en principios dogmáticos, sino en axiomas. Esto revela una gran influencia de la subjetividad mercantil -el individuo soberano- en la producción de conocimiento. Un dogma es verdad porque es la palabra del déspota, el principio fundante de realidad, mientras que un axioma es verdadero porque es evidente para cualquier individuo soberano y es evidente porque se conforma con las mismas reglas que lo constituyen como sujeto de pensamiento. Por lo tanto, adherir a un axioma es un acto de afirmación de la soberanía individual de la persona y no un acto de sumisión al déspota, como ocurre con la aceptación de un dogma.

La diferencia entre las relaciones de poder que soportan al dogma y las que sustentan el axioma ya era evidente al principio del período escolástico y dio origen a la controversia averroísta. Pero en aquel entonces la disputa concluyó con la sumisión de la razón al dogma. Ahora, en el orden despótico reconstruido moderno, el conocimiento dogmático se retiró a esos espacios directamente relacionados con el saber despótico, dejando la naturaleza para el conocimiento axiomático.

Sin embargo, lo que realmente muestra la influencia creciente de prácticas mercantiles en la producción de conocimiento no es tanto el axioma como un punto de partida, sino el método. Éste es la garantía de ideas claras y distintas que pueden deducirse rigurosamente de los axiomas conocidos o que pueden postularse como hipótesis a ser corroboradas bajo un procedimiento específico de experimentación. Para la ciencia moderna saber equivale a medir. Ahora bien, esta idea de que a través de la medida podemos conocer la verdadera naturaleza del ser -este valor ontológico de la medida- es genuinamente mercantil.

No es pues simple coincidencia que la axiomatización y el método sean dos rasgos fundamentales de la ciencia moderna que la vincula con las relaciones de poder entre las diferentes subjetividades.

Un tercer elemento muestra mucho mejor la conexión entre el conocimiento científico y las relaciones de poder. Este elemento es el sentido. Uno puede decir que cualquier discurso: una ciencia, una ideología etc., tiene un sentido que va más allá de sus implicaciones conceptuales, que excede su significado semántico; y precisamente este excedente de sentido, que no puede reducirse a la significación, es lo que relaciona un discurso a las prácticas sociales expresadas por él.

105

«El mismo discurso puede tener un determinado sentido en el marco de ciertas prácticas sociales y otro completamente diferente cuando expresa un conjunto distinto de prácticas sociales, incluso si los conceptos y su concatenación permanecen inalterados. La misma doctrina cristiana ortodoxa de los primeros siglos adquirió un sentido distinto después de que se convirtió en la doctrina oficial del Imperio y este sentido se modificó considerablemente en la Edad Media y, hoy en día, esa misma doctrina tiene un sentido diferente. Durante todo ese tiempo la doctrina no ha cambiado, pero el marco de las relaciones de poder que en ella se expresa se ha modificado varias veces. Lo mismo puede decirse del marxismo que durante el período de la Segunda Internacional tenía un sentido subversivo del orden social preñado de una carga liberadora de las ataduras despótica: pero luego ese mismo discurso adquirió un sentido opuesto en la Unión Soviética. Y qué decir del liberalismo que en el siglo XIX tenía un sentido totalmente diferente al que tiene en nuestro tiempo neoliberal».¹⁰⁹

Después de que el orden despótico reconstruido del período absolutista fue sustituido por el orden liberal, la soberanía individual ya no era desafiada directamente por la vieja subjetividad dogmática y entonces los axiomas ya no necesitaron ser verdades en el sentido ontológico. El conocimiento ya no se entendió como una clase de afirmación

¹⁰⁹ Del Bufalo, E. (2007): «Hacia una nueva economía de conocimiento». En Gandarilla Salgado, J.G. (comp.)(2007): Op. Cit., p. 286.

especulativa de la soberanía individual, todavía marcada por la vieja conducta de sumisión. Ahora el conocimiento era simplemente una herramienta, un instrumento para la apropiación eficaz de naturaleza que era la verdadera manera de afirmar la soberanía de hombre sobre la naturaleza, ahora a través de la tecnología. En tales condiciones el sentido de verdad cambió nuevamente. La verdad ya no era, lo que era real, sino lo que era eficaz. Este deslizamiento del sentido de verdad axiomática se fue dando paulatinamente y no es sino en la última parte del siglo XX que se convirtió en dominante con el instrumentalismo.

«Esta dislocación epistemológica era el efecto de una transformación profunda en el compromiso moderno entre las prácticas despóticas y mercantiles que ocurrieron después de las revoluciones liberales, sobre todo, las revoluciones americana y francesa. No sólo cambió la relación entre el orden despótico y el mercantil, sino también la naturaleza de ambos se modificó profundamente. Mientras que la organización del Estado se volvía más liberal, la producción de bienes venía sujeta cada vez más a una organización vertical y jerárquica en el ámbito de la propiedad privada de una persona que en cierto modo se convertía en un déspota dentro de esos límites. Por lo tanto, un nuevo microdespotismo creció desde el seno del mercado como contraparte de la mercantilización del Estado. Aunque la revolución liberal quiso realizar la sociedad de individuos soberanos, librándose del viejo sistema absolutista, sólo tuvo un éxito parcial y peculiar que produjo el nuevo compromiso entre las prácticas sociales despóticas y las mercantiles que apuntalan la sociedad en la que nosotros vivimos. En primer lugar, bajo la bandera de los derechos humanos, la soberanía del individuo ha sido extendida muchísimo hasta reducir al mínimo los derechos de la vieja subjetividad despótica. Es más, estos derechos se han extendido a cualquier persona humana, por lo menos en principio. Una conclusión apresurada sería entonces la de sostener que las dos tendencias históricas principales de modernidad han alcanzado su fruición: 1) los espacios sociales donde el individuo puede afirmar su soberanía se han extendido tanto hasta alcanzar la sociedad entera; 2) la figura del individuo soberano es ahora el rasgo universal de cualquier ser humano; en consecuencia, nos hemos aproximado muy cerca de la República de los hombres libres e iguales de la utopía moderna.»¹¹⁰

Desde una perspectiva formalista, esto puede ser verdad, pero en la práctica real, la aplicación empírica de estos principios es, en la actualidad, una clara perversión, como cualquier estudio la situación de mundo lo muestra. No obstante, ha sido un significativo paso hacia adelante el hecho de que la soberanía del individuo sea hoy en día reconocida en todas partes, por lo menos en principio. Las viejas prácticas sociales despóticas como la esclavitud, la tortura, las ejecuciones y el racismo ya no son maneras

¹¹⁰ Del Bufalo, E. (2007): «La máquina social corporativa y la producción de conocimiento». En Gandarilla Salgado, J.G. (comp.)(2007): *Op. Cit.* pp. 288-289.

de actuar legítimas ante los ojos de la comunidad mundial, aunque, en realidad, sean todavía practicadas ampliamente.

Es más, este progresar hacia la república de hombres libres e iguales ha sido desafiado durante el siglo XX por la reconstitución de órdenes despóticos extremos, engendrados por movimientos sociales que originalmente quisieron llevar a cabo, de una manera más radical y eficaz, la soberanía formal y limitada que la sociedad liberal de siglo XIX ofreció a la mayoría de las personas. Estos experimentos han fracasado y los discursos que los apoyaron han perdido toda capacidad de persuasión y han ido desapareciendo como ofertas ideológicas atractivas para las grandes mayorías. El vacío que han dejado está siendo llenado por ciertas ideologías neoarcaicas¹¹¹ y por movimientos provenientes principalmente de esos inmensos sectores de personas excluidas en todo el mundo que son las víctimas de la realización fallida de la república universal de los hombres libres e iguales. Tenemos que dejar a un lado el análisis de estos fenómenos que excederían con mucho el objeto de estudio, pero también porque el desafío real a la aplicación de una sociedad genuina de hombres libres e iguales no viene de fuera, sino que surge desde adentro de la sociedad liberal occidental.

El desafío principal viene del nuevo tipo de orden despótico que emerge de la sociedad civil de las democracias más avanzadas. De hecho, el peligro mayor a la soberanía del individuo reside precisamente en la manera en que dicha soberanía está llevándose a cabo. La manera pragmática en que los derechos del individuo han sido extendidos después de la revolución liberal, ha limitado el proceso a un cierto tipo de tecnología de la organización social controlada por un sujeto despótico.

Esta imposición jacobina de los derechos del individuo a personas condicionadas por las prácticas despóticas es, evidentemente, paradójica. El resultado ha sido una ampliación de hiato que separa, por una parte, los derechos formales adquiridos por la persona y, por la otra, los medios materiales, la madurez emocional y el conocimiento necesario para que la persona pueda dominar la complejidad creciente del mundo en que vive. Por lo tanto, estamos en presencia de una persona que está alcanzando una plena soberanía formal e incluso, en el caso de las clases medias, una amplia soberanía material -los dos

¹¹¹ Son neoarcaicas porque se apoyan en mezclas de retazos de viejas ideologías para expresar nuevas necesidades y malestares frente a las formas de poder emergentes. Nuevas necesidades de liberación expresadas mediante viejos discursos que muestran la inmadurez política de la subjetividad social que las expresan.

objetivos históricos del liberalismo y del socialismo -, pero vacía de un contenido intelectual real, indispensable para ejercer realmente tal soberanía. Hemos señalado que la utopía moderna sueña con formar una sociedad tejida por las relaciones horizontales entre personas cada una de las cuales muestra, en relación con las otras, la mayor diferenciación personal posible, pero que aun así se reconocen unas a otras como personas de igual valor social. Personas que, además, en cada caso, pueden extender su capacidad particular de dominar el mundo hasta hacerla coincidir con la sociedad como un todo. El poder personal de dominio de la naturaleza coincide con la potencia social de la persona. En una sociedad de este tipo la mayor diferenciación singular del individuo coincide con su total plenitud social, es decir lo opuesto de lo que el individualismo posesivo del liberalismo del compromiso despótico nos tiene acostumbrados a pensar, pero también lo opuesto de lo que el colectivismo despótico concibe como igualdad social. En cambio, frente a esta posibilidad de desarrollo de la utopía moderna, la sociedad democrática del presente entrega un tipo de soberanía superficial de un individuo que forma un continuum social homogéneo y estandarizado en el cual las relaciones de poder aplican fácilmente nuevas segmentaciones despóticas sin chocar con la soberanía formal del individuo.

Esta situación ha empeorado desde que la aplicación pragmática de la soberanía individual ha caído bajo el mando de nuevo sistema de poder despótico. Mientras que las prácticas despóticas tradicionales del Estado se retiran, nuevas formas de control provenientes del propio seno de la sociedad mercantil ganan terreno y sustituyen la tradicional segmentación piramidal del Estado nacional por una serie de bandas o segmentos de organización social que cruzan transversalmente el viejo orden, constituidas por un conjunto de nuevos comportamientos que diferencia a cada segmento de los otros y también de la sociedad tradicional. El nuevo poder se ejerce a través de las tecnologías de producción y comercialización que imponen ciertas respuesta conductuales al conjunto de individuos homogeneizados y estandarizados que se adaptan a los requisitos de la tecnología en su condición de vendedores y compradores libres y, por lo tanto, de una manera soberana. Estos nuevos centros de poder despótico y las segmentaciones que ellos generan a lo largo de la producción y proceso de comercialización se esparcen por toda la sociedad influyendo también en el núcleo de las prácticas sociales del viejo poder despótico: el Estado nacional. Estas segmentaciones atraviesan los límites nacionales creando un nuevo sistema global que

vive en una simbiosis inestable con el viejo sistema de Estados nacional, de ahí su empeño en precarizarlo y/o subsumirlo.

Denominamos este nuevo sistema: el poder corporativo, porque su componente más eminente son las grandes corporaciones transnacionales, pero se trata de un sistema muy complejo de prácticas sociales cuya diferencia principal con los sistemas despóticos tradicionales es que no apunta hacia un único centro vertical. En este sentido se trata de un poder despótico muy condicionado por las relaciones mercantiles.

«Si la pirámide puede ser considerada la representación física más idónea de la sociedad despótica tradicional, el nuevo arreglo despótico lo representa mejor la ciudad estadounidense: un bosquecillo de rascacielos dónde residen los varios centros de poder despótico, surgiendo verticalmente de un sistema horizontal cuadrículado con manzanas llenas de casas de un solo piso dónde los individuos soberanos viven. Las casas se conectan a este bosquecillo despótico a través del centro comercial o Mall, que es el nuevo centro de la ciudad que reemplaza la vieja plaza con su templo y palacio. En el Mall la relación entre el individuo soberano consumidor y el poder despótico productor adquiere una expresión ceremonial de reafirmación del orden social».¹¹²

2.2. *El saber calculado*

109

El sistema basado en el poder despótico que usa la tecnología para imponer conductas sociales segmentadas sobre una superficie homogénea y estandarizada de individuos con una soberanía poco profunda, crea una dinámica en la cual mientras más libre sea el individuo para afirmar su soberanía como intercambiante de bienes, de servicios y de ideas, tanto más consolidado se vuelve este poder despótico. La superficialidad de la soberanía del individuo no viene dada tan sólo por el hecho de que sus necesidades se producen y se satisfacen como parte del funcionamiento de la máquina social corporativa, sino sobre todo por el hecho que esta máquina genera también su capacidad noética.

Enzo del Bufalo

Anteriormente se mostró cómo el modelo de pensar del individuo soberano proviene del acto de intercambio mercantil: la razón es inherente al mercado como conjunto de prácticas sociales basadas en formas abstractas. Sin embargo, en un mercado dónde las relaciones microdespóticas del poder corporativo median todas las transacciones, el pensamiento individual espontáneo coincide con las necesidades del poder corporativo. En tiempos más antiguos, los viejos tipos de poder despótico nunca pudieron lograr una sobredeterminación perfecta de la subjetividad individual. En nuestros días tenemos que el sector de medios de comunicación de masa de la máquina social corporativa provee

¹¹² Del Bufalo, E. (2002): *Americanismo y democracia*. Caracas, Monte Ávila Editores.

las condiciones necesarias para que el individuo pueda pensar libremente, es decir, de acuerdo a sus propias ideas espontáneamente elaboradas por él, lo que los centros de poder quieren que piensen. De esta manera se logra un milagro: la construcción democrática de un consenso entre individuos soberanos que felizmente siempre coinciden con la voluntad de este déspota difuso. Esto es lo que permite a las grandes democracias de nuestro tiempo comportarse, a veces y en muchos campos, como los viejos imperios despóticos.

La creciente necesidad de una capacidad intelectual poco profunda está modificando el sistema escolar de tal manera que cada vez más se orienta principalmente a entrenar a las personas jóvenes para que puedan encajar fácilmente en la máquina corporativa. La diferencia entre entrenar y educar es que el entrenamiento hace que una persona responda, dentro de un conjunto de posibilidades predeterminadas, de una manera no determinista. Esto permite una marcada e intensa actividad noética, pero siempre dentro del área de acción predeterminada por el entrenamiento, al tiempo que la visión sobre el resto del mundo permanece subdesarrollada y el mundo como a tal sigue siendo muy reducido. Por eso no es raro encontrar a grandes científicos cuyo razonamiento, fuera de su campo de especialización, no es mejor que el del resto de la población “inculta”. En cambio, la educación persigue el desarrollo de la capacidad noética del individuo (como intelección y conciencia) de la tal manera que su mundo pueda extenderse siempre más y su comprensión de éste sea cada vez más profunda. Esto no requiere sólo de mayor y mejor información así como del desarrollo de las habilidades del individuo, sino, además, de su transformación emocional para adquirir una nueva sensibilidad. Esta nueva sensibilidad implica obviamente la transformación de las manifestaciones del deseo tal como han sido plasmadas por los millones de años de evolución y, por lo tanto, implica una transformación entre saber y condición moral del individuo¹¹³. Pero esto puede chocar con en el buen funcionamiento de la máquina corporativa. Por lo tanto, el sistema de aprendizaje de la máquina social corporativo tiene por objetivo el entrenamiento de los individuos y cualquier efecto educativo que éste pueda tener es simplemente un residuo inevitable del propio proceso de entrenar. Uno de los aspectos

¹¹³ Este es el meollo de la vieja diferencia entre Sócrates que identificaba el saber con una condición moral proba y la objeción de Aristóteles que sostenía que el conocimiento no es garantía de una conducta moral idónea. El primero entendía el saber cómo una condición ontológica más que gnoseológica, mientras que el segundo sostenía lo contrario. Ciertamente, existe un saber que es autónomo de nuestra conciencia moral, un saber externo a nuestra condición subjetiva que, por eso mismo, no determina nuestro ser. Pero también es cierto que lo que somos como sujetos, neutra conciencia moral incluida, es resultado de una experiencia cognitiva prolongada.

feos de esta máquina corporativa es el de producir una sociedad de individuos capaces de manejar tecnología muy sofisticada, pero que poseen la emocionalidad propia de un nómada primitivo. Un hombre que, aunque es formalmente el amo del universo, sin embargo, tan sólo puede ver la simple aridez de las estepas. De ahí las olas periódicas de histeria que estos individuos sufren y que los hace fácil presa de la manipulación, sobre todo, por parte del viejo pero todavía vivo sistema despótico.

Si las necesidades de educación han ido cambiando con el tiempo, es natural que la producción de conocimiento también experimente una transformación profunda. La prioridad entre los diferentes tipos de conocimiento ya no puede descansar en la necesidad del sujeto de conocer las leyes naturales o la voluntad de Dios. Estos objetivos no tienen interés para el nuevo poder corporativo cuyo objetivo fundamental es el de ampliar y mejorar la tecnología disponible en la que se apoya para funcionar como una máquina social. Por lo tanto, cualquier tipo de conocimiento que pueda traducirse en logros tecnológicos, incluyendo las tecnologías de mercadeo y afines, es un conocimiento prioritario. El pragmatismo del poder corporativo trae pues una nueva democracia epistemológica la cual no excluye a priori a ningún saber por razones dogmáticas. Después de todo no hay que olvidar que, en los primeros tiempos, el espíritu científico era tan dogmático como el pensamiento escolástico en su exclusión de ciertos saberes a cuenta de que eran falsos. Hoy en día, el conocimiento no tiene que demostrar que posee axiomas verdaderos o que estos axiomas son legítimos. Es suficiente con que pueda predecir ciertos fenómenos de una manera consistente para permitir su manipulación tecnológica.

Este tipo de conocimiento se produce mejor bajo el control directo de la corporación en cuyo seno los criterios pragmáticos para la selección de cualquier programa de investigación pueden ser corroborados —verificados— inmediatamente por el mercado. El laboratorio constituye ahora el espacio privilegiado de la nueva producción de conocimiento, más que la universidad tradicional, la cual a su vez se encuentra en una fase de transición que implica su transformación radical para insertarse en la máquina corporativa. Ya es un hecho que muchos departamentos de las mayores universidades se han convertido en laboratorios de muchas corporaciones gigantes y aún más importante es el hecho de que la universidad en sí misma se está convirtiendo en corporación gigante que produce y vende conocimiento como otras corporaciones

venden automóviles o aparatos electrodomésticos. La máquina corporativa ha logrado la completa mercantilización de la más venerada de las instituciones surgida del primer compromiso entre orden feudal y orden mercantil, reemplazando el despotismo de la iglesia o del rey con su propia marca comercial. Hoy en día es común ver a rectores y decanos de estas venerables instituciones de enseñanza superior deambular con sus maletines ofreciendo para la venta proyectos, grados, masters, doctorados y otras exquisiteces intelectuales. Y esa oferta se conjuga con la demanda impuesta por las agencias de evaluación (las grandes carabinas del mundo académico capitalizado), que con sus calificaciones sigladas, percentilizadas e indicializadas, han convertido la creación y recreación de saberes en un exclusivo proceso de producción a la carta en un menú constreñido, previamente pactado.

Sin embargo, libre del control del poder corporativo, la democracia epistemológica podría usarse para extender el conocimiento más allá de los estrechos límites de los prejuicios del investigador moderno, permitiendo participar a todas las expresiones subjetivas del mundo. Así pues en la medida en que la figura del individuo soberano se esparce por el mundo y alcanza a toda persona, puede también llenarse progresivamente de todas las experiencias históricas de humanidad. En la medida en que el individuo soberano se convierte en la figura universal de subjetividad, la herencia universal de hombre entra a formar parte de su propia historia personal. Desgraciadamente, la máquina corporativa, como cualquier otro poder despótico, introduce sus propias prohibiciones y exclusiones. Pero en este caso, no están motivadas por creencias de algún tipo, sino simplemente por consideraciones pragmáticas. Una disciplina, un programa de investigación o una simple teoría se excluye ahora de la universidad por el simple hecho de que no hay ningún individuo soberano que muestre interés mercantil en ellos, es decir, no hay ninguna demanda para la disciplina, el programa de investigación o la teoría en cuestión. No hay censura dogmática, sino tan sólo disciplina del mercado que no afecta la libertad de nadie, sino que antes bien es la expresión de la libertad de todos. Sin embargo, la restricción no sólo se pone del lado de la oferta, sino también del lado de la demanda. En efecto, el conocimiento, como cualquier otro producto, es costoso y debe pagarse para obtenerlo. Más aun, ciertos tipos de conocimiento que generan patentes, derechos de autor etc., son restringidos intencionalmente para beneficio del centro corporativo que los controla. Por lo tanto, el mismo modelo de segmentación despótica que se aplica en general a la conducta social

también es válido en este caso. De manera que se forman corrientes de conductas individuales que constituyen un segmento social en el cual todos los beneficios de la máquina corporativa pueden ser disfrutados por aquéllos que obedecen sus reglas. Pero afuera de estos segmentos hay inmensas áreas sociales de personas excluidas que están muy lejos de lograr cualquier cosa que se parece al status de un individuo soberano. Ha sido un hábil secuestro y neutralización de cualquier opción alternativa en emergencia; el triunfo sin apelaciones del saber calculado.

La nueva máquina social corporativa no sólo ha afectado a la producción y la distribución de conocimiento, sino también al método. Para ser integrado fácilmente en la cadena corporativa, la investigación debe estar claramente enfocada y ser modular. De esta manera cada investigador se vuelve una pieza de escaso valor en sí mismo, pero importante para la máquina entera, que es la que realmente produce el conocimiento. El conocimiento se vuelve un esfuerzo colectivo abstracto destinado exclusivamente al poder corporativo. Este mecanismo funciona mucho mejor en la transmisión del conocimiento ya logrado que en la producción de nuevo conocimiento. La necesidad de ser fácilmente entendido por los colegas y de ser considerado valioso por la máquina corporativa, obliga al investigador a mantenerse dentro del ámbito del paradigma establecido e intentar poner en evidencia algún aspecto todavía no detectado de él. Esto se hace mejor construyendo un modelo explicativo en el cual pueda presentarse en un artículo de fácil lectura. El investigador muy raramente cede a la tentación de entrar en problemas más amplios y nunca cuestiona la fundación axiomática de su campo de investigación. Si cediera a la tentación y cuestionara su campo de investigación debería descartar al modelo como formalización que le garantiza la lectura por parte de sus pares. Por lo tanto, el pensamiento reflexivo ha sido casi totalmente expulsado de este conocimiento pragmático. El resultado de todo esto, es la gran cantidad de artículos inútiles que aparecen en centenares de revistas especializadas, que se amontonan en las bibliotecas universitarias y que repiten una y otra vez lo ya conocido. El sentido que relaciona esta manera de producir conocimiento con las prácticas sociales y las relaciones de poder que son inherentes a estas prácticas sociales, puede fácilmente deducirse si se recuerda lo que se dijo anteriormente acerca de la aplicación pragmática de una soberanía poco profunda del individuo. La carencia de profundidad y de libertad, al fin y al cabo, puede compensarse con la obtención de

premios a la adaptación (sexenios, financiaciones a proyectos y consideraciones vinculadas a ese tipo de prebendas...).

Lo dicho anteriormente es la descripción de una nueva realidad que está en proceso de actualización como un nuevo mundo feliz realizable. Por lo tanto, hay todavía espacio suficiente para trabajar en función del desarrollo de una mejor y más gratificante subjetividad que pueda emerger de una sociedad global más democrática. Una sociedad que sea más consciente de las serias limitaciones que cualquier relación despótica impone al desarrollo de personas libres e iguales en todo el mundo. Todavía queda tiempo para la resistencia, espacio para lo inédito, para revertir los cánones, para la herejía de alumbrar un saber no calculable.

3. El secuestro de los saberes y de la pedagogía

...«los decididores» buscan adecuar toda acción a «matrices de input/output» conforme a «una lógica que implica la commensurabilidad de los elementos y la determinabilidad del todo». De ahí que la aplicación de tales criterios a toda nuestra vida no se produce sin cierto terror, blando o duro: Sed operativos, es decir, commensurables o desapareced.»

J.F. Lyotard.

La existencia del saber colectivo se hace visible en la unicidad. La importancia de crear atmósferas compartidas que parten de intereses privados pero se venden como públicos. Al saber, como a cualquier otra mercancía, se le ha cargado con impuestos. Algunos literales, otros en forma de peajes que llevan aparejados conductos y vías de elaboración y publicitación preseleccionados. Es como los guías turísticos. Nos lleva a un destino deseado por una ruta llena de paradas donde le esperan distintos porcentajes de beneficio según el consumo de los clientes que lleva. Así son las instituciones sociales que nos acercan al saber. Conforme va construyéndose el mundo, se va construyendo la sociedad con núcleos de grupúsculos con intereses y el saber, su producción y su difusión son correas de reproducción del status.

Escojamos al azar cualquier propuesta de mejora de resultados de un institución cualquiera. La presentación diría algo como que en dicha institución —pero sería generalizable a todo el mundo de las organizaciones públicas y privadas—,

funcionarios, trabajadores y directivos se enfrentan al dilema de: a) los criterios de eficiencia y eficacia, y b) la demanda de principios y valores éticos en la gestión.

Los saberes esperados, tanto en la creación de los mismos como en la transmisión, son los criterios mencionados y unos valores que debe tener una técnica normativa que es la gestión. La eficacia tiene que ver con la productividad y los resultados y se basa en que el fin justifica los medios. La gestión responsable aplica ciertos principios de carácter ético, respetando valores de libertad, igualdad, equidad, solidaridad y las justas demandas de la comunidad, no solo de los clientes. El problema —no se quisiera tratar como dilema pues en todo caso se están dando soluciones al mismo cosa inviable por definición si lo fuera— surge por la falta de congruencia entre la maximización de resultados económicos y las necesidades de desarrollo humano en la misma organización. En la propuesta de mejora se deberían explicar las fuentes y efectos de esas dualidades y proponer formas de superación del problema entre la praxis competitiva en los mercados y las exigencias de la comunidad para la que trabaja la institución. Como se puede entrever, es en el punto de la gestión responsable donde se encuentra el mayor obstáculo pues al referir sus valores respeto de los derechos humanos, estabilidad del empleo, igualdad de oportunidades y la consideración de los impactos ambientales se necesita una concreción de decisiones que afectan a los clientes y a los compañeros y compañeras. Casi en todas las iniciativas de esta índole, al final —que irónicamente aparece al principio de las presentaciones— lo que se considera deficitario es la preparación de los directivos para incorporar valores a la racionalidad en sus decisiones, los modelos de trabajo en equipo, educación en transparencia de las comunicaciones y las formas de control social sobre las decisiones de política en las organizaciones. La responsabilidad nunca es del modelo sino de quien ejerce el rol asignado.

Uno de los triunfos del modelo o del sistema es la forma en que trasmite los saberes. Los manipula, los cambia por sentimientos, por valores, por casi cualquier cosa y los vende. La forma de venta es una de las disciplinas mejor desarrolladas en los últimos cincuenta años: la publicidad. Su tarea es la de convencernos de consumir y consumir pero, como «curriculum oculto» esconde cargas de profundidad que minan nuestro saber, nuestra percepción, nuestra posibilidad de resistencia.

A través de sus mensajes cala de forma eficaz el pensamiento único, la homogeneización de ideas, la imposición de unas cotas a la plausibilidad. Nos dicen qué actos serán sin importar las posibilidades de la potencia. Manipulan¹¹⁴.

Pero lo hacen con la mejor de las sonrisas y generando una falsa conciencia de libre decisión que evita la mayoría de los conflictos. Al tiempo se calcula las necesidades de partes y del todo saber para ponerlo al servicio de la continuidad de la supuesta sensación de libertad.

Es un acto de Política en mayúsculas. Se manipulan como si fueran de plastilina a los saberes, aumentando algunos y minimizando otros; adecuándose a las necesidades del momento. Se moldea el saber al servicio de quien ostenta el poder.

Hoy día el consumo de medios de comunicación, sobre todo televisión —aunque internet en los países occidentales comienza a despuntar y le va a la zaga— constituye un componente fijo de la vida cotidiana en la mayoría de las sociedades. La cultura predominante de hoy es la producida masivamente por los estos medios. Esta «cultura de medios» se ha convertido en la experiencia cotidiana y en la conciencia común de la inmensa mayoría de la población. A ella pertenecen el trato cotidiano con los medios y sus contenidos, así como la forma de pensar y de sentir determinada por ellos, los hábitos de leer, oír y ver, de consumo y comunicación, las modas y una buena parte del lenguaje y de la fantasía.

La cultura mundial de los medios de comunicación uniformiza y reduce el planeta, aunque no en el sentido del especialista en relaciones públicas M. McLuhan. El mundo

¹¹⁴ El concepto de manipular quiere decir “operar con las manos, manosear algo” o como se señala también en el diccionario de la Real Academia Española “intervenir con medios hábiles para distorsionar la realidad al servicio de intereses particulares”, tal y como recoge Soler, en Aparici, R. (2010): *La construcción de la realidad en los medios de comunicación*. Madrid, UNED.

Partiendo de esa definición es bastante difícil que los medios no manipulen, pese a que una de las primeras lecciones que se aprenden en Periodismo es el hecho de que los medios y los profesionales que deben elaborar una información deben ser objetivos. La objetividad es una de las panaceas que se deben perseguir pero, en ocasiones, se antoja imposible cuando hay tanto en juego, sobre todo en lo que concierne a la ideología de los medios. Es entonces cuando el llamado cuarto poder se alía con otros de los poderes que emanan del Estado, principalmente con el ejecutivo o con el que aspira a ocupar el sitio del partido que está en el Gobierno.

La subjetividad sale en esos momentos a flor de piel. Hay géneros periodísticos como el editorial o las columnas que son tradicionalmente de opinión, lo peor es cuando esa subjetividad se palpa en noticias o reportajes que se clasifican en los manuales de Periodismo como géneros típicamente informativos, donde no cabe la opinión.

no se ha convertido en la "aldea global"¹¹⁵ que él preconizaba en la década de 1960, sino que más bien ha desaparecido la aldea y se está urbanizando a marchas forzadas.

Los diseñadores y promotores de esta cultura dedican cantidades ingentes de energías y dinero al estudio de la influencia y condicionamiento de las conciencias a través de los medios. El análisis de esta actividad revela que a través de ella se pretende crear el tipo de ser humano más conveniente para el sistema capitalista de producción y consumo. El objetivo ideal sería convertirnos a todos en apéndices del mercado. Es lógico, por tanto, que el reclamo comercial, la "publicidad", constituya uno de los componentes fundamentales de la cultura actual¹¹⁶.

Ahora bien, entre el orden cultural y el económico existe una relación de interdependencia. Así, y por limitarnos solamente a los orígenes más recientes, durante el siglo XIX, a medida que la industria atraía a un sector cada vez mayor de la población a su esfera de influencia, a su modo de producción y de consumo, los mandamases de la industria se preocuparon cada vez más de que la vida cultural coincidiese con sus objetivos económicos y políticos. Para ello no sólo trataban de imponer y administrar la disciplina laboral de la fábrica, sino de inculcar también las actitudes, lealtades y comportamientos adecuados a esos objetivos. Pronto se dieron cuenta de que era más barato meter al guardia de la porra en las mentes que mantener un costoso cuerpo de represión. A éste se recurre únicamente en caso de necesidad, cuando falla el otro. Cuando una clase depende de las bayonetas para preservar su poder es que no está segura.

Pero con la represión de anarquistas, socialistas, comunistas, sindicalistas insumisos y toda clase de idealistas radicales, la clase capitalista, detentadora del poder económico, enrola a su causa a otras instituciones como la Iglesia, la escuela y los medios de comunicación. Como dice Michael Parenti¹¹⁷, para asegurar su hegemonía como "capitanes de la industria" y de los negocios, los ricos han aspirado siempre a convertirse en "capitanes de la conciencia". Los ejemplos son numerosos a lo largo de

¹¹⁵ McLuhan, M. (2015): *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI: la globalización del entorno*. Barcelona, Gedisa.

¹¹⁶ Romano, V. (1993): *Desarrollo y progreso, Por una ecología de la comunicación*. cap. VI, Barcelona, Editorial Teide.

¹¹⁷ Parenti, M. (1986): *Inventing Reality. The politics of the mass media*. New York, St. Martin's. p.4.

los siglos XIX y XX. Desde Lord Nordcliffe o Hearst hasta Axel Springer, Kirch, Berlusconi o Murdoch.

He aquí un par de ejemplos a modo de ilustración. En su *Outline of History*, y refiriéndose a los fundadores de los Estados Unidos, H. G. Wells dice que,

«(...) los padres de América pensaron también que sólo tenían que dejar la prensa libre y cada cual viviría en la luz. No se dieron cuenta de que una prensa libre podía convertirse en una especie de venalidad constitucional debido a sus relaciones con los anunciantes, y de que los grandes propietarios de periódicos podían convertirse en bucaneros de opinión y en insensatos demolidores de los buenos comienzos».¹¹⁸

Hace unos 40 años, el barón de la prensa inglesa Lord Beaverbrook, nacido en Canadá, declaró ante una Comisión Real que publicaba sus periódicos «solamente por razones de propaganda» —“(...) *purely for propaganda and with no other purpose*”—. Cuarenta años después, otro hijo de las colonias británicas, esta vez de Australia, Rupert Murdoch, llegó a Londres a buscar fortuna y ha adquirido la misma política de comunicación que Beaverbrook, aunque a nivel mundial. Puesto que la economía ya está mundializada, también debe estarlo la industria de la conciencia.

118

La historia enseña que la clase pudiente nunca está sola. Se arropa con la bandera de la religión, el patriotismo y el bienestar público. Pues sólo reconoce y proclama como bueno para todos lo que es bueno para ella. Tras el Estado existe todo un entramado de doctrinas, valores, mitos, instituciones, etc., que sirven consciente o inconscientemente a sus intereses. John Locke decía ya en 1690 que "*el gobierno fue creado para protección de la propiedad*"¹¹⁹. Y casi un siglo más tarde, en 1776, Adam Smith afirmaba que "*la autoridad civil se instituyó en realidad para defensa de los ricos contra los pobres, o de los que tienen alguna propiedad contra los que no tienen ninguna*"¹²⁰.

Las instituciones políticas, religiosas y educativas contribuyen a crear la ideología que transforma el interés de la clase capitalista dominante en interés general, justificando las relaciones de clase existentes como las únicas que son naturales y, por tanto, perpetuas e

¹¹⁸ Wells, H. G. (2008): *Outline of history*. Boston, Native American Books Distributor, p. 24.

¹¹⁹ Idea central del Estado para John Locke extraída de la obra de Lasalle Ruiz, J. M^a. (2001): *John Locke y los fundamentos modernos de la propiedad*. Madrid, Dykinson. pp.90-92.

¹²⁰ Idea sobre la necesidad del Estado como superación del derecho natural para Smith. Recogida de la obra de Falcón Yustas, M^a. F. (1994): *El pensamiento político y jurídico de Adam Smith: la idea de orden en el ámbito humano*. Madrid, UPCo. pp. 281-302.

inalterables. Todas ellas se conjuntan para crear una conciencia uniforme, para dar unidad al pensamiento.

Para preservar el sistema que es bueno para ellos, los ricos y poderosos invierten mucho en la persuasión. El control de la comunicación, del intercambio de informaciones y sentimientos, contribuye de modo eficaz a legitimar el poder de la clase propietaria. Y es en este marco general donde actúan los llamados medios de comunicación de masas.

Los medios de comunicación de masas son los vehículos o canales de distribución de los productos de esta comunicación. La comunicación de masas es, antes que nada, producción masiva de comunicación. Y, como tal, se rige por los mismos principios que el resto de las industrias: producción en serie, indiferenciada, a fin de reducir costes y aumentar beneficios. Pero como en la producción comunicativa se trata de productos del pensamiento, de contenidos de conciencia, esta simplificación y uniformidad tiene también algo que ver con la producción del pensamiento acrítico, indiferenciado, único.

No hay que olvidar que no son los medios los que reducen y simplifican, sino quienes los dirigen. Con un guión correcto y unas intenciones adecuadas se pueden ofrecer presentaciones penetrantes, intelectualmente ricas, ampliadoras del conocimiento, acerca de temas de vital importancia, como demuestran los documentales.

Los medios sirven a muchos fines y desempeñan diversas funciones. Pero su papel principal, parejo con el de incrementar las ganancias de los pocos que los poseen, su indeclinable responsabilidad, estriba en reproducir una visión de la realidad que mantenga el actual poder económico y social de la clase dominante. Su objetivo no radica en producir una ciudadanía crítica e informada, sino el tipo de gente que vota a R. Reagan o Thatcher en los 80 y ahora a Macri o Donald Trump. Su meta es crear el clima de opinión marcado por la minoría que domina el mundo del dinero, los negocios, el gobierno, las iglesias, universidades, etc., puesto que casi todos ellos comparten la misma concepción de la realidad económica.

Las técnicas para conseguir la uniformidad de las opiniones, el pensamiento único, son muchas y muy diversas. Entre ellas figura la selección de parte de la realidad, por ejemplo en lo que las imágenes de un informativo se refiere o en unas fotografías de un

diario¹²¹. Pero tampoco se deben pasar por alto el silenciamiento (no hablar de lo que no se quiere); las encuestas y sondeos de opinión, que se hacen para comprobar si las estrategias de comunicación han funcionado y así cambiarlas o no o, también importante, la manera de utilizar el lenguaje que en ocasiones se hace más sibilino y, por tanto, está más cargado de violencia simbólica. A veces éste se torna mucho más directo. Recordemos que el poder utiliza distintos métodos para imponerse, ya sea mediante la coacción (incluso llegando al castigo físico) o con el discurso, con esa violencia mucho más simbólica pero a la vez menos evidente y casi más dañina para el ciudadano.

Pero lo importante no radica solamente en que el ser humano es manipulado por esos medios, sino en quién los manipula y, abundando más allá, en quién sale beneficiado con ello y al servicio de quién están los *mass media*. ¿Son en ese sentido también víctimas del poder?

Conviene recordar que son los propietarios de los medios de comunicación y los directores puestos por ellos los que tienen la capacidad de seleccionar y publicar, de dar a conocer a los demás, los aspectos de la realidad más convenientes para sus intereses. Los pocos tienen así la capacidad de definir la realidad para los muchos y de producir las informaciones que dificultan a la mayoría de los ciudadanos el conocimiento y la comprensión de su entorno, la sociedad en que viven, así como la articulación y expresión de sus necesidades e intereses.

En este sentido, los medios pueden dirigir efectivamente la percepción de la realidad cuando no se dispone de informaciones en contrario. Y aunque los medios no puedan moldear cada opinión, sí pueden enmarcar la realidad perceptiva en torno a la cual se forman las opiniones. Aquí radica tal vez su efecto más importante: establecer el orden del día para todos, organizando el espacio de lo público, las cuestiones en qué pensar. En suma, los medios establecen los límites del discurso y de la comprensión del público, del pueblo. No siempre moldean la opinión de todos, claro está, pero tampoco tienen por qué hacerlo. Basta, como dice Parenti¹²², con legitimar ciertos puntos de vista y deslegitimar otros.

¹²¹ Aparici, R.; García Matilla, A.; Fernández Baena, J. y Osuna, S. (2009): *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.

¹²² Parenti, M. (1986): *Op. Cit.* p.23.

El resultado es un pensamiento único, uniforme, acrítico y, por consiguiente, la falsa conciencia.

La mediación efectuada por el pensamiento único reduce las contradicciones hasta el punto de eliminarlas. Su misión es la unificación de lo que se presenta dividido, disgregado. El pensamiento diferenciado, crítico, se realiza, sin embargo, como toma de conciencia de la realidad plural y contradictoria. Este tipo de conocimiento exige el esfuerzo constante de los seres humanos por aplicar el instrumento de la razón al dominio de su entorno.

La reducción y simplificación propias de la producción masiva de comunicación disminuyen todavía más el gasto de señales. Expresarse con brevedad significa dejarse cosas fuera, descontextualizar la información. Pero esto no significa que esas cosas, relaciones, contradicciones, etc., no existan, sino que son desplazadas. Al mismo tiempo, cuando se comunica algo, ese algo adquiere un significado y una relevancia que no son los que tiene de por sí, sino el que se le dé. Como se sabe, toda información es selectiva e interesada.

Puede decirse entonces que cuanto más corta y estereotipada sea la comunicación, tanto mayor será la violencia simbólica y el poder mágico de los medios, y tanto menor el significado que puede utilizar para sí mismo el sujeto receptor.

La comunicación estandarizada borra la distancia crítica del consumidor con su entorno, obstaculiza la reflexión necesaria para su conocimiento y dominio. De ahí que refuerce el poder de los pocos al ocultar las contradicciones y conflictos, al suprimir la diferencia entre imaginación y percepción, deseo y satisfacción imagen y cosa. La sociedad productora y consumidora de comunicaciones simplificadas y estandarizadas es una sociedad de necesidades insatisfechas. Semejante sociedad se revela como presa fácil de los intereses autoritarios de los pequeños grupos productores.

El argumento racional de la simplificación técnica se basa en la superioridad distribuidora de los pocos, manifiesta en el hecho de que son los muchos los que vienen a los pocos. La mediación efectuada por los "medios de masas" es, por tanto, unificadora e indiferenciada.

En la era de la técnica y de la especialización, el pensamiento indiferenciado, es una forma de integrar los vacíos y carencias afectivas de la vida cotidiana, creados por la fragmentación del conocimiento y de las relaciones sociales. Apoyándose en el principio de que la técnica y la ciencia son omnipotentes, surge la creencia de que se puede saber a través de los medios, de que se puede conocer el mundo mediante el consumo asiduo de comunicaciones mediadas.

Ahora bien, cuanto más numerosas son las informaciones que recibe el sujeto individual, cuanto más complejas devienen las redes de la mediación social, tanto más probable será que ese sujeto esté sobrecargado como "recipiente" y colocado en la imposibilidad de reducir esas informaciones a su experiencia personal. O de dirigir el pensamiento hacia sí mismo, distanciamiento que establecería la premisa de la diferenciación. Donde la reflexión es imposible, el mundo recibido debe considerarse como "la realidad". La autenticidad de la percepción difusa con el medio técnico hace que la imagen televisiva o el texto de prensa sea la cosa misma. Lo "esencial" es haberlo oído, visto o leído en la radio, la TV o el periódico.

La fe en la información ha producido la impresión inexacta de que la prensa, la radio, la TV o el cine son medios de información o de comunicación. Si se miden por su volumen de producción, los medios sirven sobre todo a la publicidad y al entretenimiento. La prensa del corazón es mucho más numerosa que la de información, la radio es por encima de todo un instrumento musical y la TV un largometraje transmitido en casa. Como se sabe, el aparato de video se compra para ver todavía más películas y más televisión. Se utilizan primordialmente, no para reducir la ignorancia, sino para cubrir temporal y ficticiamente los déficits emocionales con la distracción, para matar el tiempo, por decirlo con una expresión muy española.

La conciencia indiferenciada responde a la vida sentimental estereotipada. El pensamiento indiferenciado crea una conciencia conformista. Pero esto significa dejar en manos ajenas la solución de los problemas propios, con lo que pueden manipularlos fácilmente en interés suyo. Ahí radica el peligro de entregar las riendas de los asuntos personales en manos de especialistas o del nuevo clero académico. Autodeterminación significa, sobre todo, liberarse de las angustias.

La reproducción de la vida en datos e informaciones no basta. El hombre pequeño, perdido en la masa, quizás pueda interesarse por los datos en que se puede descomponer su mundo. Pero siempre buscará una imagen con la que pueda recomponerlo y le sirva para identificarse con su entorno y superar sus carencias afectivas. Por eso la imagen sustituye a la información, el pensamiento indiviso a la reflexión y el mito que rodea el poder al pensamiento crítico.

Donde impera el mito, el culto ocupa el centro de la atención, desde el culto de la personalidad hasta el culto sentado de la TV. El pensamiento mágico es el antídoto de la inteligencia, cuya acción disgregante podría destruir tal vez la cohesión social con su espíritu crítico. La concepción de la realidad como el peor enemigo del hombre y, por consiguiente, la explotación de la "ilusión redentora" se ha convertido desde hace tiempo en la máxima de la industria del entretenimiento. El sentimiento se ha convertido en mercancía rentable.

Ante todo lo expuesto, de forma inocente pero tenaz, se encuentra la educación. La escuela y la universidad se colocan como las instituciones que aportarán las soluciones al entuerto. Es como intentar utilizar los refranes contra el monstruo publicitario. El refranero es un compendio de reglas acerca de cómo nos debemos comportar: «Piensa mal y acertarás», «Más vale pájaro en mano...», «Quien a buen árbol se arrima...». Son sentencias que han contribuido a construir un determinado modelo de sociedad. Cumplen la misma función que los titulares de prensa, los eslóganes publicitarios o los mensajes y máximas que recorren la Red: inducir y difundir una cierta forma de pensar.

Las instituciones educativas conocen que pensar de forma similar resulta útil para mantener la cohesión social, para que las comunidades compartan comportamientos y objetivos. Hasta se puede decir que son conscientes de su labor en este sentido. La sentencia refractaria en relación al fin buscado también se cumple. Las instituciones educativas conocen que esa homogeneidad implica la pérdida de diversidad y reduce las posibilidades de que aparezca algo nuevo, de eso que se llama creatividad, crítica...

El saber pedagógico entiende la situación en la que se encuentra. Su tesitura es tomar partido, decidir, como forma política hacia qué aspecto de la dualidad antitética entre homogeneidad y heterogeneidad hay que trabajar. La teleología se basa en que si cada persona es única sus pensamientos también deberían serlo.; sabiendo, sin embargo, que

mucho de lo que se piensa no es propio, sino la reproducción de lo que han pensado otros. La teleología de la antítesis de lo dicho no es otra que la reproducción.

Se ha dicho que los medios de comunicación unifican las costumbres y las culturas y propician que los habitantes de Tokio, Pekín, Londres, Praga o Buenos Aires vistan, coman y se diviertan de la misma manera. Por otra parte, el Estado se otorga el papel de educador y legisla sobre lo que se debe aprender, la manera de enseñarlo y la forma de certificarlo. Y, encima, Google, Facebook, Twitter y Wikipedia se convierten en las principales fuentes de información. Entre tanta maraña, aprovechando la falta de acuerdo, es como se extienden las opiniones, hasta convertirse en verdades absolutas, importando más que los conocimientos sean mayoritarios, que estén compartidos por todos, a que sean certeros.

Es la propia falta de acuerdo la que produce un liderazgo débil de la escuela, del sistema educativo de forma que no pueda afirmarse que no se intenta, al tiempo que se boicotea de forma real la acción educativa formal. De todas estas influencias, es posible que la escuela no sea la que tenga más impacto emocional, si se compara con la familia; ni la que tenga más efecto al implantar modas, opiniones y valores, frente a los medios de comunicación. Es lenta, jerárquica, estricta...

Es un espacio de entrenamiento de las habilidades como la lectoescritura, el cálculo... lo poco que sabemos de arte, historia, ciencia o filosofía procede en su mayor parte de los tiempos escolares. Allí es donde se señala lo que se debe saber y cuál es su utilidad; donde se modulan los conocimientos y se modelan sus receptores.

El saber pedagógico y el hecho educativo formal son conscientes del estado de la cuestión pero al tiempo son partícipes. Funcionan como el preso que ayuda a los guardias. Promueve ciertos fines pero usa todo su impacto a la hora de formar cabezas, es decir, al seleccionar o descartar ciertos conocimientos y al indicar cómo se tienen que manejar.

Porque la escuela no solo transmite conocimientos sino también ideologías, y los primeros suelen estar contaminados por las segundas, de manera que gran parte de los saberes que se imparten en ella no son verdades constatadas y universales, sino creencias y doctrinas, visiones parciales de una realidad compleja y recetas diseñadas para asimilarse y ser aplicadas sin reflexionar.

Pero la igualdad y manipulación de los temarios no es la única contribución de la escuela a esta forma uniforme de pensar, puede incluso que no sea la más significativa, ni la que más incide aunque hay que entregarle el premio a la más alevosa. Los mass media ya no engañan, la publicidad menos; las madres y los padres son lo que son y la escuela es la promesa de la movilidad social, la conjura de los males, la oportunidad.

Podría parecer que, desde las escuelas, el pensamiento único se implanta desarrollando los mismos temarios, la misma concepción del mundo, la misma versión de la historia; pero en la escuela no se aprenden solo contenidos sino que también se adquieren hábitos y actitudes que influyen poderosamente en la conducta, mucho más de lo que pueden hacerlo los contenidos curriculares.

Por ejemplo, enseñar cuál es la manera adecuada de sentarse o de moverse también es educar, y está condicionando o provocando cierta forma de pensar. De la misma manera que los estados y las emociones vienen acompañadas de ciertos gestos y movimientos característicos, también ocurre a la inversa; es decir, potenciando ciertos gestos y movimientos y limitando otros se está induciendo una determinada forma de estar, en la que es más fácil que surjan ciertos pensamientos y más difícil que se formen otros. Y lo mismo podría decirse de los espacios en los que nos movemos y los ritmos a los que estamos sometidos.

Además del currículo prescrito, que cambia con las leyes, las modas y los vaivenes económicos o políticos, en la escuela rige un currículo oculto. Un código que no está escrito que se construye a medida que se desarrolla nuestra experiencia escolar. Contiene todos los pactos, fingimientos, concesiones y contradicciones que se precisan para sobrevivir en una institución; para que nos vaya bien en ella, o nos vaya mal. Este aprendizaje, necesario para triunfar o fracasar, es similar al que se adquiere en el ejército, los ministerios, las cárceles o los asilos. Cada una de estas instituciones, o cualquier otra organización en la que uno está sometido a un poder o una jerarquía, tienen sus reglas. Lo primero que se aprende en ellas es a institucionalizarse.

Este currículo no declarado es el que contiene la esencia del pensamiento escolar. Un pensamiento cuya esencia es el sometimiento y la adaptación, o la rebeldía, a lo que hay. No se trata, por tanto, de un pensamiento revolucionario sino funcional. Es decir,

pragmático, que se adapta a las circunstancias, asumiendo que las cosas son como están e intentando sacar el mejor partido de ello. O que, al menos, no nos afecten.

El ruido de fondo que en ocasiones es suave, pero constante, y en otras es atronador educa más que la escuela. La inmediatez obliga a ir encorvados con el único horizonte del suelo más cercano que pisas. Nos explican todos los días mejor que tú te salves que extenderle la mano a la persona que tienes al lado para salvaros los dos. La vida como la Historia pasan por delante de la Escuela, sin entrar: existencias paralelas. Un reto es la confianza y otro la proximidad y otro el sosiego. Solo cuando levantemos la cabeza del suelo sabremos quienes son los otros que nos educan.

El esquema del sistema educativo, su desarrollo siempre ha sido el mismo: la perpetuación de la organización social, de la cultura; la dominación, el poder... y siempre en litigio con otras organizaciones sociales, otras culturas, otros potenciales amos. Pasar toda la infancia, la adolescencia y la juventud en una institución que tiene encomendada por la sociedad la misión de educar, y no haber adquirido la capacidad de discernir entre la maraña de informaciones, análisis, proclamas, consignas y soflamas sobre la reciente y sempiternas tragedias para poder tener una opinión propia, argumentada y hasta cierto punto independiente de la manipulación interesada, eso es exactamente no haber sido educado. Y no estar dispuesto a variar la propia primera opinión por más evidencias, razones y argumentos que se nos opongan, eso es haber sido maleducado.

Si la escuela no educa ya lo harán otros. La cuestión en estos momentos es si no habremos perdido el salto, si no llegamos tarde. A la escuela le quedan las Matemáticas, la Lengua, el Inglés, algo de Geografía y de Historia, cada vez menos Filosofía y Ética y apenas las Artes. Pero es que, además, a esa configuración curricular decimonónica se unen las presiones de las evaluaciones externas, tanto reválidas como estandarizaciones al estilo de PISA, que van a gobernar el sentido y la finalidad de la práctica escolar en muchos casos, van a determinar qué debe ser enseñado y aprendido a lo largo de tantos años y van a afianzar el pensamiento eficientista de buena parte del profesorado. Con eso se espera que la escuela obre el milagro de educar, mientras a pasos agigantados se distancia de la sociedad, de la calle, de la vida: en la escuela ni se aprende a vivir, ni se aprende a comprender la vida cotidiana, ni a intervenir en ella con criterio.

La pedagogía de la respuesta correcta es expresión de un fundamentalismo educativo impropio para la educación de los ciudadanos y las ciudadanas del presente y del futuro.

Es preciso recuperar el valor de los saberes, sí, pero sólo y por la elevada razón de que son los únicos útiles verdaderamente culturales, no proporcionados por la naturaleza, que nos hacen humanos y nos permiten intentar comprender, comprendernos, e intervenir, gobernarnos. Poner a la ciencia, la tecnología, las humanidades y las artes al servicio de la creación, de la originalidad, del pensamiento divergente y hasta disruptivo; no nos queda otra opción si seguimos creyendo en que la noble tarea de educar, educar de otro modo y para otro mundo, aún es posible.

3.1. *Concepto y formulación del saber pedagógico*

“...el <núcleo duro> de la aventura educativa», un «<algo> que entra siempre en juego cada vez que un adulto se encuentra en la coyuntura de educar». Ese «algo», concierne al «proyecto de <hacer> al otro», que comporta la negación misma de libertad del otro, pues éste «no será libre, o al menos no lo será de veras; y si es libre escapará inevitablemente a la voluntad y a las veleidades de fabricación de su educador»

“...El moderno mito de Frankenstein pone de relieve el callejón sin salida al cual lleva el proyecto de <hacer> al otro, porque es la violencia la que se apodera ineluctablemente de quienes confunden la educación con la omnipotencia, [y] no soportan que el otro se les escape y quieren dominar por completo su <fabricación>”

Phillipe Meirieu

Entendemos el concepto Educación como práctica de la cultura, como el espacio de aplicación y desarrollo de lo pedagógico. Pedagogía, en cambio, es un saber que contiene multiplicidad de saberes, *es un saber rector, síntesis de las ciencias del hombre*, al decir de Giner de los Ríos, y encuentra en el terreno educativo su lugar de realización. Pedagogía es discurso y práctica discursiva, es puente de unión de lo ético y lo político.

Para poder entablar siquiera un esbozo del concepto de educación se debe referenciar el fin o los fines de toda acción educativa y en el planteamiento de que dichos fines están en estrecha relación dialéctica con los sistemas sociales, al desempeñar un papel crucial (a modo de facilitadores), con una serie de creencias previas —políticas, sociales, religiosas, etc. — así como con un número de ideas constituyentes de comunidad: la idea del persona, su puesto en la sociedad, sus necesidades, derechos y obligaciones, su

transcendencia, etc. Asimismo se puede enfocar la idea de que la “vida” sobrepasa el tiempo de nuestro ciclo individual, y que continúa en las nuevas generaciones. Por eso, el hecho de educar, es intentar dar una garantía de la consecución de la vida digna, así como la potenciación de los individuos y de las sociedades en conjunto. La relación dialéctica se da en la necesaria influencia y definición de dichas creencias e ideas en referencia a los propios fines educativos.

Según Cousinet, es mejor dar libertad al alumno para que se vaya formando¹²³. Pero esta es una de las posibilidades y de hecho, no todos estuvieron de acuerdo con esta idea, tal fue el caso de Durkheim, quien opinaba que lo fundamental son los bienes culturales que hay que alcanzar como sea. Para él lo fundamental es mantener la sociedad unificada al estar constituida por esos bienes culturales¹²⁴.

Dentro del aceptado mecanismo de modificación, tanto individual como socialmente, la educación es un medio de estructuración y ordenación. En cierto sentido tiene semejanzas con la idea de perfeccionamiento, pues se trata de la realización en un orden, generalmente ligado a expresiones de ética individual y, también, a una ética comunitaria.

128

En la introducción a la complejidad de lo educativo se hacía referencia a sus relaciones dialécticas entre su objeto y su sujeto pero hay que plantear de forma taxativa una distinción entre evolución —estímulos internos y externos producidos por la naturaleza en general— y la educación —estímulos internos y externos producidos por el ser humano—. Es decir, se plantea que toda educación entraña un perfeccionamiento pero no hay garantía con ello de una acción recíproca. Hay una diferencia inequívoca entre el perfeccionamiento natural que se debe a una concatenación de elementos azarosos hasta la incidencia de intervenciones más eficaces en la relación con el entorno y el perfeccionamiento debido a la acción de la educación que se basa en una intención hacia

¹²³ Cousinet pensó que al dejar en libertad a los alumnos, estos se agruparían y exteriorizarían su actividad al asociarse con los demás alumnos para realizar un trabajo, sintiendo un interés constante en el aprendizaje. El niño es su propio educador y sobre él se ha de actuar respetando el todo momento su iniciativa y libertad. Cousinet, R. (1950): *Un nuevo método de trabajo libre por grupos*. Buenos Aires, Losada.

¹²⁴ Durkheim, a su vez, recibe influencias de Comte y de Saint-Simon. Durkheim afirma, hablando a propósito de Saint-Simon, que "*antes que nada, una sociedad es una comunidad de ideas*", esto es, que una sociedad es un sistema de ideas compartidas sobre las cuestiones del sentido de la vida y del bien y del mal. Harris, M. (1987): *El desarrollo de la teoría antropológica*. Madrid, Ed. S.XXI. p. 402.

unos fines, de forma no azarosa, aunque sí influenciada por múltiples variables que ponen en jaque el objetivo¹²⁵.

La educación se descubre como una acción planeada, sistematizada y, aunque se deben reconocer consecuencias educativas de acciones no intencionales hasta dentro del propio acto educativo, se ha de plantear que nace de y con una intencionalidad.

Cuando se hace referencia a la necesaria intervención intencional de una persona se recalca que la educación es una tarea exclusivamente humana. Todos los aprendizajes dados fuera de una intención educativa son experiencias que generan esquemas mentales y que se refutan o no en la realidad pero son más unos esquemas adaptativos que conceptuales. Así un aprendizaje de uso de herramientas o de comportamientos validados por un grupo debe ser más tenido en cuenta como entrenamiento que como hecho educativo. La crianza es un factor clave en casi todo el conjunto clase de mamíferos placentarios, pero educación como tal sólo es inherente al ser humano. Además, de forma aún más diferenciada, la educación se ocupa del ser humano, pero dentro de él, se ocupa de los aspectos más específicamente identificativos de humanidad —voluntad, entendimiento— no incumbiéndole de inicio otros aspectos o cambios que afectan a la morfología, la composición química, etc., que serían tareas de la Medicina o la Higiene, por ejemplo. Si bien cabe apuntar que existe una estrecha relación en lo humano entre lo físico y lo psíquico, y ello hace que repercuta sobre las tareas educativas multitud de aspectos que atañen al cuerpo y a los estímulos que se producen

¹²⁵ Este punto es uno de los que más reciben sostén por parte de autores de casi todo el arco de teorías pedagógicas. Willmann, Nassif, Cohn, Spranger, Dilthey, etc. son algunos de los distintos autores que la referencian. Como nota aclaratoria hay que decir que aunque a veces aparece la figura de Rufino Blanco como evolucionista. Se debe a que se recoge sólo una parte interesada de su definición de educación que aparece en multitud de manuales donde aparece su definición como: “*Educación es evolución, racionalmente conducida, de las facultades específicas del hombre*”.

La cita completa de este autor es:

«Educación es operación que tiene por objeto la evolución, racionalmente conducida por el educador, de las facultades específicas del hombre para su perfección y para la formación del carácter, preparándole para la vida individual y social, a fin de conseguir la mayor felicidad posible por medio del ejercicio adaptado en cualidad, cantidad y método (instrucción), según la naturaleza del educando y en circunstancias propicias de lugar y tiempo».

Como se puede entender de la definición completa, la evolución se refiere a la mejora en busca de un ideal de la persona pero no se pone en duda en absoluto la acción del educador como manipulador del ser del educando. En Blanco y Sánchez, R. (1930). “*Teoría de la educación*”. Tomo. I. Enciclopedia Pedagógica. Madrid, Hernando, pp. 147-148.

a nivel mental. En conclusión puede decirse que la educación es exclusiva del ser humano y que se preocupa de las funciones superiores del hombre, pero, por resultar indesligables, también de las básicas..

Desde el comienzo de la sociedad humana la educación es tenida en cuenta como la única posibilidad de realización humana. Se puede afirmar que es significada como una ayuda o auxilio para el perfecto desarrollo del hombre como tal —siempre dentro de la definición socio histórica que sea propia del tiempo y espacio al que refiera. Lo interesante de este coadyuvar al logro del desarrollo del ser —tanto el propio ser como el conjunto de pertenencia— es que no se da por simple imposición, sino que precisa de una cooperación voluntaria del agente para materializarse. Debido a esta última afirmación se plantea una máxima fundamental en el hecho educativo que va a atravesar toda la dinámica de acción del hecho social en su historia: “*La educación no es todopoderosa y tiene sus límites.*”¹²⁶

La educación se complejiza debido a sus aristas duales con reversos, anversos y hasta versos e inversos en cada una de ellas. La arista más perturbadora sigue siendo la compaginación de la naturaleza individual y su bien hacer en cada persona y la resultante común de ese proceso. Desde estas líneas se plantea que en la educación —

¹²⁶ Sería lo contrario de la máxima del *Optimismo pedagógico*. Una corriente que presupone dos principios ligados. Por un lado la ilimitada plasticidad —se habla del término educabilidad— de los educandos y, por otro, asumir una eficacia absoluta del hecho educativo. Ambos principios han sido desechados en este discurso en su propio devenir. El primero conllevaría una perfección individual adquirida en el proceso de la educación y el segundo una perfección social o común como resultado de la misma. Ambas se estiman refutadas por el trascurso de la historia. Resistencias individuales y resistencias sociales a hechos educativos considerados injustos o injuriosos que han generad como productos personas y modelos casi antagónicos a lo pretendido. En este sentido hay que decir que esta concepción pedagógica lejos de ser trivial ha sido defendida por pensadores de diversa índole desde los lógicos o naturalistas, aquellos que parten desde posturas idealistas y modelos a priori, en los que se incluye a Platón y los neoplatonistas; hasta los históricos, a partir del s. XVI, Leibniz, etc. hasta llegar a Kant, que llega a decir que “*el hombre es lo que la educación hace de él*”. Por romper con los autores idealistas para desmitificar que esta idea optimista sea sólo derivada de esta concepción, el propio Locke, padre del empirismo inglés, define al niño y por ende al alumno, como una “*tabula rasa*” lo que se centra en la afirmación de que el espíritu del niño es como una página en blanco que está por escribir. Esta idea también la comparte el ilustrado francés Helvetius que escribe: “*la educación lo puede todo*”. También decir que no se puede desdeñar el papel de esta postura actualmente pues en el propio conductismo radical contemporáneo se encuentran afirmaciones como las de Watson: “*Dadme una docena de niños sanos y bien formados y mediante el condicionamiento, haré de ellos, médicos, artistas, ladrones, (...), independientemente de su talento, inclinaciones, tendencias, habilidades y a pesar de la raza de sus ancestros*”. Esta última cita respira un optimismo que está de más seguir comentándola. En Watson, J.B. (1972): *El conductismo*. Buenos Aires, Ed. Paidós., p. 164.

por lo que se ve, mejor que en el mercado— es donde el principio de que el egoísmo individual genera frutos bondadosos en el conjunto de individuos que comparten una cultura o sociedad. La educación sobreviene en una persona y puede ser, de hecho lo es, comprendida como medio de realización individual. Aun sabiendo que es fruto del trabajo, del estímulo o ayuda proporcionada por otros, lo esencial de la educación acontece en cada ser individual. Señalábamos antes que aunque el resultado de la acción educativa sea genuinamente individual, ligado a la búsqueda de intereses personales, a priori distanciado de proyecciones comunes, sus frutos son inescindibles de la orientación comunitaria última; porque el proceso educativo es un proceso de socialización indefectiblemente. La persona, al tiempo que se educa y a través sobre todo de ese medio, se va incorporando a una cultura, adquiere el/los lenguaje/s, costumbres, ideas, normas morales de la sociedad. Su transformación a través de la educación repercute y se proyecta necesariamente en el entorno.

Con esta somera exposición de consideraciones de la educación como hecho social, podemos comenzar a desenmarañar los pormenores de un saber que tiene como objeto de estudio la acción educativa: la pedagogía.

En este análisis epistemológico la o las preguntas giran sobre las cuestiones relativas al saber pedagógico como tal, a su definición, a su arquitectura interna, al lugar que ocupa en la esfera de los conocimientos y actividades humanas, a su relación con las distintas parcelas del saber y a su autonomía o dependencia con respecto a ellas.

Inicialmente caben dos interrogantes respecto a la pedagogía: ¿Es posible evitar el problema epistemológico y conformarse con una u otra definición de la pedagogía? Entrar en él ¿no será el fruto de una desmedida tendencia especulativa que nada puede aportar al progreso efectivo de la educación? Las preguntas no se refieren a la misma cosa. La primera exige el por qué, los motivos que llevan al problema epistemológico de la pedagogía; la segunda, el para qué de su solución, esto es, las repercusiones que la respuesta dada pueda tener en el mejoramiento del proceso educativo mismo.

Muchas son las razones en este trabajo que obligan a recaer en las cuestiones del fundamento y significado de la pedagogía. De todas ellas se destaca la que nace del doble carácter de la educación, definida simultáneamente como influencia y actividad intencional y como realidad para la vida del individuo, de la cultura y de la sociedad.

Como la educación es una actividad intencional, la pedagogía se plantea regularla, dirigirla o conducirla; lo pedagógico como el lugar donde emerge la intención. Simultáneamente, la educación aparece como un hecho sociocultural real, de modo que la pedagogía que la comprende, habrá de describirla, explicarla, interpretarla y valorarla. No se puede elegir entre los dos caminos, sino recorrer ambos porque es la esencia de la educación ser una acción regulable, o una relación a estudiar, o un problema a resolver, o un fenómeno social a analizar. Esa idiosincrasia da cuenta de la oscilación de la pedagogía entre la práctica y la teoría, entre el arte y la ciencia, entre la norma y la ley, entre la experiencia y la doctrina. Determinar en qué medida y modo es posible la integración de esos dos aspectos que en todas sus acepciones se ofrecen en dualidades antónimas, resulta así una exigencia que toda visión pedagógica debe solventar de forma honesta y mínimamente resistente a las críticas¹²⁷.

En relación a la necesidad del planteamiento epistemológico, los beneficios de una solución serían, en primer término, porque cuando más sólida sea la fundamentación de la pedagogía como saber constituido o con derecho a constituirse, mayor será la posibilidad de penetrar en la complejidad de lo educativo y mayor la eficacia de la actividad analítica y prospectiva; cuanto más próxima se encuentre del hecho educativo como parte de la vida misma de la sociedad, de los individuos, de la práctica educativa... mediante la mejora y la afinación de los instrumentos que estipulan esa interacción, más factible será que una mutua creación prolífica, una interacción armónica, ocupe el lugar del desasosiego existente entre la teoría del pedagogo y la experiencia del educador. Un clima hostil habitual que genera congoja en ambos profesionales, pues ante la certeza de su complementariedad se encuentran con la incertidumbre de su incompreensión.

En segundo término, la pedagogía tiene, contiene y se sostiene en relación estrecha con los demás saberes dada la inherente interdisciplinariedad de su objeto de estudio y acción. Al tiempo y de manera recíproca, proporcionará a los demás conocimientos unos elementos característicos desde una óptica diferenciada para sus investigaciones

¹²⁷ Siguiendo a Moore en su trabajo sobre teorías educativas, el autor defiende que la validez de las teorías educativas depende de si, "(...) puede resistir a los intentos de ser rechazada sobre la base de que sus supuestos, argumentos, conclusiones son de alguna forma inaceptables. Si efectivamente resiste a tales críticas, entonces, en la medida en que se acepten los objetivos incorporados en ella, sus conclusiones prácticas establecen lo que debe hacerse."

En Moore, T.W. (1980): *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid, Ed. Alianza, p. 36.

específicas en las que se incluye, como no puede ser de otra manera, el fenómeno social educativo. Es la forma de aquel “comercio beneficioso”¹²⁸ que, según Herbart, debe existir entre la pedagogía y las restantes parcelas del saber. Llegados a este punto, este aspecto polifacético y heterogéneo del hecho educativo hace que se plantee otra indicación: la pedagogía, su condición interdisciplinar, tanto teórica como práctica, sólo podrá construirse desde la necesaria ubicación en la complejidad. Si sólo puede darse el hecho educativo como una labor colectiva, igualmente deberán serlo los saberes que lo conforman. Se trata de alumbrar un saber colectivo desde la colectividad del saber. Al respecto resuenan las palabras de Spranger, y la tremenda responsabilidad que anuncian:

«El punto de reunión de todas las experiencias y movimientos en el dominio educativo es el pedagogo y hay que confiar en que no sea una criba, sino un espíritu formador y plasmador que pueda devolver lo recibido y elaborado, a la idea... (...) Porque este extenso trabajo no se hace para el fin de un almacenamiento académico, sino que debe volver a actuar de modo formador y fecundante sobre la vida misma (...).»¹²⁹

Llegados a este punto, haremos un ejercicio semántico respecto del saber pedagógico. Desde estas líneas el criterio para definir la pedagogía es que no puede definirse solamente como la ciencia de la conducción de los niños y de los adolescentes — haciendo alusión a su origen etimológico—, porque aún entendida como conducción, la educación no solo afecta a la primera etapa del ser humano sino que influye de forma importante durante la totalidad de la vida, se puede afirmar que aparece con la persona y concluye con ella. Superada la acertada aunque restrictiva mirada etimológica, también nos resulta insuficiente su definición como ciencia de la educación, consciente y sistemática, porque el hecho educativo también adopta el proceder de una intencionalidad, siempre dentro de una realidad social, cultural e histórica. La Pedagogía, como crítica de la razón práctica, es razón impura. También habrá que rebasar la tentación de definirla como teoría de la formación o de la educación, porque ésta es también una actividad que necesita ser regulada mediante un conjunto de normas y genera el espacio para obviar la dimensión práctica propia de la educación anteriormente defendida¹³⁰.

¹²⁸ Herbart, J. F. (1983): *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona, Humanitas, p. 8.

¹²⁹ Spranger, E. (1948): *Cultura y educación. La cuestión Histórica*. Buenos Aires, Espasa. Tomo I. Pág. 24.

¹³⁰ La palabra *pedagogía* desde su mismo significado etimológico, nos enfrenta con el problema de su concepto. Etimológicamente *pedagogía* (del griego: *paidós*=niño, y de *agogía*=conducción) equivale a *conducción del niño*. En sus orígenes el *pedagogo* (*paidagogos*) fue el esclavo que cuidaba de los niños y los educaba o los acompañaba a la escuela. Mucho más tarde, en los siglos XVII y XVIII, todavía se

Existe una gran cantidad de textos que, en forma de manual para iniciados y ampliamente difundidos, definen a la pedagogía como el arte y la ciencia de la educación¹³¹.

Desde este trabajo se plantea la pedagogía como un saber fundado y fundador del vínculo ético-político. Se parte de la ya mencionada complejidad real, del mundo y de la gnosis, de una imbricación de los conocimientos y experiencias educativas que conforman un todo: un saber de saberes que se traduce en la praxis educativa. No se trata de una amalgama de conocimientos desde una la selección de partes fragmentadas de dicho saber, o saberes que tratan la educación y que se taxonomizan en disciplinas intentando explicar lo inabarcable, se trata de una participación humilde pero genuina en el saber sobre los hechos educativos de forma holista. La pedagogía así se convierte

empleaba ese nombre para los preceptores de los hijos de familias acomodadas. El tiempo, sin embargo, modificó el sentido primitivo. *Pedagogía* no designa ya el acto de conducción, sino, en forma mucho más amplia, el estudio y la regulación del proceso de la educación; no es más la actividad misma o el oficio correspondiente, sino el afán por captar su esencia y su dirección. Pero, si gracias a la historia viva de las palabras, *pedagogía* no tiene en su significado conceptual contemporáneo nada que ver con la raíz etimológica, no puede desprenderse totalmente de ella. En el encuentro de las dos acepciones, la primitiva y la que ganó a lo largo de la historia, se presiente el conflicto de la teoría con la práctica, de la ley que traduce el modo de ser propio de un hecho, de un fenómeno o de un proceso, con la norma que señala la manera de cumplir una acción. No han faltado intentos de suplantar el término *pedagogía* por otro más adecuado. Hernández Ruiz y Tirado Benedí abogan por *agología* (del griego *agogía* = conducción, y de *logos* = tratado o ciencia). Un razonamiento parecido emplearon los alemanes Ernst Kriek y Peter Petersen, quienes no sustituyen la palabra pero restringen el contenido a su valor de *agogía* (*conducción*), para hacer de la pedagogía una mera "*tecnología*" (Kriek) o —lo cual es muy similar— "*la ciencia de la conducción, de la educación consciente y sistemática de niños y adolescentes*" (Petersert). Los cuatro autores citados han querido superar, cada cual a su manera, la insuficiencia propia de la etimología que reduce la posibilidad de la conducción a la época de la niñez. Retornan a la significación primitiva modificándola en parte, pero dejan fuera el alcance actual que también exige a la pedagogía el estudio y el planteo de los problemas educativos. Ese estudio objetivo y científico queda reservado para Kriek y Petersen a lo que denominan "*ciencia de la educación*" que trabaja desinteresadamente (ciencia pura) con los factores y el hecho educativo. Se da también la actitud opuesta, es decir la que excluye de la pedagogía el aspecto tecnológico y afirma exclusivamente el teórico-científico. En esa actitud se encuentran los que hablan de *teoría de la educación* o de *teoría de la formación*. Estos también superan, de modo completo, la reducida idea de *conducción* que hay en la etimología, para referirse a la *educación* en sentido más amplio. Pero lo hacen a costa de uno de los rasgos esenciales de esa misma educación.

En Luzuriaga, L. (Editor) y otros (1992): *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires, Ed. Losada.

En este trabajo se conservará el término clásico (*pedagogía*) aunque sin su estricto significado etimológico, no por simple respeto a la tradición, sino porque en la amplitud que el tiempo le ha prestado pueden convivir las dos exigencias igualmente fundamentales de la teoría y de la práctica, de la ética y la política.

¹³¹En tal sentido repasaremos una serie de autores que abordan el tema que nos ocupa desde las diferentes perspectivas. Por un el lado de la ciencia iremos de Pestalozzi, Herbart, J.S. Mills... hasta P. Woods, Shulman, etc. y por el otro, en defensa de una visión más cercana al arte nos encontraremos con Eisner, Stenhouse, Best, Highest, Rogers, etc.

en un saber de y con saberes. Un saber de la educación que la atiende desde todas las perspectivas existentes al hecho sociopolítico y que construye nuevas posibilidades. Es la conjugación de discurso y praxis de la educación como acontecimiento ético¹³²

Es necesaria la apertura de nuevos corredores epistemológicos. Pretendemos acercarnos a las preocupaciones, las convicciones, las esperanzas más profundas y genuinas en torno al porvenir de la humanidad respecto al conocimiento, su uso, sus límites y posibilidades y su relación con las estructuras de poder.

Queremos convocar a la confrontación desde las distintas perspectivas disciplinarias con la diversidad de enfoques que, a través de la historia de los paradigmas vamos trazando. Científicos o humanistas, tecnólogos o artistas, investigadores, creadores, docentes o estudiantes, han de ser invitados a desarrollar un enfoque propio, desde los elementos para reflexionar sobre la complejidad del pensamiento, del discurso y de la acción humanos. Proponemos redefinir relaciones para crear alternativas hacia la construcción de un mundo equitativo, justo y libre. Un mundo más humano o, siquiera, menos inhumano.

Tarea que se antoja titánica, más todavía cuando se trata de renunciar al legado mecanicista-determinista tan arraigado en la visión científica y humanística aun imperante. Tarea sin duda urgente, si se entiende que el conocimiento, además de impulsor del desarrollo representa, según el uso que se le dé y en virtud de las alternativas que permite construir, el futuro mismo de la humanidad, hoy amenazado por un proyecto ajeno a la preservación.

Tarea compleja, cuya no-realización significa, en cualquier sentido, contribuir al fortalecimiento de las fuerzas del mercado y de la guerra que hoy controlan al planeta. Tarea que, enfrentada en la colectividad, la unidad en la pluralidad y el diálogo, abre nuevos horizontes y posibilidades. El conocer-hacer organizado y colectivo será la base del éxito del proyecto alternativo.

Entendemos con González Casanova¹³³ que urge convocar a la redefinición de términos, conceptos y relaciones, trazando con puntualidad y precisión el mapa del pensar-decir-

¹³² Es inspiradora al respecto la obra de Mèlich, J.C y Bárcena, F. (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós Ibérica.

¹³³ González Casanova, P. (2004): *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Barcelona, Anthropos.

hacer desde el paradigma hegemónico post-aristotélico, el de la física de Newton, que hizo de la mecánica del universo el ideal a alcanzar, su disyunción a partir del evolucionismo darwiniano y la termodinámica de Carnot, su ruptura con las teorías de la relatividad de Einstein, el surgimiento del nuevo paradigma después de la Segunda Guerra Mundial, hasta el fatídico 11 de septiembre de 2001. Proponemos ser críticos hasta con el propio pensamiento crítico, pasando por el marxismo mistificado, la epistemología de Piaget, la cibernética, los conocimientos por objetivos y los sistemas autorregulados y organizacionales para denunciar el control y la manipulación que el capitalismo, el imperialismo y el neoliberalismo globalizador han ejercido, en favor de su proyecto sobre las nuevas ciencias y las tecnociencias.

Es necesario descubrir, el marco de los intereses de una supuestamente inevitable globalización, los procesos de legitimación del saber y del hacer humanos, los límites de lo políticamente correcto, los tabúes y los mitos, las contradicciones y las mentiras desarrollados por las fuerzas dominantes, cuyo modelo económico, político, social e ideológico proclaman, en el fértil ámbito de la desesperanza por ellas generada, como la única opción posible.

Consecuentes con una visión dialéctica, exploraremos en las contradicciones, para la construcción de un mundo menos inhumano. Es, en este sentido, la interdisciplina resultante del cambio de paradigma científico –al de los sistemas autorregulados- que se fue consolidando durante la primera mitad del siglo XX, la que puede reconfigurar horizontes. Interdisciplina que, valga la analogía, parece ser la portadora de los genes necesarios para la creación de alternativas.

Consecuentes también con la precisión de conceptos y con la redefinición terminológica a la que identificamos como condición para la construcción de alternativas, nos remitimos a una noción de interdisciplina más amplia que la simple conjugación de ramas del conocimiento y la generación de nuevas especialidades que de ésta pueda derivarse. Hablamos de una interdisciplina que trasciende las fronteras de lo académico, enfocada en sus dimensiones políticas y sociales, interdefinidora y reestructuradora.

Ejemplo de esta visión de la interdisciplina es, por cierto, el de una tecnociencia que en los últimos años ha dado avances insospechables hace tan sólo medio siglo: la genómica. Tecnociencia que no hubiera sido pensable sin la interacción de la física y la

biología representadas por Crick, Watson y Franklin, entre otros. El desarrollo de nuevas técnicas de secuenciación de ácidos nucleicos y de análisis de expresión génica con que despertó el siglo XXI, sintetiza de manera muy ilustrativa las características y resultados de la actividad interdisciplinaria. Expresa por sí mismo las posibilidades que abren la confluencia de actores, la capacidad de redefinir, cambiar y articular relaciones sociales, la coexistencia de opuestos, la interdefinibilidad.

El espectacular avance de la biotecnología y sus implicaciones en los ámbitos de la política, de la ética, de la moral, de la opinión pública y del imaginario colectivo, generarán seguramente nuevas especialidades, interdisciplinarias desde su concepción, como podrían ser la biología social, la biología política, etc. Para llegar a los acelerados descubrimientos en materia de genómica, interactuaron, con puntos de partida, objetivos e intereses muy diversos, tanto la academia como la iniciativa privada y el Estado. Los resultados generan polémica en muchos ámbitos también. La selección y manipulación genética, la clonación, la terapia génica, la farmacogenómica, despiertan temores, exigen legislaciones, dividen a la opinión pública. Asimismo, plantean la necesidad de nuevos actores, como las comisiones de bioética, que supervisen la investigación en estas áreas, y determinen hasta dónde llega la libertad de investigación en aspectos que corresponden a la biología pero también a la ética.

Del uso que se le dé a esta tecnociencia, como a otras, ya sea como instrumento para consolidar las relaciones de dominación, de explotación y acumulación, ya sea como fuente para el avance en otras ciencias, a favor de una mejoría en las condiciones y esperanzas de vida, depende en gran medida el destino de la humanidad. En todo caso, la genómica está ya en el origen de nuevas mediaciones entre realidades y utopías, de nuevas relaciones sociales y de redefiniciones culturales. Constituye, más que un nuevo texto, una nueva posibilidad de diálogo, de creación hiper e intertextual.

El ajuste de conceptos y relaciones, de decisiones y concepciones que exige el avance en las nuevas ciencias y en las tecnociencias, precisa el análisis más profundo de quienes estamos interesados en construir alternativas, para definir cómo enfrentar y usar a las tecnociencias a favor de la equidad, de la libertad y de la dignidad.

En este sentido, tal como la conciencia de clase planteada por Marx, planteamos hoy una conciencia persistente, a la par que la creciente politización de nuestra sociedad,

requiere de ella para la creación de alternativas, de una nueva conciencia científica y humanística, que permita concebir los avances de las nuevas ciencias, de las tecnociencias y de las humanidades en su dimensión política.

A partir de la contradicción y como estrategia de combate, surge la necesidad imperativa de conocer y aprender del éxito que han tenido, para sus propósitos, las fuerzas dominantes, particularmente en el uso de las nuevas ciencias y las tecnociencias.

Ser capaces de apropiarnos del conocimiento y de la experiencia, nos lleva a asumir una posición auténticamente dialéctica en la construcción de alternativas.

Al analizar las nuevas ciencias y la política de las alternativas se plantean algunos de los problemas y soluciones que las ciencias de la complejidad y las tecnociencias ofrecen al pensamiento crítico y alternativo. Advertimos la importancia de atenderlos, en aras de perfeccionar la capacidad de comprensión y de lucha de las fuerzas emergentes.

Precisamos ahondar en el acercamiento que las nuevas ciencias han logrado entre la organización del pensamiento y la organización de las actividades, fusionando la intuición al concepto, el concepto a la palabra, la palabra a la acción y lo que no existe a lo que existe. Apuntamos también la necesidad de desprenderse de la versión ideológica esgrimida desde Khün hasta Foucault, que otorga al poder una omnisciencia que determina paradigmas y delimita verdades sin considerar las relaciones sociales de explotación y acumulación.

Destacamos igualmente los vínculos entre recursos epistemológicos y tecnológicos que forman parte de la cultura teórico-práctica de avanzada en el conocer- hacer-crear de empresas y complejos dominantes. Entre ellos, el trabajo multidisciplinario; la acción común; el dominio de distintos tipos de diálogo; la investigación orientada a la acción y a sus procedimientos; la construcción colectiva del conocimiento y de la acción; el interés tanto en las variaciones como en las semejanzas; el aliento a la creación de conocimientos; el descartar la “verdad única” excluyente, el “pensamiento correcto”; el aprendizaje de nuevas relaciones entre conceptos y prácticas; la síntesis de teorías y experiencias; la generalización de lenguajes y definiciones de conceptos; la inclusión, en todo diálogo, de la dialéctica y de la discusión; el rechazo al dogma y el respeto; el anteponer en los cuadros más avanzados las políticas de educación-aprendizaje que sustituyen las de propaganda y publicidad; la creación de conocimientos compartidos,

podrían ser grandes revulsivos a la contra y removedores de los rancios cimientos de nuestras acomodadas y anacrónicas academias.

En cuanto a la pedagogía que se deriva de las nuevas ciencias, habrá que caracterizarla como aquella que reflexiona críticamente sobre el lenguaje y los conceptos; aprende a saber si el “otro” entiende lo que uno quiere decir; recuerda y redefine las categorías olvidadas por imprecisas; aprende cuando enseña; difunde y traduce los “conocimientos expertos”, en formas pedagógicas para los integrantes del colectivo, que pueden vincularse a consignas y metalenguajes que circulen más allá de éste; distingue las razones del consenso; trabaja sobre preguntas concretas para encontrar respuestas concretas susceptibles de crear nuevos sistemas de relaciones.

Con ello, pretendemos demostrar que las nuevas ciencias incursionan en una parte del pensamiento crítico, pero se detienen en las fronteras del paradigma alternativo cuando éste incluye las categorías de las clases y el imperialismo. La eterna marca del binomio saber-poder.

Lejos de estigmatizar a las tecnociencias y a las nuevas ciencias, se plantea aquí el rescate de la experiencia del conocimiento científico sujeto a los intereses capitalistas, para aprovechar sus enseñanzas en materia de organización, de obtención de resultados y, sobre todo, de eficacia en la satisfacción de objetivos. El triunfo global del capitalismo, es en gran medida atribuible al desarrollo de las tecnociencias y de las ciencias de la complejidad, ya que ambas permitieron a las clases dominantes una nueva forma de Imperio Mundial conocido como globalización o postcolonialismo.

Procede, pues, el salto transdisciplinar. Una nueva complejidad recuperadora del sentido que arrebate y libere el monopolio de los saberes cautivos.

Las políticas del sistema dominante no sólo se han perfeccionado con la contribución de las nuevas ciencias, sino también con la experiencia de la represión de los movimientos rebeldes. Para atacar al populismo, a la social democracia, al socialismo realmente existente, y para legitimar su política anti-comunista y anti-popular, más tarde globalizadora y neoliberal, las fuerzas dominantes han utilizado incluso a los críticos que, en la izquierda, se plantean desde el 68 la construcción de una democracia integral o radical que combina liberación y socialismo.

El éxito demostrado por el saber tecno-científico y de las ciencias de la complejidad en su uso para los propósitos planteados debe ser seriamente considerado por los grupos antisistémicos en busca de la construcción de otros mundos posibles.

Las nuevas ciencias y las tecnociencias formarán parte del nuevo proyecto alternativo emergente. Someterlas a una crítica rigurosa es necesario pero insuficiente. Se requiere dominar su lógica y su técnica para defenderse de ellas, o para utilizarlas y adaptarlas a un proyecto liberador.

Es decir, se precisa utilizar el conjunto de estos conocimientos para defenderse del sistema dominante, para construir el poder alternativo apto para alcanzar sus propias metas de justicia con democracia social. Una alternativa con capacidad de decisión de los trabajadores, de los pueblos, que con esos conocimientos implante políticas alternativas de acumulación, distribución, seguridad, educación, salud, medio ambiente, pluralismo religioso, ideológico, político, en la que pueblos, ciudadanos, con respeto a sus autonomías, a sus soberanías, redefinan los valores universales y particulares.

Hacer posible la alternativa, generar soluciones a las contradicciones que surgen entre la razón tecno-científica hegemónica y el pensamiento crítico, y hasta a las que surgen en el propio pensamiento crítico, precisa, en el contexto actual, del fortalecimiento de los espacios de expresión y de creación, de generación y transmisión del conocimiento.

Espacios contradictorios pero que privilegian, como método, el diálogo y el consenso, y no la dominación y el control. Si hay un espacio interdisciplinario, ámbito, por definición, del pensar-decir-hacer, que cobra en nuestros días una importancia capital, es el de la universidad, y en su seno el saber pedagógico está llamado a reconvertirse y liderar este reto.

Por su carácter civilizatorio y el significado ético, social y cultural de su quehacer cotidiano, se convierte sin duda en el contexto idóneo para la solución, a través del diálogo y del consenso, de las contradicciones de nuestro tiempo, y para la construcción de alternativas en las que tanto insiste, y con justa razón, González Casanova:

La creación de lo nuevo implica una serie de conocimientos necesariamente interdisciplinarios. Supone una nueva división del trabajo, una nueva división interdisciplinaria de la investigación, la docencia y la difusión. Esa nueva división requiere superar la disciplina sin descuidar la especialidad. Exige también actualizar la educación científica, reformular los conceptos de

cultura general y fomentar la cooperación multidisciplinaria, al tiempo que se crean y fortalecen los conocimientos interdisciplinarios¹³⁴.

La nueva cultura general que exige la visión interdisciplinaria, se traduce, en la universidad, en una reforma académica que posibilite que en ninguno de sus tres niveles de estudio y en ninguna de sus áreas de conocimiento se ignoren las tecnociencias y las ciencias de la complejidad, para que los que piensan que otro saber y otro mundo es posible y busquen construirlo, las utilicen. Así, el conocimiento de las nuevas ciencias tarde o temprano será parte de la cultura universal crítica, alternativa. La nueva educación contribuirá a la formación de los intelectuales orgánicos del sistema alternativo que no pensarán en sistemas deterministas y cosificadores, ni en la disyuntiva de reforma o revolución; decantándose la mayor parte de las veces, por incapacidad o por comodidad, por reformas que aprovechan las clases políticas o las élites en el poder, ni en imprudentes y precipitadas revoluciones que mueren en el intento, terminan reproduciendo viejos moldes o sacrifican más que lo que valen. Son necesarias, en este sentido, nuevas relaciones sociales en posiciones que no correspondan ni a las políticas reformistas, ni a las políticas revolucionarias del pasado. La nueva educación formará pensadores que entiendan que el sistema alternativo será obra colectiva o no será:

A diferencia de sus precursores anarquistas o libertarios, los nuevos intelectuales orgánicos combinan la construcción de una sociedad alternativa con la de una política de presiones por alternativas y no excluye en todos los casos ni la participación política ni la toma del poder del Estado y su posible desaparición en un futuro imprevisible.¹³⁵

La construcción de alternativas en el ámbito de la educación, hacia la formación de nuevos intelectuales y la configuración de una nueva cultura general, implica romper tabúes del propio pensamiento crítico y alternativo. Uno de los problemas que entraña la perspectiva de la interdisciplina, es la definición de cómo integrar esta nueva cultura general, qué conocimientos se precisa dominar en el propio idioma, en las matemáticas, en el conocimiento histórico, en las ciencias naturales, en las tecnologías y en los métodos. En pocas palabras, determinar “qué aprender y qué enseñar” y resolverlo dando prioridad al “aprender que permite aprender”.

El conocimiento se puede privatizar. El conocimiento puede dejar de ser o no lograr ser un bien público. Es más, el capital corporativo, y el postmodernismo neoconservador como una de sus expresiones filosóficas,

¹³⁴ González Casanova, P. (2004): *Op. cit.*, p. 57

¹³⁵ *Ibíd.*, p. 298.

pueden pasar de los conceptos foucaultianos en que la verdad depende del poder, o de los conceptos marxistas en que el conocimiento y la ideología obedecen a la lucha de clases, a una etapa nueva en que el conocimiento como propiedad privada, o como mercancía, o como objeto o como instrumento para la producción y la maximización de utilidades, o para la guerra y la paz, lleva a los mercaderes a verdades negociadas con paradigmas negociados.¹³⁶

La universidad conoce bien de esas amenazas privatizadoras del conocimiento. Para preservarla y garantizar de ese modo la construcción de alternativas, se precisa hoy más que nunca defender su carácter laico y público; fortalecer y celebrar su autonomía; imaginar y consolidar sus reformas internas; ampliar y ejercer su democracia y procurar la convergencia, la unidad en la diferencia y la colectivización en el ámbito de una mundialización de la educación superior. La diferencia entre el proyecto neoliberal y la creación de alternativas estriba en que, lo que para el primero es propaganda y publicidad, para la segunda es pensamiento crítico y conocimiento. La universidad es el espacio de discusión, el ámbito que privilegia la combinación, la imaginación y el rigor científico-humanista.

3.2. *Didactización, psicologización, matematización y tecnologización de lo educativo.*

“Nos referimos, fundamentalmente, a los esquemas de interpretación que se han instalado de manera casi inercial en el campo de las prácticas discursivas e institucionales del espacio educativo: a) el modelo filosófico de construcción de la idea de educación como práctica moral, conforme al cual, la educación ha sido pensada en los términos de proceso de formación del hombre como sujeto autónomo, teleológicamente orientado al logro de los grandes ideales de libertad, igualdad y felicidad; b) el modelo sociológico de construcción de la idea de educación como socialización entendida en los términos de conjunto de acciones destinadas a garantizar la adaptación de los individuos en el orden social que les pre-existe; c) el modelo psicomórfico que opera con la determinación del yo psicológico como centro de explicación de las prácticas educativas, y que tiene como correlato la convicción de que el uso de “medios y recursos apropiados” aseguran el logro de los propósitos asociados al “progresivo y pleno desarrollo – físico, emocional mental- del individuo”; desarrollo del que se supone que parte del niño como “ser inmaduro” e “incompleto” para llegar al adulto como personificación del sujeto racional y libre, a cuya configuración plena debe conducir la educación”.

Magaldy Téllez

Si hemos propuesto una concepción de pedagogía que reúne arte, ciencia, técnica y humanidades, superando las estrecheces clasificatorias del saber al uso, es porque, básicamente, entendemos el saber pedagógico de forma holista; como saber complejo y

¹³⁶ *Ibíd.*, p. 185.

complejizador; como fundación ético-política. Y esta posición previa desde otro paradigma transgresor es importante porque marca la pauta de una visión diferente en el tono mismo del análisis de la construcción de saberes y su transmisión hoy, en el papel de las universidades como depositarias o generadoras de ese saber e, incluso, el translugar de lo pedagógico y su proyección.

Siguiendo las indicaciones de Moore¹³⁷ respecto a la construcción de una teoría educativa —siendo aplicable a cualquier ciencia social— si se decide qué factor o variable es la más efectiva para alcanzar un fin deseado (entendiendo que toda teoría tiene una idiosincrasia teleológica¹³⁸), la resultante teórica será hacer todo lo que dicho factor o dicha variable conlleva o implica. Esta afirmación pone en jaque la pretendida —desde Herbart— matematización de la educación. Las probabilidades de dar con el vector eficaz y eficiente para alanzar el fin deseado son bajas; pero, además, las probabilidades para que la resultante de dicho vector, una vez articulado, sea la descrita en el fin presentado como anhelo, es azarosa. Así modelos pedagógicos estudiados y probados generaban arquetipos de ciudadanos y ciudadanas alejados, no solo del fin deseado sino hasta de lo que se hubiese considerado razonable alcanzar en el contexto social en el que se ponían en práctica. Este hecho ha llevado a zanjar la discusión de los fines puesto que se considera que ya se validarán o no en el seno social. La tecnificación de la pedagogía ha encontrado en esta inhibición su tierra abonada. Prescindir por azaroso o arbitrario de los fines, minorar lo teleológico, fue el caldo de cultivo para encaramar la tecnología a objeto mismo, no a instrumento, del terreno educativo.

No es una reflexión baladí puesto que implica que el fin de la educación ahora se coloca en la intención homogeneizadora, velando o maquillando la apuesta de igualdad. La pretensión de “normalización” calculada menoscaba y desvía la genuina orientación educativa como espacio de desarrollo y transformación personal y social. Un gran manto ilusorio de igualación (más bien, nivelación) esconde una realidad que cuestiona lo diferente. Las políticas de diversidad aparecen más como segadoras de diferencias que como impulsoras de su integración. Es equiparación, no equidad.

¹³⁷ Moore, T.W. (1980): *Op. Cit.*

¹³⁸ “Toda teoría de la educación estará orientada a la consecución de algún fin valioso. El producto final será un individuo que ha sido perfeccionado por lo que le ha sucedido”. *Ídem*, p. 113.

Equidad, homogeneidad e igualdad son términos que se están fundiendo y confundiendo para expresar uniformidad de saber, de parecer, de vivir. La disparidad se convierte en dificultad, anormalidad, riesgo, vulnerabilidad. Hay que subsanar desde “lo políticamente correcto”. La dialéctica del conflicto deja paso a la armonización didáctica.

En la vorágine de gestión y de eficacia de las técnicas, marcadas por el mercado como institución definitoria de lo óptimo, aparecen voces que se apuntan a delimitar el campo de la pedagogía y con ello todo el campo de lo educativo, como espacio donde se trasmite el saber y los saberes, con unas vallas centradas en el qué aprender y en qué enseñar.

Si el saber educativo se centra en estos aspectos técnicos, el paso subsiguiente es observar, medir y cuantificar. La matematización de las ciencias sociales se produce bajo el manto de una nueva formulación que genera escalas cualitativas que merman de forma sorprendente la capacidad crítica de profesionales y estudiosos para entender que bajo esos términos se esconden las cuantificaciones formales¹³⁹.

La deriva de la ciencia educativa se positiviza y ante la imposibilidad de hacer teorías generales, se especializa en teorías limitadas de carácter normativo que generan distintos contextos técnicos para fines inamovibles¹⁴⁰.

Ahora bien, no sólo la irrupción del cálculo formal, de la matematización en la pedagogía incide en su pérdida de identidad discursiva. Ha habido un proceso de “conquista y colonización” de lo pedagógico por parte de la didáctica y la psicología, implementado y legitimado en el espacio educativo. De nuevo el naturalismo pedagógico y el ideal herbartiano cobran protagonismo.

El fenómeno que se ha producido es la didactización y psicologización de lo pedagógico hasta casi fagocitarlo.

Parece increíble que, tras muchos años de críticas a un homogeneizado discurso sobre la educación y sus formas de hacer, los profesionales de la pedagogía no tengan en su

¹³⁹ El cambio de escala de 1 a 10 por otra de NM a PA no deja de ser un ejercicio matemático que formalmente se define como cambio de sistema decimal a binario.

¹⁴⁰ La revisión de los preámbulos de distintas leyes educativas que ha habido en España en los últimos 35 años dejan en evidencia la inmutabilidad de los fines perseguidos y la reiterada asignación de los errores diagnosticados a infraestructuras, a agentes educativos y sus técnicas, etc.

haber propuestas siquiera mínimamente agitadoras y que sus estudiantes no tengan, mayoritariamente, más que acceso a conocimientos o adoctrinantes o funcionalistas.

Nadie puede negar que toda experiencia formativa es en sí misma una experiencia social concreta y que toda intervención pedagógica deriva en opciones ideológicas y políticas, incluso las pretendidamente asépticas. La deriva de ambas orientaciones, en cualquier caso, ha venido a confluír, gracias a la tecno-ciencia, en la conformación de resultados mediocres pero debidamente medidos y evaluados colocables en las gráficas de la autocomplacencia.

Hay que decir que para los profesionales de la disciplina Didáctica, ésta no se extingue en las aulas escolares, ni siquiera se plantean que acabe en las situaciones formales de enseñanza. Afirman que hay formación —no hay duda de que hablan de formación y no de educación— y por tanto de la existencia de la posibilidad de estudio didáctico siempre que haya alguien en “proceso de aprender algo”. Cuando definen estas experiencias de aprendizaje es cuando la fotografía se revela: “(...) desde los aprendices de un oficio manual, hasta el que se inicia en un arte, un deporte, una técnica, un programa de informática, etc.”¹⁴¹. Se tiene que hacen referencia a instruir, ensayar, entrenar, adiestrar, ejercitar, programar y digitalizar... Todos estos conceptos son sinónimos de educación pero no son la educación. La expansión del territorio didáctico parece ilimitada: aprendizaje adulto, autoaprendizaje, enseñanza a distancia, aprendizaje en grupo, en contextos menos formales, etc. En todas estas experiencias se plantea la intervención obvia de la Didáctica.

Etimológicamente, el término Didáctica procede del griego: *didaktiké, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko...* Todos estos términos tienen en común su relación con el verbo enseñar, instruir, exponer con claridad. *Didaskaleion* era la escuela en griego; *didaskalia*, un conjunto de informes sobre concursos trágicos y cómicos; *didaskalos*, el que enseña; y *didaskalikos*, el adjetivo que se aplicaba a la prosa didáctica. *Didaxis* tendría un sentido más activo, y *Didáctica* sería el nominativo y acusativo plural, neutro, del adjetivo *didaktikos*, que significa apto para la docencia.

¹⁴¹ *Ídem.*

En latín ha dado lugar a los verbos *docere* y *discere*, enseñar y aprender respectivamente, campo semántico al que pertenecen palabras como docencia, doctor, doctrina, discente, disciplina, discípulo...

El repaso de la historia de la didáctica hace que su impronta se “sienta” desde hace largo tiempo. Se plasma en los textos un origen basado en la creación o uso del término que nombra esta disciplina desde la antigüedad clásica griega, aclarando que el sustantivo didáctica era el nombre de un género literario aunque intencionadamente se usa el pretérito perfecto; lo que deja la herencia trabajando para un título nobiliario en construcción. Se hacen precisiones sobre las pretensiones de dicha literatura definiéndola como “aquel género que pretende enseñar, formar al lector”. Y ésta es una intención presente en muchos escritores, como en *Los Trabajos y los días*, o la *Teogonía* de Hesíodo (citado por Benedito, 1986). También en *Las Geórgicas* de Virgilio o el *Arte de amar*, de Ovidio. En la Edad Media, Ramón Llull será uno de los autores más importantes en este género. También se pueden considerar dentro del estilo o género todo el conjunto de cuentos y apólogos del Infante don Juan Manuel o de Alfonso X, puesto que su intención es la de presentar en forma literaria consejos morales, religiosos o técnicos. Incluso el Marqués de Santillana, con su célebre definición de poesía caería en este ámbito: “¿Qué cosa es la poesía... sino un fingimiento de cosas útiles, encubiertas o veladas con muy hermosa cobertura?”. No en vano el Marqués de Santillana fue el autor de una de las primeras antologías folclóricas como es *Refranes que dicen las viejas tras el fuego*, con una evidente, más clara para los interesados, finalidad didáctica. En el Renacimiento gusta la idea de que la literatura es un modelo para la vida más que viceversa. Siguiendo el hilo de esta argumentación, en la contemporaneidad, la literatura “comprometida” —desde el realismo crítico al social— no sería más que un género didáctico disfrazado, con vocación de modificar la sociedad o de servir de consigna revolucionaria. La *poesía es un arma cargada de futuro*, como apuntaba certeramente Gabriel Celaya: “La poesía no es un fin en sí... —decía— Es un instrumento para transformar el mundo”. Así que, en definitiva, todo lo que hemos sido, lo que somos o, incluso, lo que deseamos ser, pertenecería a la Didáctica y dependería de ella.

Encontramos el origen del término con un significado distinto del literario en Centroeuropa en el siglo XVII. Dentro del movimiento del realismo pedagógico —que

está imbricado con la aparición de la manufactura— Ratke y, sobre todo, Comenio, ponen educativo al servicio de la producción. Utilizaron la denominación de Didáctica tomada del latín¹⁴², no del griego. Para Comenio, el autor más importante de los inicios de esta disciplina, con su obra *Didáctica Magna*, la Didáctica era “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia”. Esta es una primera referencia de eficacia al hecho educativo. Se plantea una necesidad de evaluar resultados del hecho educativo tras dar una visión utilitarista de la educación. Luego esta palabra cayó en desuso, hasta que en el siglo XIX, Herbart y sus discípulos la resucitaron. En su conceptualización limitaron su contenido al conjunto de los medios educativos e instructivos¹⁴³.

Otto Willmann volvió a darle un carácter más general, tal vez en exceso, como teoría de la adquisición de lo que posee un valor formativo, es decir, la teoría de la formación humana. Con lo cual llegaba a confundirse con toda la Pedagogía o ciencia global la educación.

Hoy el término Didáctica está completamente extendido en todo el ámbito europeo continental y países de su órbita cultural. En Alemania, Francia, Italia, España e Iberoamérica goza de una gran tradición y desarrollo. Pertenece al léxico culto generalizado.

Al mismo tiempo, hay que destacar que el término es poco usado¹⁴⁴ en todo el territorio anglosajón, aunque no así su contenido. Al mismo contenido se le aplica el nombre de

¹⁴² En latín podemos afirmar que el vocablo dio lugar a los verbos *docere* y *discere*, enseñar y aprender respectivamente, al campo semántico de los cuales pertenecen palabras como docencia, doctor, doctrina, discente, disciplina, discípulo.

¹⁴³ No es querer entrar en un debate infértil pero no está de más recordar que la metodología educativa es el conjunto de normas relativas a los métodos de que la educación se vale para cumplir, en la práctica, su cometido. El dominio de la metodología educativa es muy vasto, en tanto abarca la totalidad de los métodos que utiliza la educación sistemática. Existe sin embargo, una tendencia que se hizo paradigmática en la cultura educativa —a excepción de la anglosajona— a identificarla con la didáctica, como si los medios didácticos fueran los únicos educativos. Hernández Ruiz y Tirado Bendí han demostrado ese error conceptual histórico enumerando los siguientes métodos de la educación: «estimulativos u hormóticos», «ejercitativos o ascéticos», «guiadores u hodegéticos», «instructivos o didácticos» y «correctivos o sofronísticos». Con solo leer la lista ofrecida se comprenderá claramente que el método didáctico (o instructivo) es uno de los tantos métodos educativos existentes, de lo que se desprende que la didáctica no puede ser, conceptualmente, siquiera toda la metodología educativa, sino apenas una de sus partes. En Hernández Ruiz y Tirado Bendí (1940): *Ciencia de la Educación*. México, Atlante. Cap. V.

¹⁴⁴ Con esta duda, se ha buscado la palabra *didactics* en el Diccionario *Webster's*. He aquí el resultado: "The art or science of teaching". De todas maneras, es poco usual en la bibliografía pedagógica anglosajona. Entre las pocas referencias bibliográficas destaca la de un artículo que precisamente hace mención de este hecho: Wallin, E. (1988): "Notes on Didactics as a Field of Research". *Scandinavian*

enseñanza o el de aprendizaje, según el punto de vista. Y hoy tiende a coincidir, por una superposición del campo abarcado, con el término *currículum*.

En la tradición anglosajona se encuentra la influencia del utilitarismo y el pragmatismo, recopilados para las prácticas educativas por Bobitt, Thorndike, Tayler y, especialmente, Herbert Spencer¹⁴⁵. En esta escuela se privilegia al Currículo — *Curriculum Studies*— como organizador y prescriptor de contenidos de enseñanza, un plan de estudios organizado, con una secuencia clara, un conjunto de actividades y experiencias ordenadas que permite al niño desarrollar lo que será útil y práctico en su vida de adulto. Spencer busca una educación que prepare para la vida, organizada utilitariamente. Partiendo de la pregunta sobre cómo se debe vivir, llega a la cuestión sobre cuáles son los conocimientos más útiles. Y se propone entonces una educación útil para el individuo y la sociedad. La vía curricular, entonces, tiene la función de garantizar que el sujeto pueda sobrevivir adecuadamente en una sociedad industrializada. Teniendo en cuenta las actividades más “*importantes, valiosas e influyentes*”, el Currículo organiza actividades encaminadas a hacer del individuo un buen agente: su interés es formar sujetos capaces de actuar. Bobitt, dentro de este enfoque anglosajón, propone el currículo como un “*curso de carrera*”, una serie de actividades y experiencias por las que debe pasar el estudiante para desarrollar habilidades que le permitan hacer bien las cosas en la adultez¹⁴⁶. Thorndike recoge lo anterior, estableciendo que los fines de la educación están en satisfacer las necesidades de la vida, y busca, dentro de la educación, “*un equipamiento*” para el hombre del mañana: salud física y mental, y medios recreativos, éticos, religiosos e intelectuales¹⁴⁷.

Spencer también retoma elementos del liberalismo político y económico (*laissez-faire*, autorregulación, utilidad de la no intervención del Estado en los mercados) y, partiendo de la suposición de que en el niño hay un proceso natural de evolución mental, que no

Journal of Educational Research, v. 32, n. 1, pp. 1-8. Otra obra nórdica, en este caso finlandesa, confirma el poco uso –hasta ahora– del término en inglés: Uljens, M. (1997): *Schooldidactics and learning*. Hove. Psychology Press.

¹⁴⁵ Las obras principales de estos autores respecto a la educación serían: Spencer, H. (1963): *Educación intelectual, moral y física*. Buenos Aires, Ed. Albatros y Spencer, H. (2014): *Estática social*. Londres, Ed. Innisfree LTD. Bobitt, F. (1918): *The curriculum*. Boston, Houghton Mifflin. Thorndike, E.L. (1903): *Educational psychology*. Montana, Kessinger Publishing. Tyler, R. (1986): *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires, Ed. Torquel.)

¹⁴⁶ Idea extraída de Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 258-261.

¹⁴⁷ Siguiendo las referencias dadas por Coll Salvador, C. (2002): *La psicología de la instrucción y las prácticas educativas escolares*. Barcelona, Ed. UOC, p. 16.

debe ser perturbado, busca un “*liberalismo educativo*”: dejar cierta libertad al niño, respetar su desarrollo intrínseco. De esta manera, Spencer propone un currículo flexible en contraposición a los currículos “*coercitivos y restrictivos*” del “*antiguo régimen*” educativo. El currículo, entonces, busca preparar, entrenar en determinadas actividades (que, supone, se transformarán en habilidades que serán de provecho en la adultez), pero dejando un margen para el libre desarrollo, por parte del niño, de dichas habilidades. Es decir, permitiendo que el estudiante funcione según su propia naturaleza¹⁴⁸.

En resumen, la escuela anglosajona concibe la experiencia humana como una serie de distintos tipos de actividades, y concilia la educación como una preparación para el cumplimiento de dichas actividades en la adultez. Enfatiza la experiencia, la práctica, y se enfoca en la utilidad de actividades y conocimientos. No le basta el hombre erudito-humanista de la tradición germana, ni el buen ciudadano de la escuela francesa, sino el “*hombre práctico y bien equipado*”. La escuela germana se diferencia de la francesa en que el interés de la primera está en formar para el libre desarrollo de la razón, y el de la segunda está en educar al hombre para el mundo social; y ambas se distinguen de la tradición anglosajona, en cuanto a que ésta se encuentra centrada en la teoría del currículo y considera la educación en función de su utilidad, valor e influencia para el individuo y la sociedad.

Lo interesante de este fenómeno de matematización y didactización es que se une a un movimiento de individualización educativa que tras la «necesidad de respetar la diversidad» ha ido permitiendo la psicologización de lo pedagógico

¹⁴⁸ En su obra *Estática social*, Spencer se pregunta por qué es necesaria la educación, ya que creía que el niño crecería espontáneamente hasta convertirse en un ser humano normal, como ocurre en la naturaleza. Puesto que la educación debe reprimir a los niños para proporcionarles las características del hombre incivilizado, siendo en todo caso la educación una forma de obligar a que se desaparezcan las imperfecciones de ser humano, de esta forma es innecesario y de acuerdo con las leyes de la naturaleza la educación evoluciona como consecuencia de su adaptación a los cambios en la sociedad. Entendía que a medida que la sociedad evoluciona, de conformidad con sus leyes, no habría necesidad de una educación organizada e incluso lo que puede hacer es únicamente retrasar el proceso de cambio social, a comparación de las afirmaciones actuales que dicen que la educación es la única forma de cambiar a la sociedad. En su libro, *Educación moral, intelectual y física*, nos presenta dos de sus principios fundamentales hacen un análisis de la educación: el primero que la educación sigue una evolución parecida a la de los individuos y a la sociedad, el segundo acerca de la heterogeneidad de los sistemas de educación en el proceso de evolución y se quejaba de lo que se enseñaba en las escuelas no tenía ninguna utilidad práctica y por ultimo sostiene que no es posible perfeccionar un sistema de educación hasta que no se haya determinado una psicología racional. En Spencer, H. (1963): *Op. Cit.* y Spencer, H. (2014): *Op. Cit.*

Este fenómeno respecto a la psicología no se refiere al estudio del aprendizaje y sus características sino a la entrada en la pedagogía de una corriente disciplinaria que afecta a la enseñanza. Así, se puede decir que existen trabajos de utilización hermenéutica de la disciplina psicológica que son loables en el mundo educativo. Como ejemplo podemos afirmar que tanto el trabajo de Skinner como el de Pestalozzi quedan excluidos de esta crítica¹⁴⁹.

El punto de partida de esta nueva corriente psicológica es una de las vueltas de tuerca a los espacios individuales que necesita el neoliberalismo para su trama social. La creación de espacios de impunidad que poco a poco han ido ganando terreno a los espacios públicos donde la ética o, mejor dicho, las éticas están distorsionadas. Son espacios de uso social donde no existe la vigilancia de las normas éticas y morales. Donde el egoísmo ya no es condenable, la lujuria es la mejor estrategia de publicidad, la vanidad es la llave para la fama, (crece un espantosa gula por el poder, la soberbia

¹⁴⁹ El primer autor citado, Skinner, centra su trabajo en el quehacer del profesor. Su referencia teleológica se definía en la adecuación del proceso de enseñanza al proceder del aprendizaje de su alumnado. Citando al autor en Skinner, B.F. (1994): *Sobre el conductismo*. Buenos Aires, Ed. Planeta, p. 182;

« (...) La educación es otro de los elementos de ese ambiente, y adquirirá el repertorio más efectivo si sus maestros reconocen el papel que desempeña el ambiente en lugar de suponer que consiste en dejarlo libre para que se desarrolle. Su gobierno forma parte de ese ambiente, y deberá «gobernar lo menos posible», minimizando sus medidas de castigo.; Producirá lo que él y otros necesiten de la manera más efectiva y menos aversiva si existen tales incentivos que el individuo trabaje de modo cuidadoso y diligente y se le refuerce por lo que hace. Todo esto será posible no porque aquéllos con los cuales convive tengan moralidad y sentido ético, decencia, o compasión, sino porque a su vez, hay una clase particular de ambiente social que los controla a ellos.»

El segundo, Pestalozzi, porque su conceptualización de psicologización de la educación tiende a ser una metodología de guía que coadyuva la labor del alumnado en su consecución de los objetivos de aprendizaje. Dicho por Pestalozzi, citado por Soëtard M. (1994): «*Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*» *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada – UNESCO. n°24, pp. 299-313.*

«Quienquiera que se apropie del método, sea un niño, un joven, un hombre o una mujer, llegará siempre en sus ejercicios a un punto que solicitará particularmente su individualidad: al captarlo y desarrollarlo, esa persona desplegará sin duda alguna en sí misma fuerzas y medios que le permitirán superar en gran medida la necesidad de ayuda y apoyo en su formación que en esta etapa sigue siendo indispensable para otros, y se hallará en una situación que, de manera segura y autónoma, le permitirá recorrer y llegar término del camino restante de su formación. De no ser así, mi casa no se mantendría en pie, mi empresa había fracasado.»

Pestalozzi aboga por un docente capaz de propiciar la construcción de la autonomía personal, enseñando estrategias que le permitan manejar la construcción del conocimiento, atendiendo a su estilo de aprendizaje, reconociendo que el estudiante también tiene metas, propósitos e intenciones frente al proceso de aprendizaje y ante todo, que el docente debe gradualmente ir delegando en el estudiante la responsabilidad del proceso pedagógico, quien en últimas, es el responsable de todo el proceso.

produce una inclusión draconiana en el MIT y una exclusión de los pobres, la envidia alimenta el consumismo...) etc.

Desde la tradición francófona ve la pedagogía como “*ciencia de la educación hacia las ciencias de la educación*”, una ciencia y un arte, que necesita de la psicología resultando así que no busque solamente expresar o representar lo real, sino orientar la conducta hacia la sociedad. Existe también una pedagogía teórica (encaminada al sujeto o niño) y la pedagogía práctica (centrada en los métodos y reglas de enseñanza). Si en cuanto a la didáctica, en la tradición francófona, se presentan los métodos de enseñanza que varían según la materia que se va a enseñar y su naturaleza, en cuanto a la psicología se tendría un apoyo al desfase individual que propicia un uso sesgado de esta ciencia en pos de centrar el hecho educativo en los individuos frente al grupo. De algún modo la educación neoliberal consiguió unificar tres aspectos de las corrientes germanas, anglosajonas y francófonas generando tres pilares desbrozadores de la educación humanística.

En estas tres tradiciones intelectuales (germana, francesa y anglosajona) se puede ver entonces los orígenes de la “*pedagogía moderna*” que rompe con los esquemas tradicionales y rígidos de la educación tradicional (donde el alumno es por completo un simple receptor pasivo) convirtiendo al alumno en protagonista de su aprendizaje. En la germana se observa la “educación a través de la enseñanza” en la que es clave el autoaprendizaje, la autodeterminación, el deseo de querer ser mejor, la búsqueda de la formación de un espíritu culto y con alto sentido de lo ético; en su enseñanza educativa se destaca el conocimiento especializado del educador. La pedagogía en la tradición germana es la ciencia en la que el maestro-instructor se apoya; sumando a esta ciencia los conocimientos tenemos una adecuada enseñanza. Y sobre la evaluación de lo adecuado o no se insertó la matemática a través de la normalidad. La tradición anglosajona es la introductora de una didáctica convertida en curriculum. Maximizada en su quehacer denostando la razón teleológica de la educación. Y la tradición francófona, como se ha dicho, inserta la psicología como elemento clave que va a ser maximizado valiéndose de la propaganda por las necesidades de atención a los individuos frente a la sociedad. Lo normal creado desde la colectividad se pasa como cernidera a los distintos individuos y dicha prueba los cataloga de forma inexorable. La clasificación se llena de etiquetas y estereotipos para poder responder a la propia

definición de normal. Lo normal se auto-justifica mediante toda una serie de elementos que trabajan ad hoc para hacerlo.

El sistema capitalista neoliberal ha dejado de lado a los distintos dioses fabricando símbolos iconográficos mundanos. Además, son símbolos estructurados de forma piramidal, numerables, que abren la posibilidad de acaparar, que dicen basarse en las capacidades personales, que son tangibles, que son de libre acceso, que... Símbolos que generan incertidumbres en su consecución, en su logro... siempre en claves individuales. Así mientras Dios era de y para todos, estaba en todos lados y siempre quedaba, como última oportunidad, lograr el premio de la vida eterna en el paraíso; esta simbología del nuevo espacio impúdico se traduce en el logro de todo lo expuesto, de un nivel mundano, de un nivel individual, diferenciador; validando la egolatría como esencia de la nueva humanidad.

La máxima del liberalismo económico clásico que afirmaba que el egoísmo de carácter individual nos llevaría al bienestar colectivo por lógica social se transforma en un culto a lo individual—vigorexia, nurturismo, cosmética, cirugías...—en todo ámbito vital para afirmar que todo lo que uno o una quieran es necesario y que ello es bueno porque sólo así avanzaremos como sociedad. Ante estos hechos, una disciplina que se basa en el tratamiento de los problemas individualmente se hace, poco a poco, con un espacio social, individual y grupal anteriormente destinado a relaciones no terapéuticas tanto de carácter religioso como de entre iguales.

A lo que se hace referencia en este apartado es al fenómeno ocurrido en la educación de los últimos veinte o treinta años. La irrupción de la psicología ha sido promovida desde diferentes ámbitos: el auge de la publicidad, de lo económico como hecho individual, de lo individual como eje social y de lo social como suma de factores y nunca como un todo. Las enfermedades justifican los medicamentos, las hambrunas la manipulación genética, etc. Hasta las semillas hoy en día tienen patentes. No debe extrañar que se vean las relaciones sociales como causas de estados, momentos, afecciones... La conclusión a la que esta vorágine nos lleva es a la necesidad de que las interrelaciones personales estén controladas por profesionales —terapias—, en un entorno controlado y de forma individualizada para controlar dichos efectos. Siguiendo las justificaciones anteriores, se dirá que los problemas de interacción justifican la terapia. La cada vez más publicitada necesidad de control vital aunque sea a través de medicación. Algo, la

propia medicación, que en este nuevo tiempo, al fin y al cabo, no es más que otro gran negocio que se publicita y se reproduce de formas inimaginables. La educación como subsistema social incluido en este momento histórico también ha sucumbido a esta corriente que ha calado de forma importante en lo educativo.

La legión del ego versus la tradición de la vergüenza¹⁵⁰. Es la gran victoria del ego y el trabajo con y para uno mismo sobre la importancia crucial de tener y mejorar el trato con los y las iguales. Tal como se ve que va fallando el ideal liberal basado en la idea de que el egoísmo individual nos llevaría al bienestar colectivo, encontramos en la sociedad actual la afirmación de que el egoísmo individual nos pretende llevar al bienestar colectivo.

La imposibilidad estructural pero también genuina de la educación de controlar el entorno de forma absoluta es una de las premisas de la acción de esta disciplina que pone un foco de atención en factores internos pero no controlables. La educación es un espacio de aprendizaje social y de aprendizaje académico. Ambos polos son fundamentales pero solo se hace mención al segundo para valorar las calidades y al primero para refrendar las necesidades de control. Las evaluaciones referidas al aprendizaje académico y sus requisitos son la base de las nuevas formas de diagnóstico del sistema educativo y de los propios protagonistas del hecho educativo. Así un deficiente “algo” se convierte en necesidad de reforma educativa o en existencia de problemas personales.

Ante la imposibilidad de reformas educativas eternas —el caso español sería un contraejemplo a esta afirmación—, los focos del problema se centran por un lado en el profesorado: su falta de capacidad, de formación, de adecuación al alumnado, a la sociedad cambiante, etcétera... y en el alumnado: su origen, su inquietud, su edad, su pertenencia a una sociedad cambiante, etcétera.

Se ha producido un gran cambio en varios países occidentales, se obvia la necesaria reivindicación de excelencia de la labor comunitaria y se ratifican modificaciones sustanciales alentadas por un crecimiento inédito de una disciplina que hace que se

¹⁵⁰ La vergüenza como valor para la relación entre el individuo y la sociedad. Por un lado, sentido del ridículo personal no instigado ante algo no “normalizado” y por otro, la instigación del grupo ante conductas o hechos no validados socialmente. La rotura de este sentido se daría inicialmente en espacios abiertos a hacerlo como el arte, lo culinario, etc.

salvaguarden las integridades de las instituciones sea cual sea el resultado de sus acciones respecto a los educandos.

La psicologización de lo pedagógico no es tampoco una penetración inocente. Por este concepto entendemos, en la práctica diaria, la tendencia de dar siempre justificación al fracaso escolar de los alumnos. Todos los actos educativos comenzaron a estar supeditados a "comprender" el error y tomarlo como algo bueno. El error pasa de ser un método de aprendizaje a valorarse como aprendizaje en sí mismo. Hemos obviado que en el proceso de ensayo-error, debe dar como resultado un aprendizaje válido y no fallido. Si se acepta el fallo como aprendizaje nos encontramos en un escenario que degrada el acierto y la científicidad en los actos de enseñar y aprender. Muchos responsables institucionales y muchos docentes han caído en esta tendencia y todo error, todo fracaso... todo lo que está mal comenzó a considerarse "normal" y parte integrante del proceso de aprendizaje sin tener en cuenta que un saber mal aprendido es muy difícil de encarrilarlo.

La relativización del acto educativo y de la institución escuela se extendió como reguero de pólvora ocasionando estragos en la educación en todos los niveles y modalidades. Los actores educativos, abrumados por una burocracia dentro sistema que parece justificar actos negativos para beneficiar al alumno, no son capaces de dar una respuesta para terminar con tantos desatinos. Y, como siempre se busca y encuentra justificación para todo, esta moda también encuentra justificación hasta para sus propios errores.

Al observar los resultados de las evaluaciones mundiales comparando varios países en cuanto al rendimiento de los alumnos, comprobaremos que los más altos índices de eficacia se dan en los sistemas educativos en que esta moda tan perjudicial no fue aplicada. Aunque sería muy fácil entonces, deducir que los distintos responsables de las instituciones educativas tendrían que dejar de lado esta práctica donde se empieza por entender las diferencias para justificar, excusar y descargar de responsabilidades de aprendizaje al alumnado y se termina por cuestionar hasta la misma evaluación para poder validar procesos erróneos como actos de aprendizaje; pero no es así. Cada día son más los teóricos y prácticos de la pedagogía que entran en la vorágine "psicologizadora" que está destruyendo la educación.

Así pues si la didáctica ha sido una apuesta tecnócrata que hace perder la importancia de lo teleológico y la psicología ha sido una apuesta por dar amparo a lo individual aunque no sea sustancial dando sustrato a lo terapéutico, tenemos que lo educativo es una apuesta formativa no interesándose por lo comunitario, muy parecido a lo económico refugiado en los principios modernos del neoliberalismo, y en ambos casos se tiene que la sociedad, conformada por todos los individuos que comparten un modo de vida, progresa hacia una dualidad conformada por un ser comunitario parasitado por seres individuales que no tienen conciencia de las consecuencias que ejercen como huéspedes.

Nos educan para ser “soldados” o reclusos en estas sociedades esquizoides. Individuos enseñados y programados para que, creyendo ser libre pensadores, defendamos nuestras instituciones al tiempo que tendemos a cumplir cada una de las normas impuestas como necesarias. Nos convencen de que estas instituciones nos aseguran el cúmulo de derechos sociales que debemos preservar. Que nuestra recompensa por esta defensa es ser parte de esta sociedad que es la mejor posible —muchas veces se utiliza la historia como evidencia explicativa— y que seríamos necios y necias si no lo hiciéramos. Pero ya no se paga ni en plata ni en oro a las personas por su defensa de la sociedad que los ha visto crecer. La nueva forma del “solidus” es la información y el entretenimiento.

155

Las órdenes no se discuten. La legión es la unidad fundamental. Legiones de ciudadanos se enfrentan frecuentemente con ellos mismos en pos de perpetuar lo existente¹⁵¹.

Nuestra sociedad basada en la información es guerrera. Tan inmovilista en sus cimientos como la Espartana. Cría infantes como clientes que sólo demandarán más y más información y productos... Los perfectos hijos para la continuidad del proyecto.

¹⁵¹ Siguiendo a Fromm, el hombre siempre trata de escapar por medio de mecanismos de evasión. Sólo cuando el ser humano haya superado el temor a enfrenarse con su propio yo, sus propios deseos y necesidades podrá este ser realmente libre. La libertad que nos presenta la sociedad actual no está más que centrada en lo que esta quiere de nosotros, de cómo debemos trabajar, producir y movilizarnos en la sociedad dentro de las labores que debemos cumplir como miembros de esta. No es en si que estemos destinados a ser esclavos de nuestra sociedad, pero la forma de zafarse de ella conlleva una serie de conflictos internos relacionados con la soledad. Fromm, E. (1990): *El miedo a la libertad*. Ed. Paidós. Barcelona.

Todo ello enmascarando la selección de los individuos a través de la selección desde el lugar de procedencia, desde los currículos, desde las oportunidades que se les brindan, desde sus respuestas a los estímulos brindados o los obstáculos planteados...

Así, ya no se abandonan o tiran a los individuos no deseados por diferentes motivos en el barranco de Taigeto, lo que se plantea es alejar las distintas opciones de conocimiento, de construcción del mismo, de posibilidades de disidencia, y la exclusión es más subliminal.

Esparta era una sociedad eminentemente guerrera. Educar soldados era su motivo último. Las selecciones de ciudadanos se basaban en su fin. Centrados en su fundamento militar, construyeron un sistema social que se erige como una de las sociedades más inmovilista que jamás la historia ha conocido.

La sociedad actual, la nuestra, se define como la sociedad del dinamismo, del conocimiento y de la información. Pero el poder no está localizado realmente en el saber, ni siquiera en controlar la generación del mismo, ni en decidir qué es lo necesario, sino en cómo difundir lo que interesa, cómo controlar dominando la opinión pública. Es la labor del mediador la que en estos momentos genera espacios de poder. Es decidir el cuándo y el dónde “algo” merece ser expuesto al público pero no como productores sino como realizadores de un programa de entretenimiento. Es decidir quién o quiénes son merecedores de la atención social y además de forma capciosa en el mensaje de exposición de la información está subrepticamente pero inequívocamente marcado el sentido de la exposición. Ya se sabe el resultado. La mediación de los mass media es la banca del casino social, siempre gana porque conoce el juego, hace las normas y marca la baraja. Es una mezquina espectacularización de la vida.

El miedo¹⁵² es el agente perfecto para lograr estos objetivos. Los soldados consumidores son cobardes hacia el exterior. Se crean enemigos internos para que entiendan la utilidad de la lucha. Las crisis son necesarias para que la guerra no acabe nunca puesto que es el

¹⁵² Roger Bartra constata que la modernidad en su fase declinante unida al imparable y apabullante proceso de globalización —a la creciente masificación de la información, de la movilidad y de los intercambios— produce fantasmas. Y los fantasmas, de todos es conocido, provocan miedo. Dado que los fantasmas o espectros resultan eficaces, no se puede saldar la discusión a su respecto negando, sin más, su existencia. El fantasma de la otredad amenazante, de la otredad que me reta o me niega, por ejemplo. O el fantasma de la filiación territorial, de la presunta naturalidad del territorio y las exigencias que comporta. Fantasmas que, toscamente invocados, citan a otro letal: el terror, el terrorismo. Bartra, R. (2007): *Territorios del terror y la otredad*. Ed. Pretextos. Valencia.

fundamento de la existencia del ejército. Es aquel sentido hegeliano de entender la guerra como la salud de los pueblos... Además, es un excelente negocio como las crisis, dan pingües beneficios a quienes las programan y provocan.

Cuando se está dentro de un proceso de crisis que no podemos controlar, el propio refranero nos aconseja: hay que esperar que éste se agote, o por lo menos que amaine el temporal. En medio de la crisis sistémica solo cabe tratar de sobrevivir como se pueda, ya que al tratar de atrapar cualquier certeza estas se deshacen. Estas afirmaciones son uno de los miedos creados por el “sentido común” de una generación que se ha acomodado en la cultura del descanso. La afirmación de que no vale la pena la lucha es crucial para poder realizar los programas de entretenimiento de forma ladina pero artera.

Lo que se debe saber es que si hablamos de miedos para encorsetar pensamientos divergentes en la actualidad no queda otra salida que hablar de terrorismo .

Hoy en día, cuando los verdaderos terroristas (Sinn Féin, ETA, por ejemplo, o incluso las FARC) dejan las armas o entablan diálogos, pero cuando al mismo tiempo resurgen por malas decisiones como en Irak, los gobiernos del mundo, sobre todo los que tienen una legitimidad crecientemente cuestionada, recurren a la paranoia de señalar terroristas por doquier. Es una reconfiguración de la idea del “enemigo interno” con base en el léxico del siglo XXI.

Fernando Escalante, hablando sobre la política del terror, lo dice así: *“El empeño de ver un mundo ordenado, un mundo nítido, cae con facilidad en su propia trampa: termina por inventarse un mundo a la medida de su orden”*¹⁵³. Los análisis vigentes sobre el tema, afirma, pecan de reclamar tácitamente el apoyo de un a priori moral que, de antemano, da por sentado un buen número de sus conclusiones, al tiempo que obstruye otras tantas posibilidades de reflexión.

Hablar de terrorismo en ciertos contextos contemporáneos como México, Ucrania... es adoptar un subterfugio, es salirse por la tangente. No se necesita explicación: todos saben qué hace un terrorista y conocemos de antemano su barbarie. El término es acepción y explicación a un tiempo. Y si no fuera así, basado en el “sentido común”, no podría ser tan efectivo políticamente.

¹⁵³ Escalante Gonzalbo, F. (1986): *La política del terror: apuntes para una teoría del terrorismo*, México, Centro de Estudios Internacionales, El Colegio de México. p. 15.

Al señalar al supuesto terrorista con el dedo, lo separan de cualquier práctica pública: es un grado superior de maldad y delito. Descubrir terroristas les permite no detenerse a pensar, no hacer preguntas, menos pasar por un debido proceso. Orillan lo “inexplicable” hacia las márgenes del orden social, más allá del linde de lo humanamente aceptable. Se trata de gobernar con base en el supuesto y el prejuicio. Sabemos que la función primordial del terrorismo político es sembrar miedo. Estos falsos terroristas sirven de carne de cañón, precisamente, para sembrar miedo, pero no por los actos que cometen. Sus denunciadores, pues, se arrojan el derecho, en tanto que acusadores, de adjudicar miedos y venganzas legítimas. Son estos actores políticos quienes, al señalar al terrorista, delimitan y definen el miedo legítimo, el que debe cundir en la sociedad.

En estos tiempos, los señalados como terroristas ya no necesitan ser exclusivamente los autores de las matanzas en actos violentos, ni aventar bombas, ni ser de religiones señaladas. Sólo necesitan que quienes vean su propia legitimidad crecientemente cuestionada les den una vuelta. Siempre habrá un grupo social, un chivo expiatorio, susceptible de convertirse en “terrorista”, al menos en la retórica oficial, mientras lo verdaderamente terrorífico pasa inadvertido. Violencia es también la mendicidad, el hambre, ser refugiado, ser expulsado de un territorio, de un hogar...

Ahora bien, situándonos en el ámbito de la creación y transmisión de saberes, el paralelismo con lo descrito en el ámbito sociopolítico se hace patente en las agrupaciones o instituciones que controlan los poderes públicos y sus servicios. Por un lado, se selecciona el contenido de los saberes de forma sesgada. No es una forma visible pero se encuentra enquistada en el sistema de acreditación.

Siguiendo a Braudillard , todo aquel, aquella o aquello que no está en el vector de lo bueno y justo, al ofrecer una resultante distinta a lo planteado se presenta como no bueno —incluso malo— y no justo —incluso inmoral o desequilibrado—. Así si se estudia someramente la política de méritos de las universidades actuales, encontramos una serie de requisitos para la validación de esos méritos que generan una línea de validez al tiempo que propone una franja o espacio para la no validez, para la herejía. Pero, evidentemente, si te sales de los cánones impuestos no serás reconocido, no obtendrás el premio. El hegemónico paradigma cultural anglosajón se apuntala en base

a la solicitud de estudio, citación y mención a los trabajos controlados por los mismos que no quieren dejar de ser los referentes del saber.

Situándonos en el campo de la trasmisión del saber, su propia naturaleza hará que las nuevas generaciones, los egresados y egresadas de nuestras titulaciones y hasta los propios docentes transiten por los caminos establecidos por los moradores del paradigma y los mantenedores de la hegemonía del mismo.

3.3. La educación como rehén y el síndrome de Estocolmo

« (...) revela una misma esperanza: acceder al secreto de la fabricación de lo humano».

« (...) hacer al otro de manera tal que sobre él podamos ejercer nuestro poder sobre sus decisiones, conminándolo a que libremente cumpla nuestros deseos, a que se adhiera libremente a nuestras posiciones»

Ph. Meirieu. *Frankestein educador*

Los efectos de la llamada “globalización” en el ámbito educativo son evidentes, pero antes de intentar profundizar un poco más en el tema, quizá sea conveniente precisar algunas cuestiones preliminares, por ejemplo, que los impulsores de la tal globalización son, fundamentalmente, los países capitalistas desarrollados, o mejor dicho, son las clases dominantes y el Estado fundado y operado por éstas en sus respectivas naciones, tanto individualmente, como organizadas en grupos de poder. Tal es el caso de los organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial (BM) o el Fondo Monetario Internacional (FMI) que, auspiciados por los grandes capitales transnacionales, se han autoerigido en rectores de la economía mundial, sobre todo a partir de la caída de la antigua Unión Soviética y demás países socialistas que le servían como contrapeso, tanto en lo económico, como en lo político.

La visión de dominación mundial de cara al futuro (cercano y lejano) que los imperialistas, particularmente los norteamericanos, pretenden imponer al resto de las naciones y sus sociedades (incluyendo, desde luego, las propias) ha buscado y encontrado la manera de penetrar en lo más profundo de las estructuras sociales y económicas de los países, es decir, dominando los medios de producción en lo económico y los modos de intervención social, de los que la educación es un pilar fundamental. La educación, en tanto fenómeno social, dinámico y complejo, no puede

entenderse al margen de los factores económicos, sociales, políticos, éticos y técnicos que lo determinan.

En tal sentido, la educación, o más propiamente dicho, el sistema educativo en su conjunto, exalta y promueve la generación de expectativas, para toda la sociedad y en nombre de ésta, cuando, en realidad, lo que promueve y exalta, es la visión que las clases dominantes tienen de sí mismas y de la misión que destinan para las clases dominadas, es decir, no sólo controlan los medios de producción y de distribución de los bienes de consumo (elementos económicos de dominación), sino que también controlan los productos del conocimiento social (elemento ideológico de dominación).

La educación y su institución, la escuela, de forma singular para enfrentar el desafío de la promoción social, está desacreditada poco a poco y está sometida a las exigencias del mercado laboral. En la "sociedad del conocimiento" —donde la promoción de las nuevas tecnologías reemplaza el pensamiento— la educación sólo es el instrumento de legitimación de una división social desigualitaria. Esta visión achicada olvida que la escuela es antes que todo, el lugar donde se construye el vínculo social, donde debe elaborarse la "*democracia de la vida*"¹⁵⁴.

160

La esfera educativa se enfrenta con unas trampas que bien se podrían denominar graves o mayores¹⁵⁵, resultado de las mutaciones políticas, sociales y económicas de estos

¹⁵⁴ Idea extraída del "Idealismo democrático" de Robert Dahl. Este autor planteó que el principio fundamental de la democracia es, en lo referente a decisiones vinculatorias (es decir, que tienen obligación de cumplirse) que afectan a una colectividad, es que cada persona o miembro de esa comunidad política tiene el mismo derecho de que su opinión y voz sean considerados en la misma medida. Esto, sin embargo, no implica que las decisiones tomadas y las acciones ejecutadas deban satisfacer en la misma medida a todas las partes (esto sería prácticamente imposible, porque en el mundo social siempre van a existir intereses esencialmente conflictivos). Lo que sí es importante señalar es que en la democracia, todos aquellos afectados por un asunto en disputa deberían tener la misma voz y capacidad de acción que cualquier otro miembro en esa colectividad. El poder, en este caso, no está concentrado en una minoría, sino que está difuso entre varios grupos. Otra característica que se le puede atribuir al pensamiento democrático es la necesidad de que exista una «*deliberación*» —término que deriva de la visión de democracia deliberativa de Jürgen Habermas—, es decir, que se genere una discusión en la cual cada persona afectada expresa su postura al respecto y busca contribuir a una decisión conjunta que tome en cuenta los intereses de cada afectado. En este sentido, no es suficiente simplemente buscar un voto mayoritario, sino que lo ideal sería crear espacios de diálogo donde las decisiones se tomen de manera conjunta por todos, incluso si no todos están igualmente satisfechos. Otra contribución adicional es que el ejercicio de la democracia puede servir para vislumbrar las relaciones desiguales de poder que antes no se veían. Esto ocurre porque la democracia permite que exista el disenso y puntos de vista diferentes, como los de aquellos de grupos marginados o subordinados a otros que, en regímenes autoritarios, no tendrían oportunidad de hablar. En Dahl, R. (1989): *Democracy and its Critics*. New Haven, Yale University Press.

¹⁵⁵ Siguiendo la estela de la idea de Riccardo Petrella. Desde Petrella, R. (2000): «La enseñanza tomada como rehén» en *Le Monde Diplomatique*, 17 de octubre del 2000. Consultado en Revista Iberoamericana de Educación el 18/11/2015. Traducción de Mauricio Cusin. <http://www.rieoei.org/opinion03.htm>

últimos años, que, haciendo un breve resumen de lo ya expuesto, han visto al modo de vida centrarse en el desmedido consumo y el mercado generalizado de los bienes y servicios, la explosión de nuevas tecnologías y la mundialización neoliberal.

La primera trampa, fundamento de muchos achaques de la institución educativa y sus hechos sociales, es hacer de la educación un instrumento creciente al servicio de la formación del "recurso humano". Esta función toma el paso sobre la educación para y por la persona. Encuentra su origen en la reducción del trabajo a un "recurso" organizado, desclasado, reciclado y en unos casos, abandonado en función de su utilidad para la empresa. Como cualquier recurso material e inmaterial, el "recurso humano" está considerado como una mercancía económica que debe estar disponible en todo lugar¹⁵⁶. No conoce derecho cívico ni tampoco otros derechos, sean políticos, sociales o culturales, los únicos límites para su explotación son de naturaleza financiera —los costes—. Su derecho a existir y al beneficio depende de su capacidad de trabajo, de su rentabilidad. Tiene que demostrar que se le puede emplear, se produce así una substitución del «derecho al trabajo» por una nueva obligación: demostrar su «capacidad para estar empleado». Es lo que unos dirigentes llaman "*una política activa de empleo*"¹⁵⁷, que a veces se tilda de social para soterrar de forma burda la dependencia absoluta a la economía. Para ellos, si la educación tiene que tener un papel mayor, es principalmente con relación a esta obligación de "capacidad para estar empleado". Y eso a lo largo de la vida, gracias a la formación permanente cuya función es mantener utilizables y rentables los recursos humanos del país, es así que el trabajo ha cesado de ser un sujeto social.

La segunda trampa es el paso de la educación al campo del mercado. Si se le asigna como tarea principal formar los recursos humanos al servicio de la empresa, no hay que

¹⁵⁶ Ha llegado el tiempo de elaborar una crítica apretada del concepto y de las prácticas de los "recursos humanos" y de abandonar la utilización de este término en las sociedades que se dicen fundadas sobre los derechos humanos.

¹⁵⁷ En 2002, el Consejo Europeo, reunido en Barcelona, destaca explícitamente la necesidad de avanzar hacia "*Políticas Activas de Empleo: Más y Mejores Trabajos*". A partir de ese momento, el término de Políticas Activas ha sido sin duda parte de la agenda permanente de la Estrategia de Empleo Europea.

Los objetivos con respecto al empleo quedan agrupados en cuatro grandes pilares, a saber:

- Aumento de la empleabilidad de los trabajadores.
- Desarrollo de una cultura del emprendimiento y creación de empleo.
- Aumento de la adaptabilidad de los trabajadores a las empresas.
- Mejora en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

El objetivo fundamental de estos cuatro pilares no es otro que el de impulsar un cambio hacia una mejor adaptabilidad de los trabajadores ante posibles cambios, así como hacia la rápida recuperación de los parados para el mercado de trabajo.

asombrarse que la lógica del mercado y la lógica financiera del capital privado pretendan imponerle la definición de sus finalidades y de sus prioridades. La educación más y más es tratada como un mercado. En América del Norte, se habla permanentemente del "mercado de la educación", del "business de la educación", del "mercado de los productos y de los servicios pedagógicos" de "empresas educativas" de "mercado de profesores y alumnos"¹⁵⁸. Al respecto se puede notar que el primer Mercado mundial de la educación —*World Education Market*— tuvo lugar del 23 al 27 de mayo 2000 en Vancouver, Canadá. Para la gran mayoría de los actores, públicos y privados, presentes en este evento, el mercado de la educación ya es un hecho, la cuestión principal es saber quién va a vender, qué se va a vender y según cuáles reglas¹⁵⁹. El "quién" empieza a dibujarse: se trata de los editores de productos multimedia, de los diseñadores de servicios en línea o de tele enseñanza, de los operadores de telecomunicación, de las empresas informáticas, todos sectores donde fusiones, absorciones y alianzas se han sucedido con un ritmo frenético estos últimos años. Muchas empresas ya han invertido en el "qué": muchas de ellas tiene un catálogo de programas de formación en línea listos para proponer y entregar. Las "universidades virtuales" se multiplican como hongos a través de las fronteras "nacionales". Según las proyecciones del banco americano Meryll Lynch¹⁶⁰, el número de jóvenes que seguirán estudios superiores en el mundo, llegará a más o menos 160 millones alrededor del año 2025. Actualmente son unos 90 millones de los cuales 40 millones estarían ya siguiendo una enseñanza en línea. Se imagina lo que podría representar este último mercado dentro de un cuarto de siglo. La tendencia en todos los países "desarrollados", empuja hacia un sistema de educación organizado sobre una base individual, a distancia (vía

¹⁵⁸ Se pueden encontrar estas referencias en varias obras como en Alonso Rodríguez, S. M. (1996): «Mercadotecnia Educativa: oportunidades y amenazas». En *Revista Educación*. n.º. 87. Enero – Abril; o en Manes, J. M. (2004): *Marketing para instituciones educativas*. Buenos Aires, Granica.

¹⁵⁹ Aunque pudiera parecer que esta visión nos queda lejos del modelo, la página web de la UE nos invita a participar diciendo en su presentación:

«El "World Education Market" es un mercado anual donde se presentan recursos educativos para todos los niveles y edades del alumnado, para su uso en el aula, el lugar de trabajo o en el hogar, y pone a disposición del visitante una amplia gama de tecnologías, desde los satélites a los libros y de la televisión a la Internet.»

Ver: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/world-education-market>. Traducción propia.

¹⁶⁰ Merrill Lynch, (23 de mayo 2000): *The Knowledge Web*. Consultado en línea. Disponible en <http://www.nyu.edu/classes/jepsen/KnowledgeWeb.pdf>

Internet), variable en el tiempo, a lo largo de la vida, y personalizada¹⁶¹. En cuanto a las reglas, el fracaso de las negociaciones de la Ronda del Milenio de la Organización Mundial del Comercio (OMC) en Seattle, en diciembre de 1999, ha impedido de manera provisional, que los principios del libre comercio se apliquen también a la educación. Lo cual figuraba en el menú del Acuerdo General sobre el Comercio de los Servicios (AGCS)¹⁶². Sin embargo, las negociaciones sobre los servicios se han reiniciado en la sede de la OMC en Ginebra, de esta manera nada garantiza que la liberalización y la desregulación del sector educativo no estarán de nuevo en el orden del día. Más y más numerosos son los responsables políticos de los países desarrollados listos para aceptar que el mercado decida sobre las finalidades y la organización de la educación¹⁶³. Las organizaciones no gubernamentales, los movimientos ciudadanos y las organizaciones sindicales¹⁶⁴ tendrían que duplicar sus esfuerzos para contrarrestar este escenario¹⁶⁵.

¹⁶¹ El lobby empresarial “European Round Table of Industrialists” (ERT) presenta como iniciativa novedosa en febrero de 1997, una publicación titulada: *Invertir en el conocimiento. La integración de la tecnología en la educación europea*. Bruselas. Consultado en noviembre de 2015. Disponible en http://www.ert.eu/sites/ert/files/generated/files/document/february_1997_investing_in_knowledge.pdf

¹⁶² En el punto de Finalidad Básica del AGCS se explicita la naturaleza del Acuerdo:

«Como se establece en su preámbulo, el AGCS tiene por objeto contribuir a la expansión del comercio «en condiciones de transparencia y de liberalización progresiva y como medio de promover el crecimiento económico de todos los interlocutores comerciales y el desarrollo de los países en desarrollo». Por consiguiente, la expansión del comercio no se considera un fin en sí, como alegan algunas voces críticas, sino como un instrumento para promover el crecimiento y el desarrollo. Las referencias explícitas que se hacen en el preámbulo al objetivo de aumentar la participación de los países en desarrollo en el comercio de servicios y a la especial situación económica y las necesidades en materia de desarrollo, comercio y finanzas de los países menos adelantados refuerzan aún más el vínculo con el desarrollo».

Disponible en https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/cbt_course_s/c1s2p1_s.htm.

¹⁶³ Como ejemplo, se vuelve a citar a la ERT (Julio 2015): *Industry – Education Cooperation*. Disponible en web:

http://www.ert.eu/sites/ert/files/generated/files/document/industry_education_cooperation_web_version_final.pdf.

¹⁶⁴ Desde el movimiento sindical Internacional de la Educación, en web, se afirma:

«En el caso particular del sector educativo, las organizaciones sindicales se han tenido que enfrentar al proceso de una reforma educativa regresiva financiado por las Instituciones Financieras Internacionales en asociación con los gobiernos nacionales así como a la introducción del comercio educativo vía electrónica, ambos procesos sumados a las transformaciones arriba descritas, evidencian que las organizaciones de la educación se enfrentan a la necesidad de pensar en la introducción de cambios importantes en el modelo de organización y estructura para esta en condiciones de enfrentar este nuevo contexto».

Disponible en:

http://www.ei-ie-al.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=17&Itemid=4

Como tercera trampa encontramos la construcción de una cultura que podríamos denominar «de guerra». La educación está presentada como el instrumento clave de la supervivencia de cada individuo, al mismo tiempo que la supervivencia de cada país en la era de la competitividad mundial. Así, la esfera educativa tiende a transformarse en un "lugar" donde se aprende una cultura de guerra (basada en la competición y donde cada uno para sí mismo, tener mejor éxito que los demás y tomar el lugar de los demás) en vez de una cultura de vida (vivir en conjunto con los demás, en el interés general).

Es la legitimidad absoluta del principio del neoliberalismo.

Las universidades, los poderes públicos, los estudiantes, los padres de familia y también muchos sindicatos, en general, han aceptado tal cultura. Pese a los esfuerzos de una mayoría de educadores, el sistema así, llega a privilegiar la función de selección de unos cuantos, en vez de la función de valorización de todos los alumnos. Se obvian diferencias estructurales generadoras de desigualdades y se instala el «sálvese quien pueda». Pero siempre pueden los mismos aunque nos pongan cara de miedo pensando «y si me toca a mí», e imploren piedad con un «casi, casi».

Tal como se expuso en el punto anterior, una cuarta trampa es la subordinación de la educación frente a la tecnología. Se cree, desde los años 70, que la tecnología es el principal motor para los cambios de la sociedad. Así, los dirigentes han impuesto la tesis de su primacía y de la emergencia que hay a adaptarse a esta. En cualquier campo de aplicación: la energía, la comunicación, la salud, el trabajo... los dirigentes tienen la tendencia a considerar como inevitable e irresistible todo cambio económico y social por el hecho de la vinculación a las nuevas tecnologías, y se piensa que las innovaciones que van arrastrando contribuyen al progreso del hombre y de la sociedad. Para la gran mayoría de los dirigentes, la mundialización actual es hija del progreso tecnológico. Oponerse no tiene sentido. El papel principal de la educación sería pues el de dar a las nuevas generaciones la capacidad de comprender los cambios en marcha y las herramientas para adaptarse a estos. La tecnología como fin social, pasa a ser un fin educativo.

¹⁶⁵ Al respecto, la Internacional de la Educación (Bruselas) y la Internacional de los Servicios Públicos (París) han publicado en 1999 un excelente documento: *La OMC y el ciclo del milenio: los retos para la educación pública*. Disponible en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/uepei/educglob.html>

Una última trampa al ámbito educativo, reiterando que se entiende no sólo la praxis del hecho sino que se amplía este listado de trampas y fraudes a la propia epistemología de la pedagogía, es la utilización del sistema educativo como medio de legitimación de nuevas formas de división social. Si creemos en el discurso dominante, las economías y las sociedades de los países desarrollados estarían pasando de la era industrial, fundada sobre recursos materiales y capitales físicos (la tierra, la energía, el acero, el cemento, el ferrocarril), a la era del conocimiento, fundada principalmente sobre recursos y capitales inmateriales (los saberes, la información, la comunicación, la logística). El conocimiento se habría vuelto el recurso fundamental de la nueva economía nacida de la revolución del multimedia, de las redes, de sus derivados: el "e-comercio", el "e-transporte", la "e-educación", la "e-empresa", el "e-trabajador"¹⁶⁶. En esta óptica, la empresa está vista como el sujeto y el lugar principal de la promoción, de la organización, de la producción, de la valorización y de la difusión del conocimiento. Promover la difusión de un espíritu empresarial y de creación de empresas en medio científico y dentro de los establecimientos secundarios y superiores, y re-dinamizar el sistema educativo para transformarlo en el terreno privilegiado de la formación de las jóvenes generaciones para la construcción de la "sociedad del conocimiento", constituye una de las mayores prescripciones de las políticas públicas de la investigación y de la enseñanza¹⁶⁷. Esta prescripción está puesta en marcha en el momento donde, en todo el mundo, una nueva división social se instaure entre personas "calificadas" —las que tienen acceso al "conocimiento que vale"— y las "no-calificadas" —las que están excluidos al acceso del "conocimiento que vale" o que no logran preservarlo—¹⁶⁸. Esta división agrava las desigualdades de acceso a la alfabetización básica, que ahora es mucho más amplia que las nociones de lectoescritura y cálculo exigidas hace cincuenta años. El conocimiento se vuelve el principal material de construcción de un nuevo muro (el "muro del conocimiento") entre los recursos humanos nobles (organizados en las nuevas élites profesionales planetarias) y los recursos humanos del pueblo, nuevo, o no tan nuevo, proletariado del capital mundial.

¹⁶⁶ Para más información de este tema, se recomienda el Libro blanco sobre la competitividad del gobierno británico, Ministerio del comercio y de la industria (1998): *Our Competitive Future. Building the Knowledge Driven Economy*. Londres.

¹⁶⁷ Comisión Europea (1995): *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, Luxemburgo.

¹⁶⁸ Thurow L. C. (1999): *Building Wealth : The New Rules For Individuals, Companies an Nations in a Knowledge-Based Economy*. New York, Harper Collins.

Y este muro es lo que agarra y tiene retenida a la educación. Lo más grave es que aún siendo claro y contundente el estado actual de lo educativo y la represión a los ideales, padecemos del síndrome de Estocolmo, esto es, que sabiendo que el sistema ha sido retenido a la fuerza y contra su voluntad, hemos sido capaces de desarrollar una relación de afinidad y vínculo, que nos hace justificar una y otra vez, las acciones del secuestrador. La vileza de esta afirmación es que la relación de afecto se produce por convencimiento invalidando de forma sibilina pero contundente el que sea o haya sido una acción “en contra de la voluntad”.

La educación es un hecho social complejo, necesita de continuos ajustes y, cada cierto tiempo, una transformación a fondo. La actual se basa en los cambios sociales mencionados y esconde las trampas referidas. Se presenta bajo la capa de la calidad y basa sus acciones en los resultados científicos de las evaluaciones objetivas y objetivadas. Esta sociedad ha cambiado mucho y la educación debe hacerlo. Todo cambio organizativo estructural, requiere de transformaciones profundas y a gran escala, a veces, es necesario derribar para poder construir, ya que por lo general, cambios poco profundos, no consiguen cambios estructurales. En el lenguaje del secuestrador sería «una mejora sustancial».

166

La evaluación institucional tiene un estrecho vínculo con «la mejora educativa». Se utiliza la concepción sistemática como fundamento teórico y la científicidad de los métodos como certeza praxiológica. Un todo construido en torno a la calidad del hecho —que paradójicamente se centra en el propio sistema y no en las personas que atiende— para analizar un sistema que se encuentra inmerso en un muro de contención, dispuesto de tal manera, que no le permite reflexionar ni observar el fenómeno mismo en su mayor amplitud y que está condenado a repetir los mismos resultados, ya que no propone cambios a la estructura, sino que acepta como base las imposiciones que le han sido asignadas.

Cuestionamos la pretendida objetividad de las evaluaciones al uso. Su grado de arbitrariedad es manifiesto.

Siguiendo esta línea de argumentación, partiremos de la visión o diagnóstico sobre la situación del saber a finales de los años setenta que Jean-François Lyotard hace en su

libro *La condición posmoderna*¹⁶⁹, pero se hará referencia a un aspecto concreto de dicha obra: el examen de las dos perspectivas del relato moderno de la legitimización del saber y la vinculación del mismo a la universidad como su institucionalización. Son los grandes relatos —o meta-relatos— que sirvieron para legitimar la producción y organización de los conocimientos en la modernidad.

El primer meta-relato es el de la *educación del pueblo*. Según el autor referido, todas las naciones tienen derecho a gozar de las ventajas de la ciencia y la tecnología, con el objetivo de “progresar” y mejorar las condiciones materiales de vida para todos. En este contexto, la universidad es la institución llamada a proveer al “pueblo” de conocimientos que impulsen el saber científico-técnico de la nación. El progreso de la nación depende en gran parte de que la universidad empiece a generar una serie de sujetos que incorporen el uso de conocimientos útiles. La universidad debe ser capaz de formar ingenieros, constructores de carreteras, administradores, funcionarios: toda una serie de personajes dotados de capacidades científico-técnicas para vincularse al progreso material de la nación¹⁷⁰.

El segundo meta-relato que identifica Lyotard es el del progreso moral de la humanidad. Ya no se trata sólo del progreso técnico de la nación sino del progreso moral de la humanidad entera. En este contexto, la función de la universidad ya no sería tanto formar profesionales, ingenieros, administradores o técnicos, sino formar humanistas, sujetos capaces de “educar” moralmente al resto de la sociedad. No se hace tanto énfasis aquí en los saberes técnicos sino en las humanidades. En este segundo meta-relato, la universidad busca formar los líderes espirituales de la nación. La universidad desempeña el rol de *alma máter* de la sociedad, porque su misión es favorecer la realización empírica de la moralidad¹⁷¹.

Se tiene, entonces, dos tipos de meta-relatos que podemos identificar con dos modelos de universidad y dos tipos de función social del conocimiento. Se trata, en realidad, de dos modelos en competencia, de dos formas de legitimación narrativa que favorecen dos tipos diferentes de conocimiento y dos tipos diferentes de universidad. Sin embargo, no se va a reflexionar en este momento sobre las diferencias entre los dos modelos, sino sobre los elementos comunes que hay entre ellos. El primer elemento común que se

¹⁶⁹ Lyotard, J.F. (1990): *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. México: Ediciones Rei.

¹⁷⁰ *Ídem*. Pág. 63.

¹⁷¹ Lyotard, J.F. (1990): *Op. Cit.* Pág. 69.

puede identificar es la *estructura arbórea* del conocimiento y de la universidad. Ambos modelos favorecen la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan la diferencia entre unos campos del saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cánones que definen sus procedimientos y sus funciones particulares.

El segundo elemento común es el reconocimiento de la universidad como lugar privilegiado de la producción de conocimientos. La universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad. En ambos modelos, la universidad funciona más o menos como el panóptico de Foucault¹⁷² —aun siendo verdaderamente de Jeremías Bentham—, porque es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la *doxa* y la *episteme*, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo.

Esta propuesta de secuestro se ha elaborado siguiendo los distintos discursos que incluso insinúan la venida de una nueva etapa en los saberes y en la pedagogía y se encuentran con fuerzas contrarias que hacen de la ciencia un saber interesado. La idea parte de afirmar que tanto la estructura arbórea y disciplinar del conocimiento como la postulación de la universidad como espacio fiscalizador del saber coadyuvan a reproducir un modelo epistemológico moderno que tiene en su seno una visión positivista anuladora de la complejidad.

Los saberes han ido quedando relegados a conocimiento científico y ello siempre supone que por lo menos, tal como hay dos ideas sobre la ciencia, habrá dos ideas sobre los saberes. Por un lado se plantean como el conocimiento positivo de uso hechos puntales; por otro lado, será una reflexión, basada en problemas y posibles soluciones, deseosa de dar cabida al todo. Los saberes así se presentan en dos grupos en los que la representación desinteresada de los objetos es su aspiración de forma parcial en el primer caso y de forma total en el segundo. Además y como nexo se tiene que las concepciones tanto de uno como de otro grupo se plasman en teorías que serán o

¹⁷² Foucault, M. (1983): *La verdad y las formas jurídicas*, Buenos Aires, Gedisa, Cuarta y quinta conferencia y Foucault, M. (2005a): *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI editores.

científica —aquí en sentido estricto (conocimiento de hechos por medio de la observación o de la experiencia) — o filosófica.

Una división disciplinar que conlleva que como primer grupo se presente a las ciencias naturales y las sociales (que se plantean como descriptoras de hechos y fenómenos y a buscar las causalidades que generan) y, como otro grupo, la ciencia especulativa sobre las causas últimas, sobre fundamentaciones de la realidad, la filosofía. En este sentido hay que plantear que el neopositivismo triunfó en lo relativo a las ciencias humanas y minimizando el impacto de lo filosófico por especulativo, se optó por maximizar lo científico. Este hecho conlleva al menos dos cuestiones que hay que remarcar. En un primer momento, la reprobación de un sistema de pensamientos que desde la razón, desde la intuición y desde la racionalización trataban de dar explicaciones de carácter holístico a cuestiones humanas de diversa índole. Dicha reprobación esconde, además, la anulación de la intersubjetividad de los relatos conformados durante años para acabar aclamando a lo positivo como única verdad y fuente de dicha verdad. Por otro lado, aparece una nueva problemática, que ahoga la disolución de lo filosófico, entendiendo que ya se puede dar por conseguida; es la amplitud o restricción de lo planteado como teoría en este nuevo mundo al albor de la ciencia. Se acepta que la teoría específica sobre un objeto puede ser engendrada desde el método siguiendo un sistema propio sin requerir el precepto matemático.

Sin embargo, siquiera la ampliación conceptual ha calmado los ánimos de los positivistas. Distintas ciencias de la educación han ido asumiendo ciertos criterios que aumentan las exigencias del método a matrices de resultados, a búsqueda de rangos estereotipados, a medias y coeficientes normalizados. La norma y “lo normal” se ha apoderado de lo social. La búsqueda de dicho concepto es uno de los problemas más extendido por todas las ciencias de lo social. Se ha tenido que llegar a acuerdos axiomáticos para poder defender el espacio de la disciplina sin caer en la minusvaloración de los agentes evaluadores. Dentro de este tema está el cómo se ha constituido la norma; entendida como la búsqueda de un modelo basado en lo compartido, en lo común. Más que concebir una mejoría se ha expuesto e impuesto la validación de un arquetipo que se muestra como lo típico y tópico. Lo más popular ha sido la utilización de las medidas de tendencia central que usa la estadística para analizar un rango de números. De entre dichas medidas la más utilizada ha sido la

media, el promedio aritmético de los datos numéricos que se tienen. Tanto la mediana, el valor del dato medio del rango, como la moda, que sería el valor del dato más repetido; no son tan tenidas en cuenta. Hay que decir que la presentación de una sola variable no es indicativa, como mínimo se presentan de forma común en pares: media y desviación típica o mediana y moda¹⁷³.

El acuerdo que se logra con el estado de lo normal y la archiconocida gráfica de la campana gaussiana es uno de los agujeros negros en los que se pierde toda luz de los pensamientos alternativos. Nombrar la normalidad es la medida de todo aunque no haya definición alguna para dicha clave. Se plantea un guarismo colocado a la medida de los intereses de quien o quienes estén manejando las distintas políticas que afecten a los distintos aspectos de la sociedad. En el caso de la educación serán las políticas educativas con sus planes, sus currículos, sus inversiones y por último sus evaluaciones tanto nacionales como internacionales. Las metas, entendidas como los procedimientos, pierden de vista los puntos de partida de los diferentes, pierden de vista las pretensiones iniciales del propio sistema, pierden de vista el proceso que se da en el hecho social educativo y solo se fijan en sí mismas.

170

Y ese mirar es la clave. El cambio de paradigma, desde la visión orgánica del mundo hasta la separación de naturaleza y mundo, otorgándole al conocimiento la función de ejercer un control racional del mundo; genera el modo de mirar que hace posible olvidar los fines. Si se entiende que la fragmentación de la realidad como medio para dominarla no ha dado los resultados esperados y que sigue pendiente el fin último de la

¹⁷³ La media solamente sería representativa si los salarios de las personas estudiadas fueran muy homogéneos (muy parecidos todos), pero está bastante claro que en realidad eso no es así. Un ejemplo muy simple:

Si en una empresa con 100 trabajadores; 60 de ellos cobran un sueldo de 900 €, 20 de ellos cobran 1100, 15 cobran 1400, 4 cobran 2500 y el que queda, el dueño, cobran 20000 —situación nada descabellada—. Bien, la mediana de los salarios de estos miembros de la empresa es 900 y la moda 900, mientras que la media es 1270.

¿Cuál de estos dos datos representa de una forma más realista la situación de los sueldos de esta empresa? Pues lo mismo ocurre cuando se habla de salarios en España (o en cualquier otro sitio). Si se quiere dar un dato que dé información real sobre lo que cobra un español *intermedio* daremos el *salario mediano como más exacto*, ya que si damos la media estaremos dando un dato alejado de la realidad.

En un mundo informatizado e informado se debiera dar atención a la complejidad de la realidad pues los creadores de la información conocen que cualquier parámetro o conjunto de ellos utilizado para estimar los ingresos de los trabajadores de un país, sea con medias, medianas, desviaciones, histogramas, etcétera; debe considerar todos los elementos implicados. Debe saber que la población considerada tiene que incluir el número de parados con salario cero, sin prestación por desempleo y los parados que sí la perciben. Debe tender a una cantidad lo más cercana posible a la realidad que intenta analizar o explicar. De ese modo se estaría más cerca de saber cuál es la situación real. ¿Pero se trata de informar o de crear opinión?

comprensión del todo; se puede hablar del vértigo de los seguidores de Descartes o de Newton¹⁷⁴. El modelo positivista, donde se privilegia el método de razonamiento analítico, dividiendo el objeto en partes, reduciéndolo al mayor número posible de fragmentos que se introducen en taxonomías tras caracterizados con rasgos inventados para facilitar la labor de análisis, para luego recomponerlo todo según un orden lógico-matemático. Este modelo necesita mirar desde un lugar ajeno al objeto. En ese mirar debe estar referenciado el conocimiento puro, el razonamiento puesto que el orden existe previo al propio objeto. En las ciencias sociales esa atalaya será la norma. Y el razonamiento viene dado por la aceptación de dos condiciones. Por un lado, la capacidad racional del hombre. No puede poner en duda dicha facultad desde este paradigma y referirá deficiencias o accidentes en las imposibilidades explicativas. Las frases serán: «no estamos listos para su comprensión»; «aún no podemos demostrarlo»; «faltan medios técnicos para dar con la explicación», etc. El otro pilar del razonamiento será la asunción del axioma finalista: «el hombre quiere lo mejor para el hombre». No hay cuestionamiento sobre la inocencia de dicha aceptación o el interés manifiesto para que eso no sea así. Estas dos cuestiones colocan al saber no en la incertidumbre

¹⁷⁴ A Descartes se le suele asociar con la emergencia de este nuevo paradigma filosófico aunque la verdad es que la actitud objetivante frente a la naturaleza —lo que Hardt y Negri denominan el “*plano de trascendencia*”— venía gestándose ya desde los siglos XII y XIII en Europa, pero sólo a nivel local. La mundialización de este patrón ontológico se dio apenas en el siglo XVI con la conquista de América. En el siglo XVII Descartes reflexiona entonces sobre un terreno que se encuentra ya ontológicamente constituido y empíricamente mundializado. Descartes no “inaugura” nada, pero sí lo formula filosóficamente. Tanto en el *Discurso del Método* como en las *Meditaciones Metafísicas*, Descartes afirma que la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se produce una distancia entre el sujeto conocedor y el objeto conocido. Entre mayor sea la distancia del sujeto frente al objeto, mayor será la objetividad. Descartes pensaba que los sentidos constituyen un obstáculo epistemológico para la certeza del conocimiento y que, por tanto, esa certeza solamente podía obtenerse en la medida en que la ciencia pudiera fundamentarse en un ámbito incontaminado por lo empírico y situado fuera de toda duda. Los olores, los sabores, los colores, en fin, todo aquello que tenga que ver con la experiencia corporal, constituye, para Descartes, un “obstáculo epistemológico”, y debe ser, por ello, expulsado del paraíso de la ciencia y condenado a vivir en el infierno de la *doxa*.

El conocimiento verdadero (*episteme*) debe fundamentarse en un ámbito incorpóreo, que no puede ser otro sino el *cogito*. Y el pensamiento, en opinión de Descartes, es un ámbito meta empírico que funciona con un modelo que nada tiene que ver con la sabiduría práctica y cotidiana de los hombres. Es el modelo abstracto de las matemáticas. Por ello, la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un *punto de observación inobservado*, previo a la experiencia, que debido a su estructura matemática no puede ser puesto en duda bajo ninguna circunstancia.

En efecto, Descartes estaba convencido de que la clave para entender el universo se hallaba en la estructura matemática del pensamiento, y de que esta estructura coincidía con la estructura matemática de la realidad. La visión del universo como un todo orgánico, vivo y espiritual fue reemplazada por la concepción de un mundo similar a una máquina. Por ello, Descartes privilegia el método de razonamiento analítico como el único adecuado para entender la naturaleza. Para Descartes, como luego para Newton, el universo material es como una máquina en la que no hay vida, ni *telos*, ni mensaje moral de ningún tipo, sino tan sólo movimientos y ensamblajes que pueden explicarse de acuerdo con la disposición lógica de sus partes. No sólo la naturaleza física, sino también el hombre, las plantas, los animales, son vistos como meros autómatas, regidos por una lógica mecánica. Un hombre enfermo equivale simplemente a un reloj descompuesto, y el grito de un animal herido no significa más que el crujido de una rueda sin aceite.

compleja de una realidad diversa y enmarañada sino en un estado de letargo, de espera, que hace más importante la acumulación potencialmente posibilitadora de alcanzar el conocimiento que el propio hecho —anteriormente declarado como sabiduría— de buscar una explicación integral que facilite una interpretación de dicha realidad. Las teorías esperan datos y las propuestas deben ser centradas en los números. En lo social se coloca el énfasis en las herramientas de estudio y se constituyen herramientas como explicaciones. La estadística se torna explicativa y no descriptiva, se esconde la hermenéutica que hay detrás de las presentaciones de los resultados y se exhiben como objetivas. Las propias encuestas, cuestionarios, pruebas, entrevistas, etc. son objeto de adoración y tratadas como si fueran limpias probetas de vidrio testadas y graduadas por dioses generosos. Al final de la explicación, lo normal, aquello a lo que se debe tender, está ahí. Si quiera es el sumun de lo humano pero es lo que se debe conseguir. La norma como fin.

Una vez entendido que la norma nos coloca en un mirador, supramoral y supramundana, el científico, deseoso del saber perfecto, actúa como un dios¹⁷⁵. No se debe plantear su posición porque la no inferencia debe salvaguardar la observación veraz y fuera de toda duda. Es una forma de cuestionar todo lo demás pretendiendo que no se cuestione esa forma pues debe ser dada como objetiva. La norma nace en ciencias sociales como la definición del punto de vista y cuando se ha pretendido revisar, se ha entresacado ciertas partes o fragmentos como dádivas a los herejes que lo han intentado. Así aparecen en educación cuestiones como trastornos modernos que ejercen presión comedida a la norma tan artificialmente que tan solo proponen una o dos categorías más a la taxonomía. La unidad normal, no se discute pero tampoco existe.

Si la unidad no existe o es relativa al discurso previo del informante, resulta que la media definitoria de la normalidad puede ser cualquier cifra, situación, condición o estado. Lo que proceda en cada momento y lugar.

Secuestrar, retener indebidamente a una persona (en este caso la referencia sería a la potencialidad de la divergencia, a la equidad y a la mejora educativa) para exigir dinero por su rescate, o para otros fines. Esta es la definición que presenta la RAE del término

¹⁷⁵ No sería un panóptico foucaultiano puesto que en este caso se refiere sólo a un “ver sin ser visto”. Foucault plantea el término como la generación de una conciencia de vigilancia que llega a “*imponer una conducta cualquiera a una multiplicidad humana cualquiera*”. En el caso de los científicos lo que se busca es estudiar sin conciencia de que se es estudiado.

expresado. La relevancia de este tema radica en la actualidad del mismo, hoy más que nunca se está discutiendo sobre él.

Debemos preguntarnos desde dónde provienen las directrices de la política actual, si desde el búnker del Estado con sus instituciones y sus participantes activos o desde la trinchera de los libremercadistas que cada cierto tiempo embisten para luego replegarse y volver a atacar. La política, las decisiones en las instituciones las toma hoy un conjunto de actores que generan un murmullo insondable. Hacemos política comunicacional, política estamental, política activista, es decir múltiples articulaciones y enfoques de la política. El murmullo acaba siendo asumido por los agentes políticos que, en la tesitura de ser los primeros de la fila en la toma de decisiones, han de proponer algo. Nos encontramos entonces con un Estado que no cumple cabalmente su rol orientador esto es; establecer políticas de mejoramiento de la calidad y equidad, articular esas políticas, instrumentos y/o programas para favorecer el cumplimiento integral de sus propósitos. Entendiendo que la equidad y la mejora educativa pasan por la evaluación, tal como lo plantea Bolívar¹⁷⁶, mientras más se entrega autonomía a las instituciones escolares, más se hace necesario evaluar periódicamente.

El Estado no da abasto para realizar la titánica tarea de evaluar, entonces es cuando decide externalizar la misma, cómo lo hace: cuantitativamente; pero adelantándose a la preocupación de los diversos actores políticos —ya a estas alturas definido el termino— realiza conjuntamente una autoevaluación de carácter cualitativo. Esta doble perspectiva tal como lo manifiesta Demailly en Bolívar¹⁷⁷, permite una primera orientación para evaluar resultados y una segunda como mejora interna.

Sabemos que una escuela es una organización y toda organización está compuesta por personas, las personas a su vez son todas distintas de otras, por ende toda organización es única. Es aquí donde nos encontramos con el concepto de equidad, que generalmente es asociado como un sinónimo de justicia e igualdad, sin embargo autores como Bronfenbrenner, Gans o Jones-Wilson, expresan la idea de que mientras la igualdad implica solo una evaluación cuantitativa (mismos derechos posibilidades y oportunidades), la equidad está asociada, además, a un juicio moral o ético, incluso por

¹⁷⁶ Bolívar, A. (2006): «Evaluación institucional: entre el rendimiento y la mejora interna.» *Gestão em Ação*, v.9, n.1, jan./abr. Disponible en red:

http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_institucional_bolivar.pdf

¹⁷⁷ Bolívar, A. (2006): *Op. Cit.*

sobre el espíritu de la ley¹⁷⁸. Es decir, está dirigida a la búsqueda de la justicia para que exista igualdad, dando un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados.

El rol garante del Estado, en el que todos los individuos puedan alcanzar resultados educativos para insertarse y desenvolverse en el mundo laboral en igualdad de condiciones y derechos, queda destruido cuando decide externalizar ese papel y las instituciones que evalúan a las instituciones educativas comienzan entonces a generar condiciones mercantilistas para que todo sea un asunto de recursos; quien más tiene mejores resultados obtiene. Tenemos entonces, a un grupo de instituciones que secuestran a las otras para exigir algo a cambio, porque el Estado como lo expresa Sarason, es quien ha permitido hacerlo —a la postre se va haciendo evidente que también ha sido secuestrado—:

“Lo que se denomina reforma se basa en una aceptación del sistema tal cual ha sido y es. El cambio no puede suceder a menos que haya una alteración de las relaciones de poder entre aquellos que se encuentran en el sistema y dentro del aula.”¹⁷⁹

174

Cuando seamos capaces de transitar desde sistemas capturados como el actual, a sistemas con mayor equidad, podremos estar al frente de cambios sustanciales y no de retoque¹⁸⁰.

La irrupción del conocimiento científico-técnico como único objetivable y por lo tanto el único capaz de fundamentar una decisión es la fuerza real que atenaza a la política. Se presenta como la excusa perfecta para delegar el esfuerzo de decidir al tiempo que inhibe la responsabilidad del ejecutor. Los técnicos han dicho, los científicos aprueban, los funcionarios han hecho... la disolución del Estado ha comenzado por no asumir lo público como espacio a defender. Las teorías humanas son denostadas por ser políticas. Y la selección de fines debe ser técnica. Las decisiones sociales parecen no tener cabida en la educación.

¹⁷⁸ Bronfenbrenner, M. (1973): «Equality and equity» *Annals*, 409, September. pp. 5-25. Gans, H. J. (1973): *More Equality*. New York, Pantheon Books. Jones-Wilson, F. C. (1986): «Equity in education: Low priority in the school reform Movement» *The Urban Review*, Vol. 18, No. 1. pp. 31-39.

¹⁷⁹ Sarason, S. (2003): *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro. p.426.

¹⁸⁰ Murillo, F.J., Román, M. y Hernández Castilla, R. (2011). «Evaluación Educativa para la Justicia Social» *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1). pp.7-23.

El saber se ha virtualizado hasta dejar de ser. Lo virtual no es real. Es el mismo fenómeno que ocurrió con el dinero. La tecnología ha escondido las posibles salidas y quedamos encerrados dentro de la habitación. Eso sí, una habitación conectada a internet. Por eso nos va la vida en aprender las tecnologías. Dejan de ser instrumentos para ser objetivos pues vivimos en ellas.

Mientras la vida sigue fuera, y las nuevas sombras de la caverna nos acechan.

4. Educación y Mercado

... "Pero actualmente esta coincidencia entre propósito individual y propósito social no se da porque en el momento en que se forman estudiantes para entrar en la competencia profesional, se hace de su vida estudiantil un proceso de preparación para participar en un ámbito de interacciones que se define en la negación del otro bajo el eufemismo: mercado de la libre y sana competencia. La competencia no es ni puede ser sana porque se constituye en la negación del otro (...),...no existe la sana competencia porque la victoria de uno surge de la derrota del otro, y lo grave es que, bajo el discurso que valora la competitividad como un bien social, no se aprecia la emoción que constituye la praxis del competir y que es negadora del otro"

Humberto Maturana.

Ante los graves riesgos que hoy sobrecogen al mundo nos viene a la mente aquella reflexión de Nicolás Maquiavelo que quizás resulta de utilidad interpretativa:

« Los tumultos son causados la mayoría de las veces por los que poseen mucho, pues el miedo de perder genera en ellos las mismas ansias que agitan a los que desean adquirir, porque a los hombres no les parece que poseen con seguridad lo que tienen si no adquieren algo más. A esto se añade que, teniendo mucho, tienen también mayor poder y operatividad para organizar alteraciones. Más aún: sus maneras descorteses y soberbias encienden en el pecho de los desposeídos la ambición de poseer, o para vengarse de ellos despojándolos, o para acceder a esas riquezas y honores que ven mal empleados en los otros». ¹⁸¹

¹⁸¹ Maquiavelo, N. Discursos sobre la Primera Década de Tito Livio, Cap. V: «Dónde estará más segura la guardia de la libertad, en manos de los nobles o en las del pueblo, y quiénes serán los que den más motivo de desórdenes, los que quieren adquirir o los que desean conservar final», párrafo final. Disponible en <http://manual.inep.org/adicional/Discursos.Maquiavelo.pdf>

Los alcances de los últimos años de globalización muestran un panorama que propende a la desesperanza tanto entre sus supuestos beneficiarios como entre sus claros perdedores. El mundo no sólo se hace más complejo y diverso como se esperaba, sino que, desbordando las expectativas, se hace más desigual dentro y entre de los países. Y la desigualdad lo corroe todo pues rompe el sentido de pertenencia a una misma comunidad, deteriora el espacio público y la ciudadanía, lleva a los poderosos al distanciamiento y la arrogancia, y a los marginales y excluidos a la humillación, la rebelión o la venganza.

En el 2000 todavía pudo la comunidad internacional formular los Objetivos del Milenio, un consenso de mínimos imprescindibles para no perder cualquier imagen de decencia en la transición a las sociedades globales. Las Cumbres de Monterrey y de Johannesburg fueron en el mismo sentido. Pero el 11-S, el bloqueo de las negociaciones comerciales, la amenaza de una demanda creciente de energía cuyas fuentes no estaban suficientemente bajo control de los Estados Unidos, la emergencia de un unilateralismo agresivo, el fracaso generalizado del Consenso de Washington y el grave riesgo o retroceso de muchos procesos democráticos, unido al incremento de la sensación de inseguridad y vulnerabilidad general, incluso en los países más avanzados, todo ello, considerado en conjunto, está determinando en la ciudadanía la sensación de vivir sujetos a procesos fuera de control, conducidos por fuerzas ocultas e irresponsables frente a las que nos sentimos impotentes.

Estas sensaciones están produciendo reacciones contradictorias muchas veces en nuestro propio interior. Por un lado, el "nada se puede hacer" nos lleva a un "sálvese quien pueda" que en el mejor de los casos nos refugia en lo privado y en el peor nos hace consumidores aturdidos de la vulgaridad, mal gusto y hasta obscenidad con que los medios amarillos, rosas y truculentos nos están invadiendo con una desvergüenza sin precedente. Sin contar con las tendencias a las criminalidades más diversas - incluido el reverdecir de los sadismos- a que todo ello propende. Nuestro peor horizonte es el de crecer como individuos informados pero indiferentes, inteligentes pero crueles.

El mayor riesgo que comporta la globalización desde los Reagan, Thatcher, Bush, Berlusconi, Merkel, y un desafortunado largo etcétera, por no nombrar a los auténticos patrones de nombres conocidos y rostros ocultos, es que la apatía moral, el esperpento y la anestesia acaben deteriorando nuestra capacidad de juzgar.

Por eso mismo no valen exculpaciones fáciles. Si exploramos en profundidad descubriremos al enemigo: también somos nosotros. La gran batalla por otros mundos posibles va a producirse sobre todo en nuestro interior.

No hay salvación sin el redescubrimiento, adaptación y cultivo de viejas y nuevas virtudes cívicas, del "*vivere civile*", de la libertad y responsabilidad. Y hay esperanza, porque, contradictoriamente, también nos indignamos y nos movilizamos contra los crímenes de lesa humanidad que vemos todos los días, contra el racismo, contra la privación humana que implica la pobreza y la desigualdad humillante, contra la vulgaridad rampante, contra los dogmatismos, la manipulación y la mentira en la política, contra el riesgo de incivismo y pérdida del espacio público, contra la criminal insensibilidad ante la sostenibilidad del desarrollo...

Somos nosotros los que no podemos renunciar a las libertades donde existen o a su conquista donde no las hay, quienes tenemos que determinarnos a dar el paso adelante frente a los nuevos bárbaros. De estos quizás ninguno sea tan merecedor de atención como los nuevos poderosos, el club de los nuevos dominadores, los que ejercen el poder en las grandes corporaciones transnacionales, hoy al margen de todo sistema de control eficaz. Bien al contrario, ejercen ellos el control sobre mentes y cuerpos, individuales y colectivos, a lo largo y ancho del planeta.

Señalaba Robert Harvey, un conservador británico, antiguo editorialista de *The Economist*, que la reforma de la gran corporación transnacional debe considerarse ya un tema de la agenda global; que su posición actual la ha colocado fuera del alcance de las instituciones que constituyen el fundamento y legitimidad de las economías de mercado; que la serie incesante de escándalos y fraudes a los que estamos asistiendo se halla fuera de control por más que su percepción resulte mitigada por la manipulación que se está haciendo del riesgo terrorista; que aquí radica la mayor amenaza para el capitalismo global, y que si no se pone coto a todo esto el nacimiento de "neocomunismos" está cantado pues el comunismo, según él, nunca triunfó por mérito propio sino por la insensibilidad social y la incapacidad reformista del capitalismo...

Cómo respetar la autonomía, competitividad y creatividad de la gran empresa moderna y someterla a la vez a su responsabilidad social y medioambiental, constituyen sin duda una de las grandes tareas de la política democrática de nuestro tiempo, que exigirá

respuestas a nivel de autorregulación y acuerdos voluntarios pero también de regulaciones públicas globales y locales.

Los neoliberales o no quieren oír nada de esto o tratan de reducirlo a temas de gobernanza empresarial a estudiar en las escuelas de negocios y no en las facultades de ciencia política. Pero la gran empresa se ha hecho demasiado poderosa para dejarla sólo bajo la responsabilidad de sus gestores y sus intelectuales orgánicos.

Hoy ya es una cuestión de ciudadanía, de política democrática, pues -como decían los antiguos- nadie que se haga tan poderoso que pueda amenazar a la república puede quedar exento del escrutinio público dentro de las leyes. Décadas de torpe concepción utilitarista nos han llevado a confundir el bienestar con el desarrollo económico. Hoy vemos más claro que el bienestar, imposible sin una economía sana, trasciende sin embargo la visión económica. ¿Cuándo comenzaremos a entender que todas las políticas han de ser democráticas y sociales y que la política económica no es una excepción?

4.1. El binomio saber-poder

Cuenta una fábula India que había un ratón muy angustiado porque tenía miedo al gato; un mago que se compadecía de él, lo convirtió en gato. Pero entonces comenzó a tener miedo del perro y el mago lo convirtió en perro; éste empezó a tener miedo de la pantera. El mago ya cansado de sus intentos por quitarle el miedo, lo convirtió en ratón otra vez y le dijo: “Nada de lo que haga va a servirte de ayuda porque siempre tendrás el corazón de un ratón”.

*“El amor es aquello con lo que nacimos.
El miedo es lo que hemos aprendido aquí.”*

Williamson, M.

Cuando los saberes son instituidos e institucionalizados (siendo constituidos en el indisoluble binomio saber-poder) conforman lo existente de forma categórica, única y certera. El poder asume un discurso del saber e inventa espacios y actores políticos que lo protejan. El poder es un parásito del saber... ¿o es a la inversa?

«La justicia está sujeta a discusión; la fuerza se deja reconocer enseguida, y sin disputas. Por tanto no se pudo dar la fuerza a la justicia, ya que la fuerza se ha elevado contra la justicia, afirmando que sólo ella era justa. Y así, no

habiéndose podido hacer de forma que aquello que es justo fuese fuerte, se ha hecho de modo que lo que es fuerte fuese justo»¹⁸².

El saber sólo puede ser potencia, nunca acto. La propia democracia se basa en la concepción de saber como potencia. Todo saber es potencia en política. Es una interpretación plausible que puede ser utilizada en la toma de decisiones. El poder es un hecho y se legitima en su capacidad para hegemonizarse.

Frente a la no necesidad de poltronas, de asientos, de quietud del saber como potencia que es, el poder tiende a presentarse como lo estable. A lo mejor el saber y su antónimo, el desconocimiento, son las potencias de los poderes y sus vacíos. Cada interpretación y su discurso, junto con sus silencios, es la potencia de un poder y su hegemonía, junto con sus subordinaciones o decadencias.

La incertidumbre de la potencia da miedo. La realidad, el devenir, es indecorosamente incierta. Tenemos bastante claro que la realidad, como potencia absoluta y no como suma de actos, es la semilla grande que se desarrollará. Si ya Aristóteles afirmó que *“todo lo que existe en potencia puede pasar al acto”*, al referirnos a la realidad misma como potencia deberíamos decir que está condenada al acto.

179

El saber es esa “otra” realidad que es posible alcanzar. Es la potencia que se plantea, por parte de todos los hacedores de la misma, como la ausencia de ella misma. El *“sólo sé que no sé nada”* es una máxima de pensadores sabios. Su saber se plasma en la ausencia del mismo, en su indeterminación porque como potencia es en relación a un futuro acto. No es o es un no-ser. Ahora bien, lo que está en potencia es posible y es el poder el que genera el acto del saber. O sin él.

Se necesita un orden y el poder se plantea como la única fuerza capaz de imponerlo. El miedo a la incertidumbre, la amenaza del caos como alternativa, junto a la imposición de la fuerza hace que no podamos decidir otros caminos que hasta los propios saberes compartimentados, constituidos, ofrecen en su potencia. El poder lucha denostadamente por no presentarnos la propia antinomia que resolvió la idea de potencia: permanente / variable. *“Aquello que es no puede ser de otra manera”*. El dispositivo poder/saber instalado intenta ser permanente. Esconde entre barrotes de fuerza y dogmas los saberes potenciales.

¹⁸² Pascal, B. citado en Esposito, R. (1996): *Confines de lo político*. Madrid, Trotta. p.32-33.

El poder es el acto, la acción y la actualidad. Se nos presenta como perfección y determinación, cumpliendo los requisitos de las capacidades presentes y acumuladas. El futuro es la copia. Lo que se nos da es la realidad realizada. Como el acto y la potencia se excluyen, lo que es se nos presenta como real y lo que no-es siempre conlleva el riesgo y el miedo de lo utópico, irrealizable... Tenemos frente a nosotros el estribillo conocido del “*show must go on*”. Debemos seguir y no podemos detener el curso de lo que ya es.

El Poder da las pautas, las genera y nos dicta los nuevos evangelios y los políticos lo apoyan, ese todo conjunto de relaciones entre El Poder y lo que expresa, sin entrar en el cuestionamiento o su sentido de su verdad. Se debe apoyar. Los miedos, los temores a lo desconocido, son el origen de los acercamientos de las personas hacia el poder o los poderes y también se utilizan como excusas para el aumento de la fuerza de los mismos.

Siguiendo a Foucault, el saber sobre el hombre y la mujer —cualquier saber pero sobre todo éste—, se rige por un conjunto de «epistemes» fragmentarios, finitos y temporales que, al hablar sobre el ser humano, lo constituyen en su propia objetividad¹⁸³. Son «a priori históricos» que intervienen en el ejercicio mismo de la representación. Desempeñan la función de objetividad y de objetivización que Kant atribuía a las formas de sensibilidad y a las categorías del entendimiento.

En este sentido, son el fundamento de cualquier estructura teórica. Y forman la base de la reflexión y del lenguaje, de cómo se percibe la realidad, y de cómo se ordena la conducta. No obstante, lo que diferencia estos «a priori» foucaultianos de las categorías kantianas es su carácter histórico, su limitación temporal. Concurren necesariamente en todas las sociedades y en todos los procesos, pero no son necesariamente los mismos.

«En todas las épocas el modo de reflexionar de la gente, el modo de escribir, de juzgar, de hablar (incluso en las conversaciones de la calle y en los escritos más cotidianos) y hasta la forma en que las personas experimentan las cosas, las reacciones de su sensibilidad, toda su conducta está regida por una estructura teórica, sistema que cambia con los tiempos y las sociedades pero que está presente en todos los tiempos y en todas las sociedades.»¹⁸⁴

La muerte del hombre anunciada por Foucault, nace del papel constituyente que los «epistemas», «a priori históricos», las estructuras teóricas, desempeñan. Al despojarlos de la universalidad y la necesidad en su misma naturaleza, se convierten en

¹⁸³ Foucault, M. (1974): *Op. Cit.*, pp.326 y ss.

¹⁸⁴ Foucault, M. (1985): *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta. p.33.

imprevisibles y arbitrarios. Y si aquello que descifra la realidad humana, y la produce al descifrarla, carece de consistencia propia, también carecerá de consistencia el propio «objeto» alcanzado y presentado como “la verdad”. Pero entonces, en la aparición y desaparición de un campo de realidades y de los conocimientos conseguidos, intervendrán otros factores que, disponiendo de una capacidad decisoria, pueden dirigir, encauzar, ordenar e imponer un tipo de categorías o sea, una estructura teórica. Y, con ésta y sus taxonomías, instaurarán toda “la verdad” que les corresponde y todas las «objetividades» que las acompañan¹⁸⁵. Esta intervención tiene un nombre: es el poder. Poder en toda su crudeza y descarnada presencia.

El poder pasa a ser la otra cara de “la verdad”. Una cara sin la que la verdad misma no llegará a producirse.

«Lo importante, creo es que la verdad no está fuera del poder, ni sin poder (no es, a pesar de un mito, del que sería preciso reconstruir la historia y las funciones, la recompensa de los espíritus libres, el hijo de largas soledades, el privilegio de aquellos que han sabido emanciparse). La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general de la verdad»: es decir, los tipos de discurso que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero»¹⁸⁶.

El régimen político de la verdad y la participación del poder en la dinámica de la verdad se rige, en la actualidad, por varias características, a saber; una primera sería la afirmación de la verdad está ligada al discurso científico. Tiene la forma de discurso científico y depende de las instituciones que lo producen. Otra sería el estar sometida a una permanente licitación económica y política. Por otra parte, la producción económica y el poder político pueden carecer de verdad ya que, aunque la necesiten para la creación y mantenimiento de su estructura hegemónica, no la necesitan para ser.

La tercera característica del constructo del saber y su resultante es que la verdad, hoy, funciona bajo formas masivas de difusión y consumo. Entre ellas se puede considerar la educación, que con sus sistemas formativos públicos y universales, es un mecanismo

¹⁸⁵ Los medios se amplían al conjunto de categorías establecidas por la verdad, que genera un sistema de relaciones que “se mantienen, se transforman, independientemente de las cosas que conexionan”. En *Ibid.* p.32.

¹⁸⁶ Foucault, M. (1992): *Microfísica del poder*. 3ª ed. Madrid, La Piqueta. p.187.

social y político de distribución. Como cuarta propiedad tenemos que se produce y se transmite bajo el control dominante de los grandes instrumentos políticos y económicos. En este apartado no está la escuela pero sí que podemos entender que se encuentran la universidad y el ejército.

El quinto y último punto de esta enumeración es la constatación de que la verdad es el centro de los debates políticos y de los enfrentamientos sociales. Se presenta ante el público pudorosamente, vestida para la ocasión y sin mostrar más que los censores para dar cuentas de su maravillosa existencia que les reclama en sus lugares de poder.

La cuestión de fondo es la naturaleza de la verdad y la naturaleza del poder. Sin dejar a Foucault, por verdad entiende “*un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados. La «verdad» está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan*”¹⁸⁷. Es imposible liberar la verdad de todo sistema de poder. Este empeño sería una quimera, pues «la verdad es ella misma poder». A lo que sí se puede llegar, sin embargo, es a separarla de las formas hegemónicas de poder. Pero, en cualquier caso, las cuestiones de la verdad están en sí mismas implicadas con las cuestiones políticas y de poder.

182

La construcción de un saber colectivo y desde la colectividad de los saberes es el camino para desactivar la trampa de los miedos, para neutralizar la ciber-estupidez anegante, para transgredir lo dado, lo pensado, lo instalado... y des-instalarnos, des-prendernos, des-pensarnos.

«Una mañana, nos regalaron un conejo de Indias. Llego a casa enjaulado. Al mediodía, le abrí la puerta de la jaula. Volví a casa al anochecer y lo encontré tal como lo había dejado: jaula adentro, pegado a los barrotes, temblando del susto de la libertad»¹⁸⁸.

El miedo a ser libres es una de las cosas que más nos alejan de conseguir lo que queremos y, a veces lo que necesitamos. Es curioso cómo nos adaptamos a vivir en jaulas de oro.

La otra tarde comentando con una amiga cómo vencer los miedos me planteó una respuesta que no me dejó nada indiferente. «El mejor enemigo del miedo es el terror...

¹⁸⁷ *Ibíd.* p.189.

¹⁸⁸ Galeano, E. (2007): «El miedo» en *El libro de los abrazos*. Buenos Aires, Catálogos. p.99.

el temor último y definitivo a morir de miedo», me dijo. La necesidad acuciante, la desesperación, hace que las personas hagan cosas inesperadas. Cuando lo impuesto se hace insoportable, cuando la injusticia es insostenible, cuando la política se despolitiza y fracasa en su misión originaria, cuando ya no es la fallida social-democracia la que está en juego, sino la democracia misma la que peligra... entonces la base zozobra y se mueve. Y ya se sabe, “cuando los sótanos se agitan, las cúpulas tiemblan”. Habrá que mover los saberes y sus límites políticos para re-mover los poderes.

4.2. *Economía del saber y pérdida del sentido de lo político*

“La política fue inicialmente el arte de impedir a la gente que se ocupara de lo que les concierne. Posteriormente se le añadió el arte de obligar a la gente a decidir sobre lo que no entienden”

Paul Valéry.

Tomando como modelo la polis griega, Hanna Arendt entiende el espacio público como el lugar de la aparición y legitimación frente a otros¹⁸⁹. El espacio donde los sujetos pueden hacerse ver, ante otros y es esta condición la que los convierte en ciudadanos¹⁹⁰. En oposición al mundo privado, que está marcado por la necesidad y la desigualdad¹⁹¹, el espacio público surge del encuentro entre iguales.

183

La libertad del ciudadano se funda en el reconocimiento de una igualdad frente a sus pares, creando un nexos ético que bajo la forma de la *amistad* —Aristóteles— da lugar un nuevo ámbito, y a una especie de segunda vida para el sujeto (*bios políticos*). De esta manera, el ciudadano puede ejercer su libertad en la medida en que es reconocido y reconoce a los otros como iguales, construyendo una vida en común. El espacio público es así el corazón de lo político.

No se trata propiamente de un espacio, ya que lo público es ese entre, que se conforma a partir de la aparición de las distintas individualidades, bajo la forma de la pluralidad.

¹⁸⁹ “Se trata del espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante los otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita”. Arendt, H. (1993): *La condición humana*. Barcelona, Paidós, p. 221.

¹⁹⁰ Tal como concibe la ciudadanía Adela Cortina, según la cual ésta integra un *status legal* (un conjunto de derechos), un *status moral* (un conjunto de responsabilidades) y también una *identidad*, por la que una persona se sabe y se siente perteneciente a una sociedad. Cortina, A. (1998): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.

¹⁹¹ También bajo el modelo griego, para Arendt, el mundo privado de la familia es el mundo oscuro de la necesidad, que impone la desigualdad como forma privilegiada de relación con otros.

Pluralidad en esta autora, no significa entonces simple alteridad, ni tampoco equivale al mero pluralismo político de las democracias representativas, ya que “*lo público indica, al mismo tiempo, mundo común, entendido como comunidad de cosas, que nos une agrupa y separa, a través de relaciones que no supongan fusión*”¹⁹².

En este espacio surge la acción y la palabra, únicas actividades libres del ser humano, que se dan sin la mediación de las cosas o la materia (a diferencia de la labor o el trabajo). La acción mantiene una estrecha relación con la natalidad, actuar es tener la capacidad de empezar algo nuevo, de hacer nacer¹⁹³.

De esta manera, *Praxis* y *lexis* (actos y palabras), son las vías a través de las cuales el ser humano es capaz de aparecer frente a otros y desde su individualidad libre constituirse en el quién de la acción¹⁹⁴.

En este sentido, el espacio público es el espacio de constitución de la identidad del sujeto. Se trata de un espacio indispensable no sólo para el destino de la polis, es decir, para el destino de la vida en común, sino para la conformación de la individualidad del sujeto. Es en este espacio donde realmente somos: nuestra identidad se funda pragmáticamente en este hacer y decir ante y con otros, que tienen como requisito el reconocimiento mutuo y como producto inmediato la acción y la palabra.

La herramienta concreta de esta ocupación que hace el individuo del espacio público es el punto de vista o lo que es lo mismo la opinión¹⁹⁵, no considerada como una forma de conocimiento deficitario (*doxa*)¹⁹⁶, sino como condición misma de la aparición de la individualidad, que ocurre en la medida en que la aparición es plural y no excluye sino

¹⁹² Birulés, F. (1997): *Introducción al texto: Arendt, H. ¿Qué es política?* Barcelona, Paidós.

¹⁹³ Una de las condiciones de lo humano es la natalidad que en sentido amplio significa hacer aparecer lo nuevo mediante nuestra acción: “Actuar, en su sentido más general, significa tomar la iniciativa, comenzar, poner algo en movimiento”. Arendt, H. (1993): *Op. Cit.*, p. 191.

¹⁹⁴ El *quién de la acción* se refiere a la singularidad e individualidad de la persona, develado de una manera puramente pragmática. El *quién* no corresponde a una serie de características generales y abstractas, sino a la especial modulación del estilo que acciones y palabras alcanzan en una persona concreta, esa especie de estela que deja cada uno en todo lo que dice y hace, y que es en definitiva, lo que lo hace reconocible ante nosotros. Ver Arendt, H. (1993): *Op. Cit.* Cap. IV.

¹⁹⁵ “En un flujo de argumentos totalmente inagotable, como los que presentaban los sofistas a los atenienses, el ciudadano griego aprendió a intercambiar sus propios puntos de vista, su propia opinión —la forma en que el mundo se le aparecía y mostraba— con los de sus conciudadanos”. Arendt, H. (1993): *Op. Cit.*, p.19.

¹⁹⁶ Para Aristóteles la opinión o *doxa* es la opinión, conocimiento sobre lo sensible, lo mudable lo que puede y no puede ser. En oposición a la ciencia o *episteme* que es el conocimiento de lo necesario, lo que no cambia.

que cuenta con la aparición de los otros. De esta manera, el espacio público como espacio de la opinión, garantiza que en él subsista una pluralidad de miradas.

La mayor amenaza para el espacio público y para la constitución de las identidades que ahí tiene lugar, es la violencia. La violencia no entra en el espacio público, es lo absolutamente otro, porque es el sometimiento que limita la acción o inhibe el lenguaje: la violencia es muda, dirá Arendt. Pero no nos referimos sólo a una violencia brutal o evidente. El germen de la violencia se encuentra en la idea misma del poder como dominación¹⁹⁷, como desigualdad que impide la aparición de la pluralidad y constituye el cierre del espacio público y de la posibilidad de lo político.

El poder como dominación se diferencia del verdadero poder político que reside en la libre expresión de la pluralidad, que consiste en la potencia de los hombres de actuar, preservando y profundizando el espacio público¹⁹⁸.

Esta idea del espacio público, que da sentido a lo político podemos entenderla siguiendo a Kant como una idea reguladora¹⁹⁹, de utilidad a la hora de reflexionar y evaluar nuestra propia experiencia democrática. En la medida en que nos abre a pensar en ella como experiencia de ciudadanía en el espacio público. Es decir, la experiencia de aparecer frente a otros en igualdad de condiciones, para ejercer la propia libertad a través de acciones y palabras que incidan en nuestro destino y mundo común y de paso, nos ayuden en la construcción de nuestra propia identidad²⁰⁰.

Para dar cuenta del estado de constitución de la ciudadanía y la situación del espacio público en la actualidad, quizás sea interesante recurrir a una alegoría.

¹⁹⁷ "El poder sólo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se pelean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades" Arendt, H. (1993): Op. Cit. Pág. 223.

¹⁹⁸ En este sentido se entiende que en el pensamiento de Arendt, el poder es la expresión dinámica de la iniciativa de numerosas personas que inauguran alguna acción actualizando el espacio público; así el poder se distingue del poder físico que es sólo un empleo de energía que se ejerce sobre la materia con vistas a dominarla; y se distingue también de la violencia, la cual por una parte es muda en tanto ella comienza allí donde termina el discurso y por otra, ella es utilizada siempre como medio.

¹⁹⁹ Para Kant una idea reguladora es un idea que le sirve de modelo a la razón, para evaluar contra fácticamente la realidad.

²⁰⁰ Ver el concepto de democracia participativa. Cortina, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Tecnos.

En una de sus descabelladas historias Italo Calvino²⁰¹, cuenta de un pueblo en el que periódicamente tienen la costumbre de colgar a todos los jefes en la plaza pública en medio de una gran fiesta. El despistado narrador, llega al pueblo a las vísperas del evento. Sin entender mucho, ve cómo preparan las tarimas y adornan las calles para la fiesta. Entra a un bar y observa sobre el mostrador exhibidas las fotos de los jefes que van a morir, según le cuenta el hombre que lo atiende. Pide explicaciones y crea una gran discusión a su alrededor a la que se suman casi todos los parroquianos presentes. Entre todos le van explicando paso a paso el significado de esta fiesta. Le aclaran que nadie es engañado, los jefes al momento de asumir sus cargos saben perfectamente que en unos cuantos años verán su foto en el bar y una horca que los estará esperando en la plaza. Le señalan también que la ceremonia se realiza con total respeto y solemnidad, que es una instancia casi sagrada para el pueblo, en la que todos renuevan energías y vuelven a sellar su pacto de pertenencia y de compromiso con el pueblo. Pero el foráneo sigue pidiendo razones y alegando que se trata de una masacre primitiva e injustificada. Hasta que alguien, quizás el más viejo, le entrega un argumento decisivo, que dice más o menos así: «Si finalmente no tuviéramos el derecho a quitarle la vida a nuestros jefes después de unos años de obedecerles, ¿con qué derecho durante todo ese tiempo ellos nos darían órdenes? Sólo porque sé que finalmente terminará en la horca es que estoy dispuesto, por un tiempo, a que su voluntad sea la mía, a que él disponga de mí».

Podemos ver en la matanza de los jefes que relata Calvino, algo así como el sueño irrealizado de muchos, una mayoría desde el percentil sesenta más o menos hacia el cero, que durante los últimos años, experimentan una limitada ciudadanía que no les permite la constitución de un verdadero espacio público, ni una verdadera identidad y más bien experimentan lo común desde relaciones de dominación. Producto de esta experiencia, surge un progresivo y generalizado malestar frente a la cuestión política que viene acrecentándose en nuestra conciencia social²⁰².

Se torna o parece posible leer esta pérdida de sentido de lo político desde la siguiente idea: lo que en definitiva no ha ocurrido en este sistema que se denomina democrático es la aparición de un verdadero espacio público, en el que la individualidad del ciudadano, en palabras de Arendt, se constituya en un verdadero quién de la acción.

²⁰¹ Calvino, I. (2012): *La gran bonanza de las Antillas*. Madrid, Ed. Siruela.

²⁰² El tema del malestar frente a la cuestión política puede entenderse en el contexto *del problema del malestar subjetivo*, frente a un sistema de desarrollo que en los últimos años ha transformado las relaciones del mundo social, tal como lo propone el Informe del PNUD de 1998.

Esto implica que tampoco ha tenido lugar la aparición de un verdadero poder político, que involucre a los individuos en acciones compartidas que les permitan iniciar algo nuevo.

Esto puede ser provocado porque ese espacio común se encuentra todavía atravesado por prácticas y discursos fuertemente normativos y burocráticos, que se imponen negando el requisito básico para que éste se constituya como tal: la igualdad. En este sentido el descrédito de lo político puede ser, al menos en algún sentido, producto de que se sigue teniendo pocas ocasiones y por ende, pocas experiencias políticas reales, es decir, desde la perspectiva de Arendt, pocas oportunidades de aparecer frente a otros en igualdad de condiciones, para discutir o actuar en relación con nuestra vida pública. Esta limitación no sólo afecta nuestra vida en común sino que a nuestra propia identidad, el déficit ciudadano se traduce en individualidades menos fuertes y completas, más proclives a reforzar el carácter autoritario de las relaciones anteriormente señaladas.

En el espacio común se vive confusamente, en una especie de “totum revolutum” donde se da hasta la ilusoria imagen de la mezcla y disolución de clases. Puede ser que la auténtica experiencia de desigualdad y su consecuencia, el desencuentro, sea algo así como el corazón de ese especie de malentendido que ha rondado a la democracia occidental en los últimos tiempos.

Hace algún tiempo que presenciamos, con cierta desidia, el descrédito de lo político y la precarización del espacio público.

Parece bastante evidente que el primer desafío de un sistema que se precie de democrático consiste en el desarrollo y el fortalecimiento de instituciones democráticas.

Las incompletas tareas democratizadora realizadas por los distintos Estados en referencia a los prístinos ideales, la desafección galopante y la falta de participación política que existe en la ciudadanía no son los únicos factores determinantes en la limitación de nuestro espacio público y la construcción de una precaria ciudadanía. Quizás la mayor dificultad consiste en la imposibilidad práctica que hemos tenido para democratizar nuestros espacios de interacción social: la calle, el vecindario, la escuela,

el trabajo²⁰³, del consumo y la expresión social. Es decir, el descrédito de la política viene encabezado por la ineficacia de la propia política, por la impericia que ha tenido la propia democracia para convertirse en algo más que un sistema de gobierno y conformarse en una verdadera forma de convivencia, en una verdadera cultura democrática. Así pues, el haber delimitado la gobernanza a la gestión de lo público más que a la creación del público en sí; es un factor determinante en el presente fracaso del modelo.

En términos de Arendt, se trata de la ausencia de la experiencia básica de lo público que constituye el corazón de lo político: la experiencia de aparecer en nuestra singularidad, a través de acciones y palabras frente a otros, en un terreno común dado por la igualdad de condiciones que garantizan esa aparición y conforman una pluralidad de sujetos, como verdaderos quiénes de la acción²⁰⁴.

Asistimos a la clausura del espacio público.

La dominación, y no la aparición libre del ciudadano en igualdad de condiciones frente a sus pares, es el modelo de relación en el espacio público. El ejemplo paradigmático se encuentra en la generación de los miedos que promueve que los propios ciudadanos aboguen por la aprobación o simplemente no cuestionen legislaciones coercitivas de naturaleza tiránica. El terrorismo ha sido un tema que con mucha fuerza ha ganado espacio en la opinión pública. Se ha convertido en los últimos años en una cuestión de primera prioridad para los medios de comunicación de masas, las autoridades de los Estados y ha alcanzado una creciente relevancia en la preocupación ciudadana. Sin embargo, hay estudios que señalan que más importante que el incremento de los hechos terroristas en la última década, ha sido el incremento del temor ciudadano frente a la posibilidad de un atentado. Las personas se sienten más amenazadas por terrorismo, especialmente en los espacios públicos.

Esta discrepancia entre hechos y preocupaciones sobre todo bajo la forma del incremento del miedo, puede ser expresión de un fenómeno mucho más profundo, que dice relación con inseguridades básicas *“aquellas provocadas por el debilitamiento del*

²⁰³ Al considerar el trabajo como ámbito de lo público nos alejamos de Arendt para quién el trabajo constituye modernamente más bien parte de lo social que de lo público, es decir, de la administración doméstica de nuestra vida en común. Fenómeno que crece y se desarrolla con la modernidad de la mano del desarrollo y división del trabajo.

²⁰⁴ Arendt, H. (1993): *Op. Cit.* pp. 229-235.

vínculo social, del sentimiento de comunidad y finalmente de la noción de orden”²⁰⁵. En este caso el miedo a ser víctima de un atentado sería una metáfora de nuestra indefensión social producto de la pérdida de vínculos sociales y comunitarios significativos.

Hablar de miedo es hablar de una reacción emocional que surge ante la percepción de una amenaza. De este modo, una persona puede tener temor a la enfermedad, al dolor, a la soledad no deseada, a la muerte, etcétera. Se trata, en estos casos, de miedos genéricamente compartidos, con una mayor o menor intensidad, por la mayoría de las personas y que responden a la fragilidad constitutiva del ser humano. Hay otros miedos, sin embargo, que emergen de las circunstancias biográficas de una persona o del entorno social en que vive un sector de la población. A este tipo de temores pertenece el miedo inducido por el terrorismo. En la sociedad occidental actual la mayoría de la gente muere por enfermedades, accidentes o vejez, y los temores están relacionados con estos fenómenos. No se cuenta, en el momento histórico actual, con la expectativa de morir como resultado de un atentado terrorista o de una agresión provocada deliberadamente por otro ser humano. Precisamente un elemento característico del progreso de la sociedad actual es que la mayor parte de las personas puedan fallecer ya de mayores, después de haber completado un proyecto de vida y de haber dado continuidad a su existencia en la persona de sus hijos. Ésta es, en esencia, la dimensión humana de la inmortalidad.

El terrorismo crea un miedo nuevo: el temor a morir *contra natura*²⁰⁶. Este miedo además, y de forma paradójica, se expresa y se acrecienta a través de la misma lógica social contra el terror que hemos asumido para enfrentar el problema. Se trata de una

²⁰⁵ PNUD (1998): Informe Anual. Conclusiones.

²⁰⁶ Respecto al tema del terror se debe plantear que a las personas que viven en o cerca de las zonas territoriales más castigadas por los atentados les queda una variante a esta afirmación: malvivir como resultado de una atmósfera asfixiante, un clima de indefensión junto a un entorno de silencio. Esta situación afecta fundamentalmente a personas decididas al cambio como reacción o que están en el punto culminante de su quehacer profesional y ven sus esfuerzos de progreso frustrados, en un caso socialmente y en otro individualmente. Por poner un ejemplo, el caso Español con el caso de ETA. Al principio este temor se limitó a sectores muy determinados (militares y policías, políticos del Gobierno, empresarios no claudicantes ante la extorsión económica, etcétera) y se circunscribía geográficamente al País Vasco y, en algunos casos, a Madrid. Pero el ámbito de los atentados se amplió en los años noventa, sin dejar de ser objetivos los sectores anteriores, a profesiones diversas (jueces, profesores, periodistas, políticos no nacionalistas, etcétera) y se extendió a cualquier punto de España. El terror caló hondo y se propagó como una mancha de aceite por todos los rincones y grupos sociales. Sólo los políticos y las personas pertenecientes a sectores nacionalistas se sentían y hacían su vida de forma normal. Este mismo ejemplo se podría poner para otras zonas en otros países que han tenido y/o tienen actos terroristas sacudiendo y matando a su población.

lógica que busca suprimir al terrorismo a través de un endurecimiento de las medidas represivas en la prevención y sanción de estos actos (la estrategia de la "mano dura"). Sin embargo esta estrategia no parece un camino seguro a la hora de combatir el miedo o la sensación de inseguridad del ciudadano, involucrando al ciudadano común en un espiral en el que el atentado se combate instalando la alerta y la desconfianza como forma de prevención, lo que inevitablemente provoca un acrecentamiento de las sensaciones de inseguridad.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que la potencia de esta lógica está en que no constituye sólo una estrategia policial o gubernamental, sino que se ha instalado, sobre todo a través de los medios de comunicación de masas, como una manera internacional de combatir el terror. El terrorista es el enemigo de la democracia. Y desde este combate en defensa del sistema, se justifica la violencia y la exclusión social de quienes pertenecen a dichas organizaciones criminales; incluso de quienes se sospecha que pudieran pertenecer. Se amplía esta política sin resistencia a la misma a quienes cometen o incluso pueden cometer delitos. Nadie es ajeno a la sospecha. El panóptico ya no es carcelario, es social. En este sentido, se trata de una expresión de la lógica de la dominación. La lógica de las élites.

Una de las consecuencias inmediatas de esta lógica ha consistido en la vinculación, entre terrorismo, islamismo, pobreza y juventud. En la conformación de un perfil del terrorista, este aparece como un joven musulmán de sectores populares preferentemente de origen árabe²⁰⁷. Evidentemente aunque este perfil fuera acertado, presenta grandes peligros a la hora de su utilización sistemática. Decir que un terrorista actual, en general es creyente del Islam no es lo mismo que decir que todos los musulmanes son terroristas, cuestión que abierta o veladamente se termina diciendo o haciendo ver cada vez que aparece el problema del terrorismo. Colectivos, comunidades y barrios enteros han sido estigmatizadas bajo esta lógica, siendo calificadas como focos de terroristas, algunas poblaciones aparecen reiteradamente en los medios de comunicación como verdaderos centros del terror.

²⁰⁷ Con estos datos se construye un perfil que permite hacerse una idea de cuál es el enemigo, dónde vive, qué hace y qué no. No hay más que fijarse en las presentaciones de los rasgos de los culpables que van conformando perfiles en el ideario popular. La referencia a su edad, a su nacionalidad, a su grupo religioso...

No resulta difícil calcular que este tipo de generalizaciones resultan fuertemente acentuadoras de la discriminación y pueden convertirse en herramientas para aumentar la marginación social de amplios sectores que ven vulnerados sus derechos ciudadanos, y excluidos de un mundo social que los aísla y busca protegerse de ellos. Ellos son el enemigo porque comparten unas características diferenciadoras y habitan en lugares considerados como de alto riesgo. El tratamiento social que se ha dado al terrorismo y la forma de su aparición en la opinión pública muestran hasta qué punto se está frente a una lógica incongruente: buscando erradicar la violencia y la inseguridad, especialmente en los lugares públicos, reproduce y fomenta esa misma violencia, instalándola como mecanismo fundamental para su combate.

Una estrategia que busca terminar con la inseguridad social que genera el terrorismo, pero que termina incentivando aún más el miedo al otro²⁰⁸ como vínculo social privilegiado. Miedo a un otro que ya no es sólo el terrorista, sino cualquier sujeto perteneciente al estrato social, a un colectivo, a un barrio que haya sido identificado como de alto riesgo por parte de las propias fuerzas de seguridad que han dejado que llegara a ese punto.

Un espacio público no puede, evidentemente construirse desde la marginación y la desigualdad. Si grupos sociales se ven impedidos de hablar y actuar libremente en igualdad de condiciones frente a otros distintos de ellos, por la estigmatización social a la que están sometidos, esto resiente la posibilidad misma del espacio público y político. Esta dificultad no representa así solo un costo para los marginados en un caso particular, sino también para todos, ya que si se vive un espacio público restringido desde el miedo y la defensa frente al otro, lo que resulta es una misma limitación de libertad para todos, se vería limitada la potencial experiencia del otro, ese otro necesario para atestiguarla.

²⁰⁸ El miedo es necesario, pues de otra forma se cometería con facilidad y continuidad imprudencias que podrían costar la propia vida. No obstante, un descontrol de este instinto es tan fatal como la ausencia de él. El escritor José Luis Sampedro, fallecido el pasado año 2013, recordaba una verdad en la que cuesta pensar y todavía más asumirla:

«Gobernar a base de miedo es muy eficaz. Si usted amenaza a la gente diciéndoles que les va a degollar, y luego no les degüella, entonces les puedes azotar y explotar. Y la gente dice “bueno, no es tan grave”. El miedo hace que no se reaccione. El miedo hace que no se siga adelante. El miedo es, desgraciadamente, más fuerte que el altruismo, que la verdad, más fuerte que el amor. Y el miedo nos lo están dando todos los días en los periódicos y en la televisión».

Web del Ateneo de Navalcarnero. Sampedro J. L. (26/08/2012): *La trampa del miedo*. Recuperado el día 12/11/2015 de: <http://ateneonavalcarnero.blogspot.com.es/2012/08/jose-luis-sampedro-la-trampa-del-miedo.html>

Todos son en un sentido fuerte, igualmente excluidos, ya que se puede sufrir la misma discriminación irracional y antojadiza.

La lógica de las élites instala la exclusión como modo privilegiado de relación con el otro, por lo que se hace plausible que todos sean sus víctimas.

Se solapa en esta realidad el debilitamiento del sujeto y la aparición de los nuevos jefes.

Otra de las consecuencias más graves del debilitamiento del espacio público como espacio de aparición en igualdad de condiciones, es la desvalorización del sujeto que ve disminuida su identidad. Esta debilitación de las subjetividades con menos identidad, desde la perspectiva de Arendt, significa en un primer lugar, que se tiende a ser cada vez menos capaces de realizar verdaderas acciones. Es decir, cada día cada uno de los ciudadanos es más limitado a la hora de hablar y hacer. Pareciera que nuestra vida ocurre completamente al margen de lo público, evitando y padeciendo el vivir con otros y toda acción que esté implicada en esta vida en común²⁰⁹. Por otro lado, el debilitamiento de la identidad y del espacio público donde ésta se construye, va asociado a la aparición de nuevos referentes. En el lugar del espacio público aparecen nuevos líderes, que organizan y modelan la vida y sobre todo las relaciones, abriendo el espacio a una pseudo-aparición en la que se observa el reforzamiento y la profundización de las relaciones de desigualdad. La existencia de estos líderes en muchas ocasiones esconden a las élites.

El mercado y la televisión son quizás los grandes líderes de la vida común. Dirigen de forma más o menos sutil a la población hacia una disciplina del trabajo y del tiempo libre y al congelamiento de todo impulso o toda preocupación por la vida en común. También incitan —de forma muy efectiva— a la pseudo-acción del consumo como posibilidad de llegar a una identidad precaria a través de la identificación simbólica con una cierta clase o con un cierto estilo de vida.

Esta disciplina, que no está basada en normas explícitas, promueve una de las notas específicas del sujeto político de nuestro tiempo: la no espontaneidad. Hasta cierto punto la imposibilidad real de lo que Arendt llama, la natalidad, capacidad verdadera de

²⁰⁹Como dice Lechner "Muchos se comportan como si la convivencia fuera una tarea odiosa que por desgracia no se puede evitar". Lechner, N. (2001): «El loro de Flaubert y el búho de Minerva». *Revista Rocinante*, n° 28, Pág. 12- 19.

iniciar algo, como condición de la acción humana y verdadero centro del poder político de una comunidad²¹⁰.

Urge la exigencia de una experiencia democrática del reconocimiento.

Desde esta perspectiva, el ciudadano de la actual configuración de la democracia puede ser visto como un sujeto en tránsito hacia otra identidad. No se entra a valorar si se viene de una mayor componente democrático o si no. Lo que se afirma es que en estos tiempos existe una traslación en torno a focos de interés diversos que están generando identidades diversas. La raíz de esta tendencia está, como se ha planteado, en la falta de igualdad y reconocimiento, en el establecimiento de una relación de dominación/sumisión con el otro, como experiencia nuclear de una sociedad que todavía se mira y se mide desde esta relación.

Utilizando de nuevo el cuento de Calvino: la matanza de los jefes propone la existencia de una experiencia previa a la dominación, una cierta condición igualitaria que la dominación de los jefes viene a violentar y que parece necesario restablecer. Lo que hace el pueblo al colgar a sus jefes es el intento por recuperar un equilibrio social perdido por el acto de la jefatura. Hay en esta actitud una especie de búsqueda de justicia en el sentido más clásico del término (Diké). Ya que el equilibrio restaurado consiste en que todos vuelvan a quedar en igualdad de condiciones, una vez que el exceso de la dominación es compensado con el exceso que significa dar muerte a los dominadores.

Por primitiva que sea esta experiencia de compensaciones sociales, como todas las otras versiones de la ley del Talión, hay en ella un supuesto igualitario: nadie tiene el derecho a dominar impunemente y someter a otros, ya que la asimetría no puede ser la relación propia del espacio con otros, que es el espacio igualitario de aparición de la diferencia y por lo tanto de la pluralidad.

Es esta experiencia la que se consigna como la experiencia central de la política la que parece estar todavía demasiado ausente de la vida en común. Se vive una vida en común marcada por la desigualdad y podría entenderse que se es, al menos si asumimos la perspectiva de Arendt, menos democráticos en ciertas prácticas concretas que los

²¹⁰ Se remite de nuevo a la nota n°5 sobre la concepción arendtiana de natalidad y puede entenderse, también, como desconexión de la subjetividad, en términos del PNUD (1998): Op. Cit.

habitantes del pueblo-mata-jefes. Ellos al menos han reconocido ya la necesidad de una cierta igualdad como condición de la vida en común.

La proliferación de los líderes o jefes en nuestro espacio público, significa el cierre mismo de lo público como espacio igualitario de aparición de las individualidades, la paralización de la acción real de la comunidad y el silenciamiento del discurso. El fin de la política, y si entendemos desde ella el concepto de democracia, significa la irrealización misma de la democracia. Se tiene un jefe o se está bajo el liderazgo de algo o alguien todo el tiempo y desde ahí se administra nuestra vida en común. Desde el estancamiento de la dominación/sumisión y del no reconocimiento mutuo que esta relación implica. En términos hegelianos, el yo no ha podido ser nosotros²¹¹.

La invitación que propone la fábula de Calvino, parece ser, la de que se tome en serio la propia individualidad, asumiendo que la autonomía como sujetos sociales se levanta sobre el suelo mínimo de la igualdad de condiciones para hablar y hacer. Cuestión que inevitablemente pasa por la matanza de los jefes, como paso a la adultez ciudadana²¹². Más concretamente, la necesidad de cuestionar libremente los nuevos liderazgos, el mercado y la televisión, desatendiendo sus imposiciones y desactivando desde las acciones y palabras su lógica de dominación. Al menos desde Arendt, esta parece ser la vía para interrumpir el silencio y su violencia, el aislamiento y su inmovilidad en el espacio común y acceder a la posibilidad de construir una identidad ciudadana.

Quizás el primer paso, consiste en tomarle el peso a la lógica de la dominación que regula la vida común, atendiendo al hecho de que se sigue perdiendo la cancha del espacio público y la noción de quiénes somos, mientras parece casi normal que la vida en común sea un asunto que unos pocos gestionen casi sin consultar. Cancha donde se juega en desigualdad de condiciones, un partido que demasiado seguido deja fuera de juego a la gran mayoría.

²¹¹Nuestra democracia aparece así sin la experiencia fundamental que ella debiera entrañar: el reconocimiento (Hegel). No hemos vivido de manera significativa la experiencia política de lograr salir y reconocer al otro (*exitus*), siendo reconocido por él, para volver a nosotros y reconocernos (*reditus*).

²¹²La matanza de los jefes puede entenderse en un sentido psicoanalítico como la necesidad simbólica de dar muerte al padre para acceder a la adultez.

4.3. La mercantilización del saber

Entre la vida y la muerte, encontrarán siempre suficiente espacio para escamotear una y otra, para evitar vivir y para evitar morir. Caídas en una catalepsia, soñando con un statu quo eterno, ¿cómo reaccionarán contra la obscuridad que las asedia, contra el avance de las civilizaciones opacas? (...). Se prohíbe el exceso y el delirio, se ve en ellos una aberración o una descortesía. ¡Qué contraste entre los antiguos desbordamientos y la sabiduría que hoy se frecuenta!. Sólo a precio de grandes abdicaciones llega un pueblo a 'ser normal'.

CIORAN, *La tentación de existir*

La conducta económica se manifiesta en el mercado como resultado de una práctica social de intercambio entre dos personas, como mínimo. Dicho intercambio se percibe como más o menos provechoso o costoso para uno u otro individuo; esto es, una de las partes recibe de la otra un beneficio —no necesariamente monetario—, que le va a producir un costo —pérdida de algo— pero, a su vez, ésta otra parte recibe de aquélla otro tipo de beneficio, en consecuencia la situación es recíproca. Esa actividad puede ser social, laboral, económica, comercial y sólo será posible en la medida que sea beneficiosa para ambas partes, en relación con otras actividades alternativas. La práctica de esta relación de intercambio de conocimiento, que es el caso específico, se manifiesta en una serie de factores indispensables que, si se utiliza la lógica del esquema perfecto serían:

Como primer factor, una forma de organización de la actividad económica de producción, consumo e intercambio de conocimiento. Los sujetos económicos cooperan en la construcción de un espacio para la transferencia de conocimiento. Este espacio conlleva un sistema, segundo factor, que coordina las intenciones independientes de los individuos participantes en el intercambio de conocimiento para la consecución de uno o más fines comunes y recoge todos los acuerdos usados para intercambiar y transferir conocimiento y tecnología. El tercer factor es la existencia de un proceso que brinda información acerca del uso eficiente de los recursos en la creación de conocimiento. Los recursos tienden a fluir hacia dónde obtengan el mayor beneficio o remuneración posible, orientados por las señales que transmite el sistema de mercado del conocimiento.

Otro factor, el cuarto en el listado de puntos que se está realizando, es la necesaria presencia de una entidad para viabilizar la difusión y transferencia de conocimiento

intra e inter organizacional mediante el intercambio en redes. Y como quinto y último, la asistencia de un ente económico que favorece la reducción de los costos basado en el intercambio en redes. Los individuos se mantienen en estrecho contacto compartiendo información, de la manera más rápida y barata, relacionada con precios y disponibilidad del conocimiento.

El mercado que surge de esta relación de intercambio es, por tanto, un mercado del saber, de los conocimientos, que enlaza a compradores y vendedores claramente identificados, mediante una relación de intercambio organizada, en la gestión de producir y transferir conocimientos en atención a las demandas particulares del cliente.

Los intercambios de conocimiento son equivalentes a la compra y venta de cualquier producto en un mercado, pero en este caso lo que se vende y compra es un producto intangible, en la actual universidad se pone como ejemplos: propiedad intelectual, capital intelectual, patentes, invenciones, etc. y habrá que decir que también se mercadea con relatos acerca del mundo que nos rodea, críticas y propuestas a decisiones políticas que nos afectan... Se exhorta a la universidad a que, como centro productor de conocimiento por excelencia, responda a una sociedad que la percibe "*como uno de los eslabones que pueden impulsar o retrasar la emergencia de la sociedad del conocimiento*"²¹³. Sin embargo, para asumir esta representación la institución debe proceder a una revisión profunda de sus relaciones y procesos intra y extra universitarios con miras a fijar su rol dentro de esta realidad paradigmática. La universidad como parte integrante del sistema de producción de conocimiento debe asumir su rol dentro de la economía del conocimiento; sin embargo, la supervivencia en este medio dependerá de su capacidad y disposición para enfrentar los cambios de una manera proactiva, incorporando procesos que flexibilicen su estructura y le proporcionen ventajas competitivas tanto a nivel interno como externo. Se solicita que la labor de investigación, de naturaleza básica y aplicada, que realiza la universidad se traduzca en la obtención de innovaciones, que satisfagan las demandas que el sector productivo hace de estos productos y que transferidas hacia la sociedad promuevan la creación de riqueza y bienestar²¹⁴. Esta solicitud lleva aparejada de forma poco sutil la

²¹³ Espinoza, R. (1999): *Naturaleza y alcance de la relación Universidad-Sector productivo*. Maracaibo, Ed. Universidad de Zulia. p.53.

²¹⁴ Las premisas de las que se parten serían que el conocimiento es riqueza y, en este mundo globalizado, la clave de la supervivencia y la competitividad de la empresa en el mercado, está en disponer de conocimiento científico y aplicado. Por este principio la universidad y, por ende, los universitarios no

consecuencia de entender como poco importante aquellos conocimientos y saberes que no aportan una riqueza y bienestar de facto sino que se dedican a generar relatos en relación a valores, modos de vida, etc. puesto que no son rentables o al menos no a corto plazo.

Los cambios producidos en el orden social mundial, después de la segunda guerra mundial, introducen la consideración del conocimiento científico como un recurso que hay que aprovechar y como un bien que hay que gestionar. Drucker²¹⁵, valora el conocimiento como un factor de producción en sí mismo, ya que se aplica a la innovación sistemática que lleva a definir qué nuevos conocimientos se requieren; además, su adquisición es factible y se puede gestionar para que sea eficaz. De la misma manera, este autor relega los recursos tradicionales, a un papel secundario, puesto que siempre se les puede obtener si se cuenta con conocimiento.

Esta variante de la actividad económica centrada en la producción, aplicación y transferencia de conocimiento ha sido denominada dentro de la disciplina como economía del conocimiento. Las manifestaciones económicas en esta nueva economía se diferencian de la economía industrial en cuestiones muy significativas y este hecho limita la validez de algunos de los postulados de la economía industrial en este nuevo ámbito.

Al respecto, la economía del conocimiento se caracteriza entre otras cuestiones por la naturaleza de los bienes, las empresas y el mercado: en cuanto a las empresas, éstas están incorporando nuevos conceptos productivos en torno a la gestión del conocimiento; en cuanto a los bienes, la novedad es la incorporación del conocimiento como bien comercializable o como recurso en la generación bienes y servicios; y, en cuanto al mercado, la realidad evidencia cambios no tanto en el concepto de mercado como en el contenido del mismo.

Desde esta perspectiva, la dinámica de la economía del conocimiento —como disciplina— plantea a los productores y a los consumidores de conocimiento y al

pueden eludir este reto que conlleva a una revisión profunda de su rol en la transformación y fortalecimiento de la sociedad. Como institución rectora de la investigación comparte con el sector productivo la tarea de crear riqueza para la sociedad y, es por ello, que la universidad debe estar preparada para validar su representatividad en este medio ambiente dinámico. Como se ve, la tarea de asumir el papel de agente social crítico no aparece en esta visión organicista de la sociedad.

²¹⁵ Drucker, P. (1994): «El ascenso de la sociedad del conocimiento». *Facetas (Washington D.C.)*. n° 2. p. 13-18. En <http://www.congreso.cl/biblioteca/estudios/temas23.htm>

mercado la responsabilidad de atender y satisfacer la demanda de conocimiento de la población. Asumir con objetivo el incrementar el flujo de conocimiento desde y hacia los distintos sectores con el objeto de crear nuevo conocimiento y, como reto social: difundir y transferir conocimiento formal.

En este mercado particular el bien objeto de la transacción es un bien inmaterial: el conocimiento científico, que aparece bajo la forma de una innovación²¹⁶. La circulación o flujo del conocimiento es dirigido por el mecanismo del mercado y su carácter de medio para lograr un fin determina la importancia que tienen las características intrínsecas de este bien, su cantidad y su situación en el espacio y en el tiempo. En razón de ello, y sistematizando las cualidades atribuidas al conocimiento se distinguirán las siguientes:

1. Es un bien intangible, producto del trabajo intelectual, que carece del carácter de cosa material. Posee las características de los bienes tangibles en cuanto satisface necesidades humanas; pero, a diferencia de éstos, no se puede cuantificar.
2. Es un bien con un doble carácter: el de ser un bien de consumo y un factor de producción. Como bien de consumo satisface las necesidades particulares de los individuos y como factor de producción es utilizado en la creación y mejoramiento de productos inteligentes en la sociedad del conocimiento. En consecuencia, desde el punto de vista económico el conocimiento tiene un valor de mercado.
3. Es un bien económico porque no está disponible en cantidades suficientes respecto a las necesidades que de él se tiene. La escasez de conocimiento no se relaciona con su existencia absoluta (mucho o poco) sino con su existencia concreta, en el lugar y tiempo necesarios, para su aplicación a la satisfacción de una necesidad.
4. Es un producto social que resulta de la interacción entre las personas y no sale de una prensa o de una línea de ensamble.

²¹⁶ Como ya se ha apuntado las innovaciones serán catalogadas por su tecnificación y sus posibilidades de utilización de cara al público. Este catálogo servirá para que las inversiones externas seleccionen dónde emplear sus dineros que harán que las universidades fortalezcan dichos campos y los esfuerzos internos irán haciendo cada vez más invisibles las disciplinas menos rentables a corto plazo.

5. Es un bien inagotable. Aun cuando su nivel de obsolescencia es muy alto, no se le puede calificar como un bien no duradero ya que el conocimiento en los individuos o en las organizaciones no se agota.

6. Es un bien diferenciado. El conocimiento se presenta de formas muy variadas y en general, entre las muchas representaciones, se le identifica como: tácito y explícito, concreto y abstracto, histórico y científico, intelectual y popular, y otros.

7. Su posesión es inextinguible. El conocimiento aunque se transmita a otros individuos u organizaciones se sigue poseyendo.

Por seguir con el análisis de mercado genuinamente económico, se pasa a hacer referencia de los agentes participantes. En el mercado del conocimiento los sujetos de la relación económica están identificados como unidad de consumo y unidad de producción. En atención a ese enfoque, los sujetos del mercado de conocimiento son la unidad económica de producción de conocimiento y la unidad económica de consumo de conocimiento con las siguientes características:

1. La unidad económica de producción de conocimiento es la red de relaciones, intra e inter organizacionales, a través de las cuales se realizan los procesos inherentes a la producción de conocimiento de manera individual o colectiva y bajo la forma concreta de innovaciones. Con su actuación genera, en el mercado de conocimiento, un proceso de oferta de conocimiento.

2. La unidad económica de consumo de conocimiento es la red de relaciones, intra e inter organizacionales, que busca proveerse del bien conocimiento para incrementar su acervo intelectual, mejorar el conocimiento existente, producir más conocimiento o para producir otros bienes y servicios (bienes inteligentes). Con su actuación genera, en el mercado de conocimiento, un proceso de demanda de conocimiento.

A su vez, los productores y consumidores de conocimiento interaccionan con proveedores, clientes, competidores, mercados de bienes, mercados de servicios y otros, dando paso a un ambiente global y dinámico en el cual las barreras económicas están desapareciendo. Tal planteamiento, fundamentado en la noción de red de valor²¹⁷, implica cambios radicales de la naturaleza y funcionamiento de la organización y las

²¹⁷ Tapscott, D. (1997): *La Economía Digital*. Santa Fe de Bogotá. McGraw Hill Interamericana.

relaciones entre éstas ya que el mercado así descrito constituye un tejido de relaciones que aunque no cambia las reglas, como dice Reil Miller²¹⁸, si abre nuevos horizontes para todo aquello que es factible económicamente y coloca a las organizaciones en la posición de crear bienestar al generar y transferir conocimiento. El análisis de estos elementos resulta clave para entender la naturaleza del mercado del conocimiento que conforman la Universidad y el Sector Productivo. Para ello, la vía más directa es profundizar en el estudio de cómo se producen los procesos de relación entre la Universidad y el Sector Productivo Social.

Una relación Universidad-Sector Productivo que es definida por Espinoza como “*cualquier acuerdo formal o informal entre dos o más partes, en la cual los recursos son compartidos y utilizados por las partes para llevar a cabo una actividad académica, científica técnica y de negocios*”.²¹⁹ Esta relación de intercambio se ve beneficiada por los acuerdos que en un momento determinado puedan realizar las partes. Sería encantador el beneficio mutuo pero, a modo recordatorio, este punto del trabajo se llama mercantilización y la tradición liberal obliga a que en cada uno de los acuerdos se intente llegar a un principio competitivo que es el beneficio privado. Las empresas encuentran en la necesidad del sistema de la mediación de un agente económico para la coordinación —distribución y difusión— del conocimiento, un nicho de negocio y hacen gala de su condición empresarial. Los resultados dan cuenta, por una parte, de la existencia de una indefinición de los productos académicos, científicos y tecnológicos a transferir —para la academia el conocimiento aún no tiene un valor real de mercado— y, por otra parte, la universidad y las empresas han mantenido una actitud no cooperadora que ha ahondado el distanciamiento entre las partes. Asimismo, resalta la conducta de considerar la relación de la universidad con el sector productivo más desde la perspectiva económica que desde la perspectiva social. Las universidades buscan fondos, los y las investigadoras status, las empresas beneficios. Una serie de intereses particulares que han de ordenarse por sí solos. Este es el principio del mercado liberal y en el desorden mandan los que saben. En este mercado reinan las multinacionales editoras.

Las multinacionales de las publicaciones científicas llamadas STM (*Scientific-Technical and Medical Publishers*), como Elsevier (destacado líder con casi el 30% del negocio

²¹⁸ Citado por Tapscott (1997): Op cit. p. 124.

²¹⁹ Espinoza, R. (1999): Op Cit. p. 91.

mundial²²⁰) o Springer, Blackwell, Wiley, se reparten el pastel del gran negocio del saber.

El mercado mundial de STM se cifra en 24.000 millones de dólares, con un crecimiento sostenido de más del 5%²²¹. El margen de las editoriales de revistas científicas tienen un margen medio del 37%, más que Google o Microsoft²²². EEUU representa casi el 60% del consumo mundial y aproximadamente el 50% es ya consultado en formato electrónico, aunque prácticamente todos los fondos están disponibles online. La industria emplea directamente a más de 100.000 personas e indirectamente a 30.000. Entre 1986 y 2006 los gastos en revistas en los centros de investigación aumentaron un 361%. Por ejemplo, Tetrahedron, una revista de química, la suscripción anual a una biblioteca universitaria cuesta la friolera de 20.269 USD. La media de una suscripción anual a una revista de química no baja de los 3.000 USD. Muchos académicos están en desacuerdo con la política comercial de estos monopolios y en muchas ocasiones se han sumado a varios boicots. Según The Economist, *"la publicación de revistas académicas exclusivas y poco conocidas es una cosa fuera de lo común en la industria de los medios de comunicación: una licencia para imprimir dinero"*²²³.

Las revistas se venden a las mismas universidades que ofrecen el contenido trabajado y de forma libre las investigaciones financiadas con fondos públicos. El resultado es que los académicos y los contribuyentes que sufragaron y fueron responsables de la creación de un saber específico, tienen que pagar para leerlo. Esto no es algo simplemente absurdo e injusto; sino que también obstaculiza la educación y la investigación. Hay que reconocer que es un negocio perfecto y de nuevo, emparentado con las argucias de

²²⁰ En 2011 Elsevier, el mayor editor de revistas académicas, obtuvo un beneficio de 768 millones de £ (£ 1200 millones) de unos ingresos de 2,1 millones de £.

²²¹ Ver Ware, M. y Mabe, M. (2012): *The STM report. An overview of scientific and scholarly journal publishing*. Netherlands, International Association of Scientific, Technical and Medical Publishers (STM). Disponible en línea: http://www.stm-assoc.org/2012_12_11_STM_Report_2012.pdf

Para un contenido en la misma línea en español ver AMETIC (2011): *Informe de la industria de contenidas digitales 2011*. Madrid, AMETIC. Disponible en línea: http://www.cedro.org/docs/documentos/informe_contenidosdigitales2011.pdf?Status=Master

²²² Dichos márgenes de beneficios (37% en el 2011, frente al 36 % en 2010) son posibles porque el contenido de las revistas científicas se proporciona en gran parte de forma libre y voluntaria de los investigadores y los académicos que hacen la revisión por pares sus papeles suelen ser voluntarios no remunerados monetariamente. Las propias universidades premian el estatus que les aporta tener evaluadores en sus nóminas.

²²³ The Economist (2012): «Open sesame. When research is funded by the taxpayer or by charities, the results should be available to all without charge». *The Economist*, 14/04/2012. La cita original es, "(...) *publishing obscure academic journals is that rare thing in the media industry: a licence to print money.*" (Traducción propia). Disponible en red: <http://www.economist.com/node/21552574>

entidades económicas del mercado financiero como son las Agencias de Calificación. Árbitros parciales de un juego que controlan de forma absoluta. No solo arbitran para su beneficio sino que son capaces de cambiar las reglas para ganar.

Los editores insisten en que los altos precios son necesarios para garantizar la calidad y cubrir los costos de la gestión del proceso de revisión por pares, la edición y la distribución. Los altos márgenes, dicen, son la evidencia de su eficacia no del “lujo” del producto que ofrecen. Es evidente que el costo de producción de una revista no es cero. Pero con la llegada de internet debe ir descendiendo, no incrementándose.

Y el lujo genera la selección de élites. No por capacidad sino por disposición de los conocimientos y saberes para alcanzar cotas de poder. Sin duda hay que denunciar una situación de monopolio y de dominio del saber. Un auténtico secuestro del saber por parte de ciertas multinacionales, que se espera no resista por mucho tiempo el empuje de las tendencias del bien común y modelos de negocio alternativos. En varios casos, los consejos editoriales de revistas existentes se han resignado a empezar otras nuevas líneas editoriales con precios más bajos y un acceso menos restringido.

Pero las revistas titulares, las cabezas de cartel, son difíciles de desalojar. Los propios investigadores, centrados en la academia, quieren que su trabajo aparezca en las revistas más reconocidas para avanzar en sus carreras. Por consiguiente, estas revistas tienen la selección de los mejores trabajos, siendo de lectura obligatoria en sus campos y tienen, como resultado, un fuerte poder de fijación de precios. Incluso para la universidad donde se domicilió la investigación. Es un ciclo que genera un círculo cerrado y vicioso en la construcción y divulgación del saber.

El ciclo de investigación académica concluye con la publicación de un artículo en una revista científica. El ciclo comienza con una idea, que cuando es aprobada por el centro de investigación o docente donde se haya el investigador, se busca financiación privada o pública o mixta. Hay que resaltar, que la gran mayoría de la financiación proviene de fondos públicos —tanto más si referimos el contexto español—. Una vez se termina la investigación, se diseminan los resultados mediante, libros, ponencias en congresos y sobre todo, con la publicación en una revista especializada en la materia, que tenga una gran reputación. El ciclo de investigación suele convertir lo público en privado, y tanto autores como Universidades o Centros de Investigación, ceden gratuitamente sus

derechos de propiedad intelectual a las Corporaciones del Saber. La base para empezar una investigación es leer todo lo publicado recientemente sobre un tópico determinado y esto sólo puede hacerse mediante la consulta de muchos artículos. Para alguien, que no trabaja en un centro de investigación abonado a las revistas más relevantes, una investigación mínima de unos 50 artículos individuales, le puede estar costando un mínimo de 2.500 €. Esto hace complejo investigar a alguien, que esté fuera del sistema del saber.

Las revistas disponen de comités de expertos y del proceso del *peer review* para valorar la originalidad de las conclusiones de una investigación, con lo cual si un descubrimiento o una contribución científica, no se publica en una revista, no tienen la menor validez. El círculo de la investigación académica, es un círculo cada vez más cerrado y poco a poco va originándose el efecto de que nadie que no esté en él, puede realizar contribución alguna²²⁴.

Habría inicialmente y de forma intuitiva, una manera rápida y simple tanto para aumentar el acceso a la investigación financiada con fondos públicos como para nivelar el campo de juego para las nuevas revistas. Los organismos gubernamentales que financian la investigación académica deben exigir que los resultados estén disponibles gratis para el público. Esto sería tanto ampliar el acceso a la investigación y fortalecer la situación de las revistas "acceso abierto", ya que muchos investigadores entonces serían incapaces de publicar los resultados de sus investigaciones en las revistas cerradas por no ser inéditos. El objetivo de las revistas académicas es hacer que las mejores investigaciones estén disponibles y llegando al mayor número de personas interesadas posible. Esta difusión tenía por finalidad la estimulación de más conocimientos. Muchas han terminado por hacer lo contrario.

No sólo se trata que la Universidad se conecte con la empresa, sino que la empresa y la sociedad se conecten con la Universidad. Que cualquiera pueda acceder al saber y contribuir a él porque la realidad dice que no todo el profesorado, ni los investigadores profesionales, contribuyen significativamente al avance del conocimiento.

²²⁴ Existen muchos ejemplos históricos de científicos, como por ejemplo Einstein, que trabajaron fuera de ese círculo, con contribuciones extraordinarias para la humanidad, que hoy en día nada podría hacer y serían olvidados en la más absoluta miseria.

En otro orden de cosas, también hay que referenciar el negocio que existe en las universidades como instituciones que se dedican con la docencia a la trasmisión de los saberes. Si la idea de la universidad como un refugio donde el saber madura lejos de las preocupaciones de la vida cotidiana y donde tienen lugar profundos conocimientos de las ciencias como lo define la clásica noción de sabiduría resulta anacrónico, la idea del hombre renacentista que acapara saberes y componiendo un todo que se resume en sabio, también lo es.

Pensar la universidad actual exige una disposición nueva. La universidad es un fenómeno distinto a lo que se cree y mucho más de lo que el sentido común advierte. Su lugar en el mundo contemporáneo es flotante y variable. Se ha ido modificando el ideal universitario y se ha avanzado hacia posiciones más materialistas, más cernas a las necesidades aristotélicas, que debían superarse para poder pensar, que a los ideales platónicos. Así la acumulación actual de necesidades «vitales» es una larga lista de aspectos muy difíciles de satisfacer. Hay que trabajar mucho para lograrlo —si no se dispone de una cuna facilitadora—. Si hasta hace dos siglos la universidad, el conocimiento y los saberes tipificados como superiores, era la culminación de una formación y educación y por ello definían los estudios anteriores de cada persona o del conjunto de la sociedad —exclúyase de esta disertación a la educación inicial que se define como común y básica—; ahora los tiempos han hecho de la educación superior un escalafón más de la educación. Se ha diseñado la universidad como si fuera un paso lógico y normal en la trayectoria formativa de los trabajadores. Se le ha inculcado un sello de profesionalización y hemos comprado la idea. Ha habido, por así decirlo, una infantilización de la universidad. Se ha pasado de ser el sumun a un escalafón más que dentro de las nuevas políticas educativas donde la equidad se ha confundido con igualación, se produce el declive. Todos queremos un trabajo y la universidad reiteradamente sale como facilitadora del mismo. Los derechos de educación y trabajo se conectan dentro de la institución más el plus de educación y prestigio. Nos formamos para pensar y para trabajar. Si hemos de elegir, el pensar queda tras el trabajo. El trabajo es una de las claves del cambio social y universitario.

Si el hombre se gana a sí mismo con la formación como lo afirma la tradición de la *Bildung*, una universidad abocada a la gestión de profesionales²²⁵ competentes para la actividad productiva pensamos que pierde valor intelectual. La formación parece haber dejado de ser el asunto central de la universidad y su despliegue nos remite, cada vez más, al individuo; no se equivocan quienes leen esta variación como una mutación de prácticas regulativas que van de la normalización hacia la personalización²²⁶. En otras palabras, las necesidades formativas exigen ahora la participación de un aprendiz consumidor que decide, en últimas, lo que cree necesitar o lo que le marca el deseo construido por la publicidad. Las disputas que se suceden en este campo ondulan entre oportunidades y amenazas que no podemos soslayar: ni añorar el pasado, ni aceptar indefectiblemente el desenlace de estas novedades.

En estos momentos históricos se puede afirmar que para el hombre contemporáneo la educación ha devenido en un fin en sí mismo; un valor ya desprendido de su clásico propósito. Ese valor expresa un aumento de la propia educación, de la demanda del hombre actual de educarse en todo pensando además que todo lo educa. Es una visión educacionista de la realidad social. Los discursos sobre el capital humano ubican la educación en el centro de atención de nuestra existencia como lo confirman la mayoría de las comunidades que creen ver en la educación superior la clave de un futuro mejor. El hecho supone asumirla como instrumento de inversión y también de discriminación. Así entendida la educación adquiere un valor adicional al tiempo que diferencia a quien la tiene, de quien carece de ella. No es extraño, por tanto, que una parte de la sociedad escolarizada —cada vez mayor— recurra al endeudamiento para acceder a los lineamientos de la educación permanente, corroborando las palabras de Deleuze: “*El hombre ya no es el hombre encerrado, sino el hombre endeudado*”²²⁷, por eso las políticas educativas acentúan cada vez más el acceso al crédito educativo para toda la población.

²²⁵ Enfatizamos aquí que no leemos esta función como una fatalidad ya que profesionalizarse para la vida productiva es un objetivo plenamente legítimo en estas sociedades. Lo que se insinúa es más bien un malestar que se puede traducir en reducción, enrarecimiento, reemplazo, superposición y mutación.

²²⁶ “*Los destinatarios de estas intervenciones son consumidores que toman la decisión de acceder a ellas sobre la base de deseos que pueden parecer triviales, narcisistas, irracionales, no definidos por la necesidad [...] sino por el mercado y la cultura del consumo*”. Rose, N. (2012): *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Buenos Aires, Universidad de la Plata. p.54.

²²⁷ Deleuze, G. (1995): «Posdata sobre las sociedades de control» en Deleuze, G. (1995): *Conversaciones 1972-1990*. Valencia, Ediciones Pretextos. pp.253.

La publicidad de las instituciones de educación superior es cada vez más un asunto de prioridad. Los ingresos directos por tasas suponen el 19% ó 20% del presupuesto anual de las universidades públicas españolas²²⁸. Los slogans prometen un futuro de éxito laboral, movilidad social, retorno de la inversión en capital simbólico o en prestigio. Exigen, retan, desafían a estudiar toda la vida, mediante créditos financieros (condiciones de préstamo) y académicos (condiciones de aprendizaje). Arribamos así a una sociedad que diversifica sus modos de crédito: bancos, agencias de crédito educativo, cooperativas y las propias instituciones de educación superior encargadas de financiar créditos para la educación permanente.

El crédito es a su vez una unidad de trabajo, intelectual y productivo. Gran parte de la universidad se financia con la venta en un mercado sofisticado de las unidades de valor del conocimiento/aprendizaje. Tenemos entonces que vinculado con este fortalecimiento del gasto educativo en las familias, emerge una forma particular de constitución del sujeto universitario: el estudiante universitario como consumidor y como cliente. Así la idea de muchos jóvenes es estudiar, escolarizarse al nivel que la ubicación socio-económica lo permita: *“en instituciones universitarias o no universitarias; siempre y cuando se cuente con una amplia posibilidad de coleccionar títulos o certificados”*²²⁹.

206

La referencia al crédito es pertinente dado que en el Espacio Europeo de Educación Superior se encuentra establecido el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) en las titulaciones oficiales de grado y posgrado²³⁰. Bajo la necesidad de unificar el espacio económico de Europa, los gobiernos han implantado (recomendado inicialmente en sucesivas declaraciones²³¹) un mecanismo de equivalencias y reconocimientos de estudios realizados en los distintos países. Esta implantación viene precedida de la generalización de los programas de movilidad de estudiantes Sócrates-Erasmus. Una primera acción atractiva de conocimiento cultural, idiomático y vital —

²²⁸ Como referencia para este dato se ha consultado el presupuesto anual para 2015 de la universidad Autónoma de Madrid en la que el ingreso en este concepto es de 19,55%. Disponible en: http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242656765343/listadoCategorizado/Informacion_economica_y_financiera.htm

²²⁹ Mollis, M. (Comp.) (2003): *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Clacso.

²³⁰ En España la normativa que regula y define el crédito ECTS es Real Decreto 1125/2003 (BOE n°224 de 18/09/2003).

²³¹ Serían las declaraciones de Bolonia en 1999 y Praga en 2001.

“para hacer Europa”, se decía²³²— se utilizó para crear una necesidad homogeneizadora.

El crédito ECTS valora el esfuerzo que debe realizar el estudiante para superar la asignatura, en contraste con el concepto de crédito anterior que valoraba el esfuerzo del profesor/a (horas de clase), por lo que se tiene en cuenta el tiempo dedicado a asistencia a clase, las horas dedicadas al estudio, a trabajos académicos, a seminarios, a proyectos y las horas exigidas para preparación y realización de exámenes. Sumando estos conceptos el crédito ECTS tiene una valoración mínima de 25 horas y máxima de 30 horas. Como puede verse se equipara el horario estudiantil a un horario laboral.

Si se parte del concepto tradicional de crédito hay grandes diferencias semánticas. El crédito ECTS no es un voto de confianza que un cliente recibe al obtener algo —dinero, mercancía, conocimiento...— de una entidad. Ni podemos afirmar que el crédito se da, por supuesto, si el cliente prueba su solvencia. El alumno o alumna no recibe conocimiento por confianza hacía su buen hacer o su potencial buen hacer sino que lo recibe por haber pagado la matrícula que da derechos como usuario. Estas diferencias semánticas no impiden el uso del término como inversión de tiempo para el logro de un objetivo. Es la acumulación de crédito la que posibilita el acceso al título. A riesgo de ser simplista en las intenciones últimas, como si de una máquina de entrenamiento, se inculca en el alumnado que pedir créditos y superarlos los lleva a su deseo²³³.

Al tiempo debido al aumento de horas obligatorias se impide compaginar los estudios con un trabajo de forma ajustada quedando relegados aquellos y aquellas que no tengan capacidad económica suficiente o no puedan conseguir becas. El elitismo universitario, idealmente concebido para los más capacitados, vuelve a reafirmarse en las fortunas del alumnado por el aumento que se ha producido para obtener las titulaciones de segundo ciclo.

A modo de síntesis se plantea la mercantilización del saber y de la universidad porque se entiende que atiende más a los intereses económicos de los grandes conglomerados

²³² “El Programa Erasmus (por Erasmo de Rotterdam) nació en la UE en 1987. El objetivo: impulsar la integración europea a través de la educación, apoyar la movilidad y el conocimiento, crear poco a poco una ciudadanía continental (...)”. Cita del artículo Huete Machado, L. (2004): «El espíritu Erasmus». *El País*. 17/Oct/2004.

²³³ Los créditos se obtienen superando las asignaturas y/o materias de formación básica, obligatorias, optativas, en su caso, las prácticas externas, el Trabajo de Fin de Grado u otras actividades formativas.

empresariales que a los de la comunidad educativa. Se afirma que la universidad se ha constituido como una cantera para empresas y que el pretendido objetivo positivo de crear un espacio común educativo que iguale la ciudadanía desde la diversidad esconde la idea de convertir la universidad europea en tan sólo una cantera para las grandes empresas, dejando a un lado su papel como lugar de formación y desarrollo humanos, y pasando a ser una mera fábrica de individuos válidos para el mercado laboral.

4.4. *La búsqueda de una educación rentable o la sustracción del discurso alternativo*

“Dos milenios y medio después de Platón, parece como si hoy no sólo se hubiesen retirado los dioses, sino también los sabios, dejándonos a solas con nuestra escasa sabiduría y nuestros conocimientos a medias. En lugar de los sabios nos han quedado sus escritos, de opaco brillo y oscuridad creciente. (...). Su destino es estar colocados en silenciosas estanterías como las cartas de un correo que ya no se recoge: fieles o engañosas copias de un saber en el que hoy no conseguimos ya creer, enviadas por autores de los que ya no sabemos si todavía pueden ser amigos nuestros. Unos objetos postales que ya no se reparten dejan de ser envíos a amigos posibles: se transforman en objetos archivados. (...), esto también le ha quitado al movimiento humanista la mayor parte del empuje que tuvo una vez.(...),... los archiveros y los archivistas han asumido la sucesión de los humanistas.(...), se impone la opinión de que nuestra vida es la confusa respuesta a preguntas que hemos olvidado dónde fueron planteadas”.

P. SLOTERDIJK, *Normas para el parque humano*.

Se ha visto que se acepta, con toda naturalidad, que cualquier actividad humana debe regirse por los patrones de economía, rapidez y seguridad en la consecución eficaz de los objetivos previstos. Los supuestos básicos de esta concepción se resumen en los siguientes: en toda práctica social pueden definirse los objetivos concretos especificados operativamente desde fuera y de forma previa; los fines justifican los medios y cualquier medio es aceptable si nos lleva a la consecución de los objetivos previstos; los resultados pueden identificarse, medirse y evaluarse con rigor; todo proceso social puede en definitiva, considerarse un proceso mecánico y previsible, es en cierta medida un proceso de producción de bienes culturales y puede regirse por los criterios y especificaciones de cualquier otro proceso de producción. Parece no obstante, que las peculiaridades emocionales y espirituales del individuo y de la especie humana no concuerdan siempre con esta obsesión por la eficiencia. Hay muchos ejemplos acerca del grado en que esta perspectiva operacional ha invadido el mundo universitario. El

rector de una de las más grandes universidades de investigación de Estados Unidos lo dejó claramente establecido cuando definió su visión para la universidad: enfatizó la importancia de la tecnología para «aumentar la productividad, elevar los niveles de vida y acelerar el crecimiento económico», y a pesar de que reconoció que algunas personas podían considerar que este enfoque era peligroso, «agitando el fantasma de que las universidades abandonarían la búsqueda de conocimientos fundamentales en favor de investigaciones de corto plazo con un rápido retorno», insistió en que a su juicio el creciente interés de las empresas en la investigación universitaria era «una oportunidad y no una amenaza»²³⁴. Ante esto nos queda pensar que, como nos recuerda Lyotard, en un universo donde el éxito consiste en ganar tiempo, pensar no tiene más que un solo defecto, pero incorregible: hace perder el tiempo, no es eficiente.

Por otra parte, hay que considerar que la educación no puede abstraerse a la conformación hegemónica social y que ésta está vetada por una lógica de mercado que basa su ideal en la consecución de la máxima rentabilidad posible a cada producto aun a costa de sacrificar futuros mejores. El inmovilismo social de los neoliberales refleja el miedo a encontrarse con los productos o resultados elaborados. El corto plazo es el tiempo máximo en el que se vive. Si se ha de poner cotas a este plazo de tiempo pensar en clave electoral sería una buena opción.

Un informe sobre las universidades europeas destaca la manera en que los nuevos enfoques acerca del trabajo y la organización empresarial han borrado el límite entre el mundo de las universidades, la industria, la investigación y el trabajo, y señala que las universidades han tenido que ajustar sus actividades docentes a los requerimientos de estudiantes y académicos de tiempo parcial, a las necesidades de la educación continua y a los currículos recortados, así como sus actividades de investigación a la necesidad de obtener resultados que puedan aplicarse de inmediato a problemas específicos y concretos²³⁵. En muchas partes del mundo, los parques tecnológicos, proyectos conjuntos universidad-empresa, y la lógica subyacente a las decisiones acerca de las carreras y cursos ofrecidos reflejan el control que los principios de la economía corporativa ejercen sobre las universidades.

²³⁴ R. C. Atkinson, Rector de la Universidad de California, citado en Miyoshi, M. (1998): «Globalization and the University». En Jameson, F. & Miyoshi M. (Eds.) (1998): *The Cultures of Globalization*, Duke University Press. p. 72.

²³⁵ Bricall, J.M. y J. J. Brunner (2000): *Universidad Siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento*. París, Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria.

En la práctica, esto se ha convertido en una nueva forma ideológica de interpretación de las universidades y de su rol social. El concepto de “ideología” en este sentido amplía su definición tradicional, centrada en la dominación de clase, a otras formas de dominación, incluyendo los aspectos económicos y culturales comprendidos en la idea de la globalización, pero comparte con esa definición la necesidad de comprender esos patrones de dominación y la exigencia de obediencia por parte de los adherentes, convirtiendo su interpretación de la realidad en una visión del mundo que pretende ser la única válida.

En esta perspectiva, las universidades deben centrarse en un concepto de competencia “operacional”, reproduciendo esencialmente el interés social en el desempeño, y reduciendo el conocimiento a una mercancía que se transa de acuerdo a los intereses de los consumidores. Eficiencia y eficacia son las palabras claves para evaluar el desempeño, y éstas se interpretan en un marco económico en que el valor-por-dinero y la *accountability*²³⁶ constituyen los parámetros esenciales.

La coexistencia de estas perspectivas académica y operacional²³⁷ ha generado un alto grado de incertidumbre en las universidades. La mayoría de los académicos reconoce que la estructura organizativa actual no resulta adecuada, y los límites entre disciplinas se vuelven difusos. No es fácil para los académicos ponerse de acuerdo acerca de lo que constituyen los aspectos esenciales que deberían enseñarse. Si bien se acepta que la universidad debe tomar en cuenta la forma en que la sociedad define el conocimiento y el aprendizaje, y que estas definiciones deben ajustarse como consecuencia del cambio social y tecnológico, no resulta fácil ver cómo puede hacerse esto dentro de las

²³⁶ No deja de ser curioso que incluso el lenguaje utilizado para describir este enfoque sea difícilmente traducible al español.

²³⁷ La perspectiva «académica tradicional» sería la que tiene como preocupación principal el dominio de las disciplinas, la formación y desarrollo de estudiantes calificados y seleccionados, el desarrollo de proyectos de investigación orientados principalmente por prioridades intelectuales o disciplinarias. Es una perspectiva colegiada y académica. La «académica operativa» se ha desarrollado como consecuencia de ciertas tendencias sociales que abocan a la universidad a transformarse en una institución diferente, que intenta responder a las demandas de este nuevo contexto. Este nuevo contexto se define por el aumento de la demanda por educación superior y la constatación de que las universidades deben abrirse a grupos de estudiantes cada vez mayores y más diversificados; el cambio de una educación superior de élite a una educación superior masiva ha tenido como consecuencia un proceso de diversificación horizontal —hay que distinguir este fenómeno de la diferenciación vertical, esto es, la coexistencia de universidades e instituciones no universitarias, que suele darse como respuesta a la necesidad de diversificación profesional—; la privatización, que está relacionada con la disminución de los fondos públicos para la educación superior, situación que a su vez ha presionado a las universidades a diversificar sus fuentes de recursos, muchas de las cuales vienen del sector privado; la universalización del acceso a la educación secundaria ha convertido a la educación superior en el principal mecanismo de diferenciación en un mercado de trabajo extremadamente competitivo y el consumismo que nunca está ausente.

restricciones existentes y sin sacrificar el compromiso que muchos académicos sienten con respecto a los procesos tradicionales de investigación y docencia.

En muchos casos esto se resuelve transformando la perspectiva académica en una visión ideológica diferente, que cierra filas detrás de la idea de conocimiento objetivo, orientado por la búsqueda de la verdad. El énfasis se pone en el pensamiento propositivo, sin considerar las relaciones entre el pensamiento y la acción.

El problema con esta perspectiva no es solamente que se encuentra desligada de muchas de las prioridades sociales actuales, sino que al estarlo, arriesga el valor social del conocimiento o, al menos, del conocimiento definido de esta forma. En un contexto de educación superior masiva, la noción de que existan instituciones que no tienen por qué rendir cuentas de sus actos a la sociedad, dedicadas al desarrollo del conocimiento desligado de la acción no parece seguir siendo válida.

Lo que se nos está imponiendo —a todos, no sólo a los que pertenecen a países subdesarrollados— es una definición ideológica de las universidades, que surge de una visión globalizada del mundo. En este sentido, no es que se impongan ciertas definiciones de calidad provenientes de los países desarrollados, sino más bien la “colonización” de las universidades por una ideología foránea, que se presenta como foránea en todos los lugares y que es impuesta por una economía globalizada sobre los sistemas de educación superior del mundo.

Desde el siglo XVIII hasta el clima tecnológico del presente, toda una atmósfera cultural que opera como un sistema de repertorios de racionalidad propiciaron valores generadores de civilización. De ahí que, como afirma Lanz, no se trata de un modelo, o de una corriente de pensamiento sino de una “*matriz de representaciones que aporta las claves para que distintas corrientes se muevan en su seno*”; una matriz en la cual la Razón, el Progreso y la Historia se instalaron como “*categorías fundantes de la lógica del pensamiento y de la sociedad*”, como sus horizontes de sentido²³⁸. En esta matriz se inscribe la obsesión por alcanzar un conocimiento universalmente verdadero y válido, que ha sido uno de los empeños más ambiciosos de la ciencia moderna, a cuyos cánones aún se someten las prácticas dominantes de producción y transmisión de conocimientos en la universidad.

²³⁸Lanz, R. (1993): *El discurso posmoderno. Crítica de la razón escéptica*. Caracas, UCV-CDCH. p. 29.

Es en dicha matriz desde la que se instaura el proceso de dogmatización de la ciencia expresado en su legitimación como el único modo de conocimiento válido a partir, entre otros, de los supuestos asumidos como indiscutibles: el conocimiento como representación de la realidad, la objetividad de la ciencia como conocimiento de las causas, la distancia entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento como garantía de objetividad, la presunción de que los únicos límites del conocimiento científico son los que derivan del desarrollo de los instrumentos lógico-deductivos o experimentales y la neutralidad valorativa de la ciencia. Tal concepción, que emerge y se consolida con la trama de la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa, impuso la certeza de que el mundo de la naturaleza y el mundo del hombre son mundos ontológicamente desligados, así como la certeza de que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo natural y social. Es a esta función que se asocia el privilegio del razonamiento analítico como el único método válido para explicar la realidad natural y social.

Tal construcción ha implicado lo que de Sousa Santos plantea como rasgo constitutivo de la razón moderna: su configuración y despliegue como una razón indolente que conlleva la invisibilización y negación de otros modos de pensar, decir, hacer y sentir²³⁹. Todo lo que no es considerado conocimiento es excluido del canon científico y pasa a formar parte del terreno de la opinión, la conjetura, la apariencia, la imaginación, la costumbre o la creencia, del oscurantismo, del error, del atraso. De ahí que la razón indolente sea, a la vez, razón impotente, pues piensa que nada puede hacerse contra necesidades concebidas como algo exterior a ella y razón arrogante, pues considera que sólo ella es capaz de ejercer una libertad incondicional que la configura como la única forma de racionalidad.

Por ello, de Sousa Santos plantea que la razón indolente o monocultura del saber científico produce un *epistemicidio*, es decir, la marginación, muerte y olvido de saberes alternativos y, en consecuencia, relaciones de injusticia cognitiva, concepto éste referido a las condiciones de desigualdad, discriminación o exclusión epistémica y social producidas por un modo de conocer hegemónico global que limita, invisibiliza y priva de reconocimiento y valor a diferentes formas de saber. Este principio, como cabe reiterar, ha sido inseparable de ciertos propósitos del conocimiento científico destinado

²³⁹ Sousa Santos, B. (2000): *A crítica da razão indolente*. Porto, Afrontamento.

a controlar, regular, instaurar un orden, dominar y colonizar; de ahí la importancia de tener presente los efectos de la racionalidad neoliberal en la universidad.

Para hablar de rentabilidad en una acción social hay que descansar en la conceptualización del neoliberalismo como ideología promocionadora de la misma. Para hablar de rentabilidad no podemos obviar conceptos como calidad. Sobre estos conceptos trata este punto.

El neoliberalismo es ante todo un tipo de racionalidad política que implica tecnologías de producción de subjetividades orientadas a la sujeción de individuos y poblaciones mediante la objetivación de sus conductas, codificadas a partir del cálculo racional de costo-beneficio. Una forma de subjetividad cuya construcción revela que la clave del neoliberalismo no está dada, siguiendo a Foucault, en el marco del mercado en sí sino en el «circuito sociedad-empresa-competencia», en el cual se mueve la teoría del capital humano que, como sabemos, impactó de manera decisiva a la universidad como espacio no ajeno a la impronta de la racionalidad neoliberal que funciona bajo distintas formas, especialmente si tenemos presente que la hegemonía de los regímenes neoliberales — cruzados por lo que Foucault llama una «política social privatizada»— ha implicado que los límites a la intervención del Estado en la vida social no instauraran nuevas condiciones de libertad individual y colectiva, sino la intervención de formas no estatales de dominio y control. De ahí que el neoliberalismo contenga, a su manera, la paradoja de ser en realidad “*la fuerza principal de otro tipo de poder, más sutil y abarcador, sobre la vida*”²⁴⁰, vinculada a la gradual e incesante colonización de la esfera pública por la esfera la privada, para decirlo con palabras de Zigmunt Bauman.

La invasión de la vida social por el neoliberalismo es indisociable de los radicales desplazamientos que el mismo y su crisis han provocado en la vida económica, social, cultural y política de las sociedades contemporáneas. Tales desplazamientos constituyen hoy una dimensión decisiva del andamiaje en el que se inscribe el entrecruzamiento de fuerzas que pugnan por mantener y garantizar las reglas del capitalismo neoliberal sin que se tenga nada que proponer²⁴¹. Entrecruzamiento en el que, se quiera o no, se inscribe la universidad actual con sus dilemas y sus desafíos.

²⁴⁰ Al respecto, se sugiere la lectura de Foucault: «Clase del 17 de enero de 1979», en Foucault, M. (2007): *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica Argentina.

²⁴¹ Dos hechos se aúnan y rubrican la hegemonía neoliberal. Uno es el hecho de que el contexto político que hizo posible la aceptación de la representación como mecanismo democrático se hace añicos como

Desafíos que comprenden: la “modernización” de la Universidad, percibida en términos de su adecuación a las demandas la economía competitiva de mercado y de la adopción del paradigma tecno-económico y tecno-educativo para enmarcar sus objetivos y prácticas en la «sociedad del conocimiento y la información»²⁴²; la exigencia de acreditación permanente de la universidad por parte del sector privado, a los efectos de favorecer la inserción de los profesionales y de los conocimientos producidos en el desarrollo económico sustentado en la empresa privada fundamentalmente transnacionalizada; la puesta en escena de la diversificación de fuentes de financiamiento que permitan a la universidad una mayor autonomía para su funcionamiento como empresa y, por ende, una menor dependencia del Estado; y la organización curricular sustentada en la hiperespecialización del conocimiento, conforme a las demandas de la economía competitiva de mercado y en la enseñanza por competencias para lograr una mayor funcionalidad de su “producto”: los profesionales.

Para organizar las acciones de forma que se evitasen posibles conflictos se promociona, dentro de la propia lógica de la ideología, esa concepción de calidad global. La acreditación se presenta a menudo como un asunto técnico, que debe tratarse en términos de manuales y procedimientos, sosteniendo implícitamente que los principios y estándares pueden trasladarse de un país a otro con escasas modificaciones, porque es la forma en que los pares o evaluadores externos los aplican lo que permite ajustarlos a las condiciones locales. Igualmente, se ha vinculado a tres lógicas fundamentales principales²⁴³: rendición de cuentas, cumplimiento de requisitos y mejoramiento.

- Rendición de cuentas (*accountability*) significa que las universidades no sólo deben mostrar en qué gastan el dinero que tienen, sino también demostrar que proporcionan algo de valor por el dinero que reciben. Pero ¿ante quién deberían rendir cuentas las universidades? ¿Cómo se define “valor”?

resultado de una estructura global de poder que socava los sistemas de representación, configurados a escala nacional y que, de manera mistificada, pretendían ser representación del poder del pueblo. El otro, que el imaginario político ha sido colonizado por el neoliberalismo como forma de racionalidad política que conjuga la despolitización y la privatización de lo público con la construcción de subjetividades despolitizadas y privatizadas, y, por ende, despojadas de toda potencia de acción política transformadora.

²⁴² Cabe recordar que este enunciado fue un tema recurrente en el abordaje de la universidad como objeto de estudio, aunque pocos se plantearan que se trataba —y se trata—de una era en la cual se ha producido la conversión del conocimiento en la principal mercancía de una economía competitiva de mercado.

²⁴³ Harvey, L. (1999). «Evaluating the evaluators» Conferencia inaugural en la V Conferencia de la Red Internacional de Agencias de Acreditación (INQAAHE), Santiago.

- La evaluación generalmente exige que se cumpla con los requerimientos de quiénes definen las políticas, ¿los actores externos o los proveedores de recursos? El problema, entonces, se traslada a la forma en que se definen esos requerimientos: ¿cómo se definen las metas y cuál es el rol de los diferentes actores en su definición? ¿qué agendas es posible identificar detrás de la definición de requerimientos, o del establecimiento de prioridades?
- El mejoramiento es probablemente el objetivo de la acreditación que se menciona con mayor frecuencia. Parece referirse exactamente a lo que uno esperaría del aseguramiento de la calidad: ayudar a las instituciones a adquirir los insumos necesarios, mejorar los procesos y aumentar la calidad de los resultados parecen ser objetivos impecables. Sin embargo, es necesario preguntar qué se va a mejorar, en qué forma y para beneficio de quién.

Todas estas preguntas pueden contestarse desde el punto de vista de los planteamientos ideológicos descritos más arriba. En la práctica, suelen enfocarse en el marco de la ideología operacional. Los gobiernos, los actores externos y aún las autoridades institucionales (a juzgar por las declaraciones del rector de la UCLA ya mencionadas) definen lo que se considerará como valor, los requerimientos que hay que cumplir, los estándares para el mejoramiento, en el marco de esta perspectiva acerca de la educación superior en general y de las universidades en particular.

La definición de calidad entonces está sesgada porque la definición de universidades también lo está, ya sea en términos de la ideología de la tradición, que intenta mantener las cosas como siempre a pesar de los cambios contextuales y sociales que experimenta la educación superior o en términos de una nueva ideología, que permea la forma en que entendemos la educación superior y que es consecuencia de una visión de mundo dominada por el mercado y el consumo.

El problema con las ideologías es de cómo pretenden ser el único punto de vista válido, y desechan cualquier otra interpretación como errónea u obsoleta o movida por el interés, se hacen invisibles no sólo para aquellos que creen en ellas, sino también para muchos otros que no se toman el tiempo o no tienen las herramientas para detectar su verdadero carácter.

Se llega a un punto donde el lenguaje deja de ser educativo y se convierte en un conjunto de términos económicos. Un discurso a repetir en este ítem siguiendo las ideas imperantes²⁴⁴.

La educación es un bien de inversión y, como tal, constituye una contribución relevante al desarrollo económico. Toda inversión supone afrontar costos para obtener los beneficios esperados. La relación existente entre ambos puede ser analizada desde una doble óptica:

- i) la privada (análisis financiero), que compara los costos y beneficios directos, valorados a precios de mercado, para escoger la alternativa que maximice el volumen y tasa de ganancia para el dueño de los recursos que se asignan al proyecto; y
- ii) la social (análisis económico o socioeconómico), en la que se consideran también costos y beneficios indirectos a precios de eficiencia, buscando maximizar el impacto (rentabilidad) de la inversión sobre la sociedad en su conjunto.

216

Tanto en la evaluación privada como la social se parte de un principio muy simple. Se comparan los beneficios (B) con los costos (C) del proyecto, y si los beneficios son mayores que los costos, existe una primera indicación de que el proyecto es rentable, debe ser mantenido, aprobado, realizado. Si B es mayor que C existe, en consecuencia, un excedente y éste deber ser mayor que el costo de oportunidad del capital utilizado en el proyecto.

Para el inversor, los únicos costos y beneficios relevantes son los que se traducen, respectivamente, en egresos e ingresos. A éstos se los denomina costos y beneficios directos. Pero el proyecto puede producir efectos que no se traducen en ingresos ni egresos. Son costos y beneficios indirectos (o externalidades). La contaminación producida por fábricas contaminantes es un costo indirecto. La disminución del tiempo de traslado de la población por la incorporación de un sistema eficiente de transporte es un beneficio indirecto. Ninguno de los dos entra en la contabilidad de la rentabilidad económica de un programa, porque impacta a actores externos a la misma. Por lo tanto, no forma parte de su análisis. Pero sí deben considerarse desde la perspectiva de la

²⁴⁴ Banco Mundial. (1995): *Priorities and Strategies for Education*. Washington, D.C.

sociedad global. Por ello, la evaluación social considera costos y beneficios tanto directos como indirectos.

En materia de educación, la inversión puede resultar en varios tipos de beneficios que, si bien se encuentran interrelacionados entre sí, resultan analíticamente distinguibles:

- El aumento de conocimientos y destrezas que aumentan la productividad del trabajo.
- El crecimiento del producto nacional (beneficio para el país) y del ingreso (beneficio para el individuo).
- La disminución del tiempo que se requiere para el acceso al mercado laboral, lo que beneficia tanto al individuo como a la sociedad.

Se puede estimar la contribución que la educación realiza a la productividad comparando las diferencias a lo largo del tiempo entre los ingresos percibidos por individuos que tienen diferentes capitales educativos.

Tras este lapsus economicus se debe plantear que sí, que la educación deseada y realizada por el sistema busca rentabilidad. Existen infinidad de informes pertinentes y costosos —a todos los niveles— que se afanan dar cifras y más cifras justificando el hecho educativo como si pudiera desaparecer por no rentable y, al tiempo, estudiosos que invierten horas e inteligencia en encontrar mecanismos que mejoren dicha rentabilidad.

Compartimos una reflexión muy interesante para este tema que se puede encontrar en el informe Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2014²⁴⁵

Este estudio afirma que la tasa de rentabilidad de la educación se sitúa en torno al 5%, siendo del 7% si se trata de estudios postobligatorios (exceptuando el ciclo formativo de grado superior y los estudios universitarios de postgrado, que presentan tasas de rentabilidad bajas). No obstante, no se puede realizar un análisis económico con datos precisos, ya que el beneficio de un país con un nivel educativo elevado es superior.

De este modo, el estudio llega a la siguiente conclusión:

²⁴⁵ De la Fuente y Jimeno (2011): «La rentabilidad privada y fiscal de la educación en España y sus regiones». En INEE (2014): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2014*. Madrid. MECD. pp. 38-39.

« (...) parte del coste público de la Educación se recupera para el sistema público, especialmente en los niveles postobligatorios, pero la magnitud de estos retornos se ve seriamente afectada por el alto nivel de fracaso escolar (se consideran inversiones fallidas). Este fenómeno viene a representar cerca del 60% del coste público total y reduce la tasa de cobertura (porcentaje del coste total en educación recuperado por el Estado) del 66% a apenas el 7% del total del gasto. De un modo igualmente dañino afecta el fracaso escolar a la propia tasa de rentabilidad de la Educación, reduciendo ésta en un baremo entre el 2% y el 4,5%. Se convierte, así, el fracaso escolar en un fenómeno que refleja un déficit de calidad en el sistema educativo y que lastra tanto la rentabilidad privada como los retornos públicos»

Y utiliza para corroborar sus conclusiones,

«El abandono temprano de la educación y la formación puede acarrear diversos costes, tanto privados y sociales, como fiscales en la sociedad. Los beneficios de la educación son varios y conocidos y van desde la mejora de la situación laboral futura, mayor participación laboral a mejores salarios e ingresos tributarios más elevados».²⁴⁶

Así, al final de todo el discurso lo importante es el dinero y otros problemas como el abandono escolar —que no lo utilizan, precisamente, para preocuparse por los sujetos que dejan la educación—.

Para acabar este punto hacemos nuestras las palabras de Pérez Gómez en relación al modo de pensar la sociedad imperante,

«Será necesario, por el contrario, cuestionar esta tendencia de la cultura actual de la sociedad de modo que aparezca la posibilidad de pensar que la calidad humana (...) no reside sólo en la eficacia y economía con la que se consiguen los resultados previstos, sino en el valor antropológico y ético de los procesos e interacciones en los que se implican los sujetos humanos. Así por ejemplo en educación conviene insistir que, como en cualquier otro aspecto de la vida humana, los fines no justifican los medios; que los medios didácticos no son indiferentes, sino que al ser procesos sociales e intercambios de significados, cualquier método pedagógico está activando procesos individuales y colectivos cargados de valores, provocando múltiples afectos primarios y secundarios, explícitos o tácitos, a corto, a medio y a largo plazo, en modo alguno previsibles de forma mecánica; que debido al carácter creador del individuo y de los grupos humanos, los procesos educativos cuanto más ricos e interesantes son, más imprevisibles se vuelven los resultados; que la evaluación rigurosa de los resultados inmediatos y observables en educación no logra detectar sino una mínima parte de los efectos reales de los procesos educativos que se manifiestan de forma muy diversa, compleja y prolongada a través del tiempo».²⁴⁷

²⁴⁶ Belfield, C. (2008): *The cost of early school-leaving and school failure*, World Bank, disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPPOVANA/Resources/BELFIELDCostofScholFailur e.pdf>

²⁴⁷ Pérez Gómez, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata. p.120.

Lo universal del capitalismo es el mercado. No hay Estado universal más que en la pretensión perversa de construir ese imaginario. La globalización no es universalizante ni homogeneizadora, es tan sólo la sofisticación de la fábrica de riqueza y miseria. Y los derechos humanos no conseguirán redimir, ni mucho menos santificar las hipócritas delicias del capitalismo liberal en el que participan. Es la gran mascarada contemporánea. No hay un solo Estado democrático que no esté comprometido hasta la saciedad en esa fabricación de la miseria humana. Es la decantación definitiva de la historia como historia de la hominización y no de la humanización.

Foucault había situado las sociedades disciplinarias en los siglos XVIII y XIX; estas sociedades alcanzan su apogeo a principios del XX. Operaban mediante la organización de los grandes centros de encierro. Los individuos pasaban su vida trasladándose de un círculo cerrado a otro; el proyecto: concentrar, repartir el espacio, ordenar el tiempo, componer en el espacio tiempo una fuerza productiva. Este modelo había venido a sustituir el de las sociedades de soberanía, cuyos fines y funciones eran completamente distintos: decidir la muerte más que administrar la vida. A nosotros nos ha tocado asistir al paso de entrada en las sociedades de control que sustituyen a las disciplinarias, que ya no funcionan mediante el encierro sino mediante la vigilancia continua y la comunicación instantánea. Seguimos hablando de cárceles, escuelas y hospitales, pero como instituciones en crisis; y las luchas relativas a ellas son luchas de retaguardia. Se está instaurando la sociedad policial, la tentativa de un nuevo tipo de sanción, de educación, de control.

“Es posible que la educación deje de ser progresivamente un compartimento estanco diferente del compartimento estanco profesional y que ambos desaparezcan en provecho de una terrible formación permanente, un control continuo que se ejercerá sobre el estudiante o sobre el directivo. Se nos quiere hacer creer en una reforma educativa, pero se trata de una liquidación”.²⁴⁸

Siguiendo al propio Deleuze, nos preguntamos si las nuevas sociedades de control podrán suscitar formas de resistencia capaces de dar alguna oportunidad al devenir. Si el sujeto sigue siendo el límite de un movimiento continuo entre un afuera y un adentro y aunque este sujeto no pueda resolverse en la exterioridad de la ciudadanía, ¿podrá instaurarla en la potencia de la vida? ¿Puede posibilitar una nueva pragmática militante que sea a la vez *pietas* hacia el mundo y construcción radical? ¿Qué política podría

²⁴⁸ Deleuze, G. (1995): *Op. Cit.* pp. 273-274.

prolongar históricamente el esplendor del acontecimiento y de la subjetividad? Necesitamos creación. Porque *“los anillos de las serpientes son aún más complicados que los orificios de las toperas”*²⁴⁹

²⁴⁹ *Ibidem.*, p. 286

CAPÍTULO II

SINGLADURA DE LAS POLÍTICAS.

DESTINOS DE LO POLÍTICO

*De qué estas formado, depende de la genética; en qué te
convertirás, de la política.*

Stanislaw, J.

En el transcurso de los últimos veinte años se ha hecho presente de manera creciente el concepto de *crisis* en relación con la política. No solamente crisis en términos de los partidos políticos, o de determinados sistemas de dominación y control, o de campos vastos pero finalmente siempre limitados de las reglas de juego de la política y de la participación de los actores en su desarrollo, sino claramente en relación con el concepto mismo de *política*, de su configuración como un campo específico decisivo de la acción social y de la relación hegemónica que como tal guardaba con otros campos de práctica en la sociedad. Sufrimos el violento desencuentro de la política con la complejidad de la vida social.

Esta complejidad ha empujado a la concreción de un fenómeno que hoy adquiere particular significación. Tal es el hecho de que la técnica se ha ido instituyendo como el *lugar* privilegiado de resolución de los principales problemas que propone la reproducción del sistema social, en un movimiento incremental de complejidad que exige constantemente nuevos desarrollos técnicos, en una espiral de retroalimentación que se torna interminable. De esta forma los *técnicos* asumen una posición estratégica en la resolución de los temas más concentrados de la acción política, apoyándose en una supuesta *neutralidad* de sus saberes y por consiguiente de sus acciones, y la propia política, a través de un creciente profesionalización (especialización) de sus actores adquiere en sí misma la dimensión de una técnica específica, diferenciada del entero cuerpo social y cada vez más referenciada a sus propios intereses y no a las representaciones de ideas, imaginarios y también intereses más generales del mismo cuerpo societario.

La llamada caída de los *grandes relatos*, planteada a comienzos de los noventa, inmediatamente después del derrumbe del "socialismo real", es decir de los discursos tales como el del universalismo del liberalismo político originado en la burguesía radicalizada de la Revolución francesa, o el del utopismo igualitario del comunismo, ejemplifican debidamente este progresivo alejamiento de los grandes proyectos de modelamiento de la sociedad como objetivo final de la política y su progresivo deslizamiento a la resolución de cuestiones empíricas que hacen a las necesidades inmediatas de reproducción del vigente sistema social.

Los últimos años con el padecimiento de una grave crisis financiera de repercusión mundial, han venido a poner sobre el tapete el *malestar de la política*. La insuficiencia de los gobiernos o su perversa actuación en favor de la perpetuación del desequilibrio, así como la generalización de la corrupción y el desvelamiento de una *política cautiva* de los intereses de las cúpulas financieras, han hecho fraguar la convicción de estar asistiendo no solo al derrumbe de la social democracia, sino a la quiebra de la democracia misma.

La pérdida de un horizonte genuino de transformación social, lo que se ha dado en llamar el "fin de las ideologías", ha confinado a la política al estrecho marco de atender "la marcha de los asuntos regulares del Estado", la gestión sin más. La propia complejidad de esas cuestiones propician el deslizamiento tecnocrático que ya hemos mencionado, apartando a la masa de ciudadanos de la comprensión *de lo que verdaderamente se trata*. Es decir, un progresivo ocultamiento o velamiento, de lo que está realmente en juego en las decisiones tomadas por el cuerpo tecnocrático-político a cargo de los poderes del Estado.

La opacidad de lo implicado en las *decisiones* del Estado, en las que reposa el verdadero fundamento de la acción política, hace que progresivamente —pero en un proceso que aparentemente se muestra en la actualidad como irreversible—, los ciudadanos aparezcan ajenos al juego de la política, perciban su extrañamiento y se sientan, si llegan a sentirlo plenamente, irremediabilmente manipulados en los procesos electorales por los grandes conformadores de la opinión pública, en especial los medios masivos de comunicación, o en los grandes debates parlamentarios por parte de sus representantes, en un juego de dobles o triples discursos, por implícitos cada vez menos develados, o simplemente de operaciones más directas que terminan calificadas de

traición a las postulaciones a través de las cuales los mandatarios fueron electos. La desconfianza hacia los políticos y la política, el progresivo alejamiento o apatía de los ciudadanos respecto de los momentos de participación democrática radica esencialmente en esta certidumbre de que las decisiones responden a un juego de acciones en el que la voluntad ciudadana es apenas un componente y generalmente no el decisivo.

La política convertida en gerencialismo ha pasado de ser la toma de decisiones y sus consecuencias a ser la repetición de recetas alrededor de intereses o proyectos no comunes. El ejercicio de la política como gobierno de los colectivos (pueblos, regiones, naciones) se ha asumido como un juego de intereses que prescinde de la originaria búsqueda del “bien común” y se embarca en la defensa de intereses privados, eso sí, autolegitimada como “gestión estratégica”. Una estrategia que se centra en la repetición de recetas con desenlaces apetecibles y dentro de un rango de resultados aceptables y no fortuitos. El riesgo a resultados inciertos no se plantea.

La crisis de la política hoy es un fenómeno casi universal. Los mercados coaccionan y gobiernan a voluntad, en tanto la dirigencia se somete sin pelea y ofrece un triste espectáculo donde se combinan la corrupción, el canibalismo y la inoperancia. Sin un sistema político relegitimado, con fuertes bases sociales, no habrá posibilidades de modificar un modelo económico de concentración de riquezas y exclusión social.

Por todo ello se puede detectar en nuestras sociedades democráticas desarrolladas un cierto malestar que está poniendo en crisis el modelo al deslegitimarlo ante los ojos de muchos ciudadanos que ponen en cuestión su idoneidad para cubrir las exigencias de representatividad de la ciudadanía y para lograr la cohesión social. Tal insatisfacción de la ciudadanía es un hecho que está poniendo en jaque la legitimidad política y nos urge cuestionar y cuestionarnos, más que nunca, sobre los asuntos prioritarios que las agendas institucionales y personales han descuidado.

¿Cómo entender hoy, pues, el concepto de desarrollo y el de sostenibilidad (los grandes retos de presente y la condición de *por venir*), en medio de un clima de desasosiego, violencia, dislocamiento de objetivos, desconfianza generalizada y desmoronamiento de los anclajes políticos tradicionales?

Ante la aparición de la llamada economía de símbolos, que inevitablemente demanda nuevos modos y estilos de producción y distribución de los haberes sociales, ¿puede seguir pensándose en términos tradicionales la vinculación entre Democracia y Desarrollo?

La misma concepción del desarrollo se ha entendido como una serie de etapas de crecimiento y ha sido fagocitada por el propio discurso hegemónico, coadyuvando a su legitimidad. Estas etapas, siguiendo el espíritu de los avances científicos de la época, se dirá que evolucionan inevitablemente hacia el progreso y no son sino la forma moderna de la visión del cambio que ha dominado el pensamiento occidental durante los últimos siglos.

Nisbet, en su estudio de la idea de progreso, enumera seis premisas en la teoría de la evolución social:

- «1.- El cambio es natural: se entiende como la realización incesante de niveles más altos de orden.
- 2.- El cambio es direccional y está caracterizado por una secuencia de estratos. Marx por ejemplo definía las etapas de la evolución humana partiendo del comunismo primitivo.
- 3.- El cambio que es inmanente, según Leibniz, que todo lo que se ha creado está empeñado en su condición futura.
- 4.- El cambio es continuo, lo cual supone una sucesión lógica de etapas que genéticamente están relacionadas que se si bien entre sí.
- 5.- El cambio que es necesario: Las etapas del desarrollo de elaboración social se suceden necesariamente conforme a un cierto orden.
- 6.- El cambio no deben tener causas uniformes, fundamentales fuentes del cambio en la evolución.»²⁵⁰

Estas seis premisas de evolución social comprendían los temas dominantes en el concepto de cambio elaborado en occidente. En el siglo XIX la teoría de la evolución social representaba a un tiempo el apogeo de la línea de progreso y una gloriosa justificación del ascendente sociocultural de occidente en la era imperial. En este punto de la historia es cuando aparece una diferenciación novedosa que genera la dicotomía entre tradición y modernidad.

El concepto de etapas de crecimiento político o de etapas de desarrollo político se debe en gran medida a la obra de Rostow. Este autor enumera asimismo cinco estadios que han sido profusamente utilizados y criticados en las posteriores reflexiones sobre el tema:

²⁵⁰ Nisbet, R. (1991): *Historia de la idea de progreso*. Barcelona, Gedisa Editorial. p.438.

- «1. Sociedad tradicional: caracterizada por una ciencia y tecnología prenewtonianas.
2. Las precondiciones para el despegue: caracterizadas por la traducción de los descubrimientos científicos en avances tecnológicos y, en el mundo no occidental, con la intrusión de sociedades más avanzadas.
3. El despegue: quedan al fin vencidas las resistencias a un crecimiento sostenido, con un incremento de la inversión, la expansión industrial y la comercialización de la agricultura.
4. El impulso hacia la madurez: cuando la producción supera comúnmente al aumento de población.
5. La edad del gran consumo de masas: entre los sectores principales se trasladan hacia bienes de consumo duraderos y servicios.»²⁵¹

El modelo de crecimiento económico se basa en el nivel de producción. Las etapas de crecimiento Rostow eran inicialmente aplicables al desarrollo económico, pero la idea fue rápidamente adoptada por una serie de científicos políticos. Entre los politólogos que entienden al desarrollo político como incremento de la capacidad del sistema político, podemos ubicar a Alfred Diamant, quien lo define como *"proceso por medio del cual un sistema político adquiere una creciente capacidad para mantener con éxito y en forma continuada nuevos tipos de metas y demandas, y la creación de nuevos tipos de organización"*²⁵². En la misma orientación general se encuentra A.F.K. Organski, quien define al desarrollo político como *"una creciente eficiencia gubernamental en lo referente a utilizar los recursos humanos y materiales de la nación para las metas nacionales"*.²⁵³

En estas dos definiciones, pensamos que están indicados los principales elementos del crecimiento político:

- crecimiento de los objetivos.
- crecimiento de los medios organizacionales para realizarlos.
- crecimiento de la eficiencia en la utilización de los recursos existentes.

Es interesante y valioso el aporte de A.F.K. Organski para el estudio de las etapas del desarrollo político. A diferencia de autores como Easton o Almond, que hacen del tema un planteamiento estrictamente politológico²⁵⁴, Organski hace un planteamiento ampliamente sociológico. Él visualiza, detrás del desarrollo político, una realidad social

²⁵¹ Rostow, W.W. (1964): *El proceso del desarrollo*. Buenos Aires, Biblioteca del Desarrollo Económico. p.54.

²⁵² Diamant, A. (1966): «The nature of political development» en Finkle y Gable (1966): *Political development and social change*. New Cork, John Wiley.p.92.

²⁵³ Organski, A.F.K. (1965): *The Stages of political development*. New York, A. Knopf.p.7.

²⁵⁴ Easton, D. (comp.) (1992): *Enfoques sobre la teoría política*. Buenos Aires, Amorrortu; Almond, G. y Powell, G.B. (1972): *Política comparativa. Una concepción evolutiva*. Buenos Aires, Paidós.

compleja, de creciente productividad económica, creciente movilidad geográfica y social de los seres humanos y los grupos y una creciente eficiencia política para movilizar los recursos de la nación hacia metas nacionales.

Las etapas de Organski son presentadas por él, no como inevitables pero sí como empíricamente observables y correspondientes a la experiencia vivida por las sociedades que se han desarrollado, por lo que constituyen la secuencia más probable para las sociedades que se desarrollen en el futuro.

Las etapas básicas son sucesivas. Puede iniciarse una etapa sin haber realizado plenamente la anterior, pero no puede culminar exitosamente sin resolver esos atrasos. Organski indica cuatro etapas básicas del desarrollo político:

- «1. Etapa de la unificación primitiva, donde la función gubernamental primaria es la creación de la unidad nacional.
2. Etapa de la industrialización. La función primordial del gobierno es permitir y asistir a desarrollo económico
3. Etapa del bienestar nacional. La labor del gobierno consiste en “*proteger al pueblo de las penurias de la vida industrial: mantener la economía en buen funcionamiento, para proporcionar esos altos niveles de vida largamente anhelados, y ayudar a los menesterosos*”
4. Etapa de la abundancia. La función primaria del gobierno sería “*amortiguar los ajustes de la reorganización social con objeto de hacer posible la automatización y hacer políticamente responsable a una economía automatizada*”».²⁵⁵

226

Son cada vez más los teóricos que tienden a coincidir con Rostow en que no hay un solo modelo de modernización y desarrollo, ningún requisito previo universal e indispensable.

«No hay motivo para buscar una sola receta universal —afirma el Rostov— (...) por el contrario, cada país debe comenzar con una clara evolución de sus propias ventajas y desventajas; y de los que más pueden aprender es de aquellos países cuyos problemas más se asemejan a los propios.»²⁵⁶

El crecimiento y la modernización van de la mano en las teorías planteadas pero el reto de la modernización se muestra como específico y es tratado de forma separada por muchos de los estudiosos. Así, para Black, la modernización se describe como “*el proceso mediante el cual unas instituciones de evolución histórica se adaptan a unas*

²⁵⁵ Organski, A.F.K. (1965): *Op. Cit.* p.57.

²⁵⁶ Rostow, W.W. (1964): *Op. Cit.* pp.97-98.

*funciones rápidamente cambiantes producto del inusitado incremento en conocimientos experimentado por el hombre que acompañó a la revolución científica”.*²⁵⁷

Unido al concepto de modernización aparece el progresivo control del ser humano y sobre su medio natural y social. En esta idea de modernización se advierten al menos tres dimensiones distintas: la tecnológica, la organizativa y la de las actitudes. La dimensión tecnológica supone eminentemente la industrialización y encarna el contraste entre sociedades preindustriales e industriales. La dimensión organizativa atañe al órgano de la diferenciación y especialización, y encarna el contraste entre sociedades simples y complejas. La dimensión de las actitudes se refiere a la racionalidad y a la secularización, y contrasta la perspectiva científica con la mágico-religiosa.

El deseo de un más alto nivel de vida, una mejor sanidad y educación, la facilidad y la eficacia de los aparatos mecánicos y electrónicos, y de los deleites de las diversiones de masas han dado una fuerza arrolladora al impulso hacia la modernización. Pero, como advierte el Rostow, *"los efectos de la modernización son moralmente ambiguos. Junto a unos beneficios sin precedentes, la modernización trae consigo el riesgos y privaciones inevitables"*.²⁵⁸

La evolución política de la mayoría de los países subdesarrollados durante la década del 60 pone en tela de juicio los postulados de la visión optimista que será progresivamente desplazada por desencanto y pesimismo en materia de desarrollo político. Según este nuevo enfoque, lejos de constituir un vicio del pasado tradicional o una anomalía de un estado de transición, el autoritarismo es engendrado por el mismo proceso de modernización. Los cambios que éste trae consigo desencadenan la movilización social y producen un fuerte aumento en la participación que tiende a desbordar las capacidades de los sistemas políticos y económicos de los países subdesarrollados. En consecuencia, la modernización desestabiliza y la necesidad de controlar y encauzar este proceso hace inevitable el autoritarismo.

Haciendo hincapié en el aspecto político de la modernización se debe plantear que modernización política y desarrollo político, como tales expresiones, se han empleado para referirse un mismo proceso de cambio. Hay concepciones que argumentan que la

²⁵⁷ Black C. E. (1979): «La dinámica de la modernización, un repaso general» en Robert, N., Kuhn, T. S., Lynn, W. y otros (1988): *Cambio Social*. Madrid, Alianza Universidad. pp.243.

²⁵⁸ Rostow, W.W. (1964): *Op. Cit.* p.116.

modernización es un proceso global que incide y atañe a todas las sociedades contemporáneas y que todas tienen que enfrentarse a los problemas y contradicciones inherentes al síndrome de desarrollo²⁵⁹. Los problemas a los que hacemos referencia han surgido históricamente y se han clasificado como:

La crisis de identidad, donde las personas que forman un estado se reconocen como constituyentes de una sola comunidad política y sienten, como individuos, que su identidad personal está en parte definida por su pertenencia a dicha comunidad.

²⁵⁹ Una visión denunciante de la sintomatología del síndrome de desarrollo sería el estudio de las formas de organización sociopolítica de los Estados. Entre los principales significados del desarrollo político, mencionados por L. W. Pye encontramos "*movilización y participación de las masas*". Lo hace con una connotación sustancialmente política. La movilización política es vista como el resultado deliberado de esfuerzos hechos para transformar a súbditos o personas de cultura política "parroquial" en ciudadanos, participantes activos de la vida política, ideológicamente motivados, encuadrados en partidos de masas, animados por líderes carismáticos. Pye considera que este modo de entender el desarrollo político es típico de países de independencia o democratización reciente, que vienen de situaciones coloniales o de sometimiento a gobiernos tradicionales, autoritarios, no populares. Es una interpretación que expresa el despertar al autogobierno y a la política de masas. Pye lo considera un enfoque incompleto o insuficiente, ya que el desarrollo político no se agota en la movilización y la participación de las masas sino que también debe considerar los modos de establecer y mantener el orden público. Hay autores —como K. Deutsch y S. A. Huntington— que adoptan este punto de vista y a los que, por consiguiente, se los puede ubicar entre quienes interpretan al desarrollo político como institucionalización. Karl Deutsch encara el tema en forma similar a Pye, pero con un enfoque sociológico más amplio. Deutsch parte del concepto de "*movilización social*" al que define como "*el proceso en que grandes bloques de los antiguos compromisos sociales, económicos y psicológicos resultan erosionados o quebrados, y queda gente disponible para nuevas pautas de socialización y conducta*". Ese proceso —sostiene Deutsch— puede medirse por medio de indicadores económicos, sociales, culturales y políticos, como el PBN per cápita, el porcentaje de analfabetismo, de población urbana, de afiliados a partidos políticos, etc. La movilización social es, para Deutsch, la condición general necesaria para que se produzca la movilización política, cuyo encauzamiento depende de las relaciones que mantengan los sujetos con las estructuras, valores y soluciones políticas. Dentro de esta corriente teórica, del desarrollo político como institucionalización, quizás el científico político más destacado sea S.A. Huntington. Este autor plantea una interpretación diferente y más restringida que la de Pye y Deutsch. Mientras estos autores centran su atención en la movilización social y política, que procura construir nuevas instituciones o conquistar mayores niveles de participación, Huntington se ocupa primordialmente de las instituciones socio-políticas en sí mismas, o sea en cuanto "*complejo de estructuras y normas*" que regulan al sistema político y, en definitiva, a la sociedad en su conjunto. Huntington define al desarrollo político como un proceso de "*institucionalización de organizaciones y procedimientos políticos*". Para visualizarlo y, hasta cierto punto, medirlo, plantea cuatro pares de variables dicotómicas: Adaptabilidad-Rigidez Complejidad-Simplicidad Autonomía-Subordinación Coherencia-Desunión y sostiene que el desarrollo político, entendido como proceso de institucionalización, se produce en la medida en que se encamina hacia el primer término de cada par dicotómico; y que se lo puede medir de acuerdo a los niveles alcanzados en esa dirección.

Las referencias son: Pye, L. W. (1966): *Politics, personality and nation-building. Burms's search for identity*. New Haven, Yale University Press; Deutsch, K. W. (1961): «Social mobilization and political development» en *American Political Science Review*, n° 55; y (1953): «Nationalism and social communication. An inquiry into the foundations of nationality». Mass, M.I.T. Press; y, por último, Huntington, S. (1972): *El orden político en las sociedades en cambio*. Buenos Aires, Paidós.

La crisis de legitimidad, que plantea el problema de consensuar el carácter legítimo de la autoridad y las responsabilidades propias del gobierno.

La crisis de participación, que surge cuando existe inseguridad con respecto a la debida proporción en que deben incrementarse la participación y cuando el flujo de nuevos participantes crea graves tensiones en las instituciones vigentes.

Crisis de penetración, derivada de la anterior, en relación a la creación de una infraestructura política vinculante institucionalmente entre gobernantes y gobernados, lo que genera problemas en la práctica real de las políticas gubernamentales.

Por último, pero no menos importante, encontramos la crisis de distribución que plantea fundamentalmente la cuestión de "quién recibe qué, cuándo y con qué objeto" y manifiesta la capacidad o incapacidad de respuesta del sistema político para satisfacer el aumento en las demandas.

La modernización representa tanto una oportunidad como un reto, porque las mismas fuerzas que pueden incrementar la capacidad del sistema político pueden, simultáneamente, aumentar las demandas que se hacen a dicho sistema. Las mismas fuerzas que sirven para crear o reforzar la entidad estado-nación, pueden también mantener y reforzar identidades primordiales como religión, lengua, casta, que fragmentan y debilitan la idea de unicidad.

Las mismas fuerzas (educación, comunicación y crecimiento económico) que generan ciudadanías gobernables actúan incrementando la contestación, y las demandas insatisfechas pueden abocar en ciudadanías ingobernables.

El proceso de modernización puede desatar *la devolución de frustraciones en aumento*²⁶⁰. La promesa de igualdad política mediante el sufragio universal, la educación generalizada, el desarrollo de las comunicaciones, las medidas del bienestar público y la búsqueda de una justicia redistributiva, operan todas a favor de la formación de nuevas demandas.

²⁶⁰ Huntington, S. (1972): *Op. Cit.* p.32.

"El problema primordial de las políticas —escribe Huntington²⁶¹— es el retraso que el desarrollo de instituciones políticas muestra, respecto a un cambio social y económico".

La modernización política supone la extensión de conciencia política a nuevos grupos sociales y la movilización de estos grupos hacia la política. El desarrollo político implica la creación de instituciones políticas suficientemente adaptables, complejas, autónomas y coherentes para absorber y ordenar la participación de nuevos grupos y promover el cambio social y económico en la sociedad.

La modernización en sí es desestabilizadora, y a Huntington le obsesiona el espectro del deterioro político. *"El problema primario no es la libertad, sino la creación de un orden público legítimo. Los hombres pueden, sin duda, tener orden sin libertad, pero no pueden tener libertad sin orden. El interés público es todo aquello que fortalece las instituciones gubernamentales".*²⁶²

Si un gobierno cualquiera ha de enfrentarse eficazmente al reto de la modernización, y satisfacer las demandas de una participación en expansión, tendrá que poseer tanto la voluntad como la capacidad para iniciar, absorber y alimentar continuas transformaciones.

El surgimiento de nuevos modos de participación, representación y cuestionamiento, a cargo de actores sociales no convencionales (ONG's, colectivos de minorías, mareas indignadas...), ¿representan signos de la caducidad de los modos de representación y participación tradicionales o el agotamiento mismo del sistema?

1. Las máscaras del poder

Todos somos iguales ante la ley, pero no ante los encargados de aplicarla.

Jerzy Lec Stanislaw.

La organización política que nos ha legado la Ilustración, en la que existía un vínculo muy grande entre la noción de ley y la de territorio, vive horas muy bajas. El tradicional

²⁶¹ *Ibíd.*, p. 36.

²⁶² *Ibíd.*, pp. 37-39.

modelo de Estado-nación soberano está cediendo posiciones e influencia ante los nuevos actores de la globalización. En la sociedad red emergente, los estados forman parte de un sistema más complejo en el que conviven con organismos interestatales, empresas transnacionales, organizaciones voluntarias, movimientos sociales, grupos mediáticos globales, etc. lo cual, por otro lado, está transformando las posibilidades de participación, y por tanto, también las posibilidades de ejercicio de la ciudadanía democrática aunque requiere la necesidad de comprender la naturaleza cambiante del poder y de las comunidades humanas que éste estructura, lo cual no siempre es fácil.

Parece haber terminado el proceso de concentración del poder iniciado hace varios siglos y, con él, el esfuerzo paralelo para controlar el ejercicio de tal poder mediante un equilibrio institucional. Asimismo, estamos asistiendo a una creciente incapacidad de las formas democráticas para representar a los ciudadanos a la vez en la gestión de lo global (donde reside el poder) y en el gobierno de lo local (donde vive la gente). Dicho en palabras de Daniel Bell, *“el Estado se ha hecho demasiado pequeño para los problemas grandes y demasiado grande para los problemas pequeños”*.²⁶³

El desarrollo de nuevas formas de organización política ha provocado el surgimiento de un mundo multilateralizado en el que el poder queda difuminado y descentralizado en un conjunto de diversos niveles organizados, de centros de decisión diferentes y transversales, que se encuentran enlazados y que interaccionan formando una abigarrada red de corporaciones y empresas multinacionales, organizaciones internacionales, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, asociaciones profesionales, etc. Estas redes, que actúan intra y supraestatalmente, refuerzan, por un lado, la capacidad de actuación y solución de problemas mediante la acción coordinada, pero por otro lado limitan el poder y la capacidad de decisión de las organizaciones y, también, de los propios estados que se ven cada vez más condicionados en su toma de decisiones.

Se ha modificado así, sustancialmente, uno de los paradigmas teóricos fundamentales sobre el que se ha sustentado hasta ahora el poder y también la legitimidad de los estados: la soberanía. En realidad, nos encontramos ante una profunda crisis del modelo estatal, tal como ha venido siendo concebido hasta el presente. Y ello tiene importantes consecuencias para el espacio de la política.

²⁶³ Bell, D. (1987): «The world and the United States in 2013». *Daedalus*, vol. 116, n.º. 3

Mientras que la lógica de la soberanía era expresión de la preeminencia y del papel fundacional de las instituciones políticas, más allá de cualquier justificación de carácter utilitarista, la lógica contemporánea lo es de la capacidad para prestar servicios. Y al ser el Estado cada vez menos la expresión de una soberanía que estaría sobre la sociedad, queda tan sólo como una de las instituciones organizadoras de la misma. De ahí que, a la vez que entra en competencia con los otros actores, situándose a su mismo nivel, esté también en constante adaptación y redefinición de sus competencias, pasando a legitimarse por los servicios que presta. Este enfoque utilitarista, por su parte, banaliza al Estado, símbolo máximo del poder político moderno, que reducido a simple prestatario de servicios, queda expuesto a comparaciones en las que tiene todas las que perder. Asimismo, la pérdida de eficacia del Estado comporta la erosión de su legitimidad ante el ciudadano, pues cada vez ofrece menos respuestas a sus demandas de seguridad y desarrollo.

En otras palabras, ha hecho crisis la idea de que el Estado es portador de un proyecto moral, siendo el “retorno a la sociedad civil” al que estamos asistiendo una expresión de dicha crisis. Y, en consecuencia, el Estado ya no es el mediador obligado entre el interés general y los intereses particulares, sino un conjunto de instancias especializadas que burocratizadas van incomodando al ciudadano que llega al hastío por el exceso y dificultad de los trámites. La organización de los Estados se ha hecho muy compleja y la ciudadanía ignora en gran medida cómo operan sus órganos, cómo se llevan a cabo intrincados procedimientos y quiénes son los funcionarios o empleados que toman las decisiones. Esta complejidad se presta a que los burócratas realicen actos de corrupción, cohecho y hasta extorsión de los ciudadanos. Este fenómeno ha impulsado una desconfianza creciente en los sistemas representativos, que con frecuencia favorecen o refuerzan los intereses de los privilegiados.

Se ha transformado en gestor —muchas veces en un mal gestor— de una serie de intereses públicos más que del interés general y con ello se ha trivializado o pervertido. Su legitimidad pasa a depender menos de la fidelidad a la voluntad general que de su capacidad de gestionar con eficiencia para el bureau, cosa que reemplaza la búsqueda de principios unificadores. Entran así en juego lógicas funcionales: los ciudadanos son ahora, en primer lugar, consumidores/ahorradores dentro de un mercado, en el cual el Estado es un prestatario de servicios.

Pero esta “desintermediación” política no devuelve el poder a los ciudadanos, porque, de hecho, no es creadora de comunidad política. Por el contrario, lo que hace es fortalecer la influencia de los gobernantes sobre la ciudadanía a causa, precisamente, de la falta de una verdadera comunidad política y de convicciones y valores compartidos, sin los cuales, no lo olvidemos, el propio mercado pierde también su racionalidad (si alguna vez la tuvo). Por ello, en gran parte el tan cacareado retorno a la sociedad civil no es sino una vía libre a la gran empresa y a la lógica economicista que la guía.

Asistimos a una verdadera desparlamentarización de la vida política y a su sustitución por la representación de intereses y las negociaciones sectoriales. Así se fijan, por ejemplo, aspectos clave de la política económica por parte de las organizaciones empresariales, sindicales y representantes del Gobierno. Ello lleva a la toma de decisiones políticas utilizando una vía procedimental ajena a los mecanismos parlamentarios de la democracia tradicional y, por tanto, ajena también a los clásicos mecanismos de control, llevados a cabo en sede parlamentaria.

Asimismo, estas prácticas de negociación y concertación, si bien son ágiles y eficaces, tienen como consecuencia verdaderos monopolios en la representación de intereses, al ser preferidas unas organizaciones a otras en función de su poder de negociación. De esta suerte, el interés general no se ve ya como bien común sino como interés particular, de grupo o lobby. Históricamente, el sistema de representación política permitió que se desarrollaran los sistemas democráticos en sociedades que se fueron ampliando en tamaño y complejidad. Los sistemas representativos lograron paulatinamente la confianza de la ciudadanía, que se percató de cómo los órganos de representación pusieron límites a la autocracia de la monarquía absoluta y posteriormente de los gobiernos autoritarios. La sociedad entendió que si la representación privada se refiere a que la voluntad de un individuo, o bien la decisión de un grupo mandante, se pone en manos de un representante o mandatario, la representación política supone que la voluntad del pueblo soberano es la que se deposita en un órgano de representación del Estado, que puede ser del Ejecutivo o del Legislativo²⁶⁴. Lo que nadie explicó es que la

²⁶⁴ En algunos países también se elige a los miembros del Poder Judicial. El proceso de representación supone una ficción jurídica que presume que la voluntad popular, o general en términos de Rousseau, no es algo explícito, sino que es interpretada por el conjunto de representantes que deliberan y aprueban por el más amplio consenso posible. La ficción o convención, que es una técnica jurídica aceptada en general e instrumentada en la ley, puede pensarse como una derivación de la voluntad del pueblo a sus representantes; pero también puede ser vista como atribuida mediante alguna forma de convención (contrato social, al que se refieren Hobbes y Rousseau).

representación privada y la representación política convivían bajo el mismo techo. Las políticas y políticos se convirtieron en segundos de los “grupos mandantes”, compartieron sus intereses y justificaron sus decisiones.

El economicismo, una de las notas características de la política actual, lo impregna todo, junto con el pragmatismo tecnocratizador de la actividad pública, que es dejada en manos de los expertos, y la profesionalización de los políticos, exigida por la complejidad de los retos actuales. Y con ello, de hecho, se han destruido los fundamentos de la propia democracia, puesto que la subordinación del poder político al poder económico, el economicismo que tiñe toda la actividad política, en esencia, supone una peligrosa anulación de la ética constitutiva de la democracia. Así, con criterios economicistas se decide sobre guerras, créditos, compra y venta de mercancías, reconocimientos diplomáticos, bloqueos comerciales, apoyos políticos, leyes de inmigración, inversiones, golpes de Estado, etc. Hoy la razón de Estado no es otra que la razón de los mercados financieros, muy lejos de corresponderse con la “razón de la sociedad”. Y una política sin ética ha dado origen a mecanismos impersonales y a “estructuras sin alma”.

234

Esta nueva fase del desarrollo histórico del capitalismo en el sistema mundo ha consolidado como global la economía capitalista y de libre mercado, se han consolidado los principios de eficiencias de los mercados financieros y de los sistemas políticos de control financiero. Dicho de otro modo, ha triunfado —de forma global, esperemos que no como definitiva— la razón instrumental y de la racionalidad universal del mercado y del capital así como sus conceptos (se les denominan neoliberales) en materia de relaciones económicas, a saber: privatización del mercado, libre mercado internacional, economía sin fronteras y sin límites proteccionistas estatales, desregulación jurídica... Todos estos elementos hacen referencia a lo que Touraine ha denominado como la “desocialización” y la “despolitización de las redes económicas y financieras”²⁶⁵.

²⁶⁵ Touraine, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes*. Madrid, Ed. PPC. pp.272-273: “Llamo «desocialización» a la desaparición de los papeles, normas y valores sociales con los que se construía el mundo vivido. Es consecuencia directa de la “desinstitucionalización” de la economía, de la política y de la religión”.

El mismo autor define la «desinstitucionalización» como “el debilitamiento o la desaparición de las normas codificadas y protegidas por mecanismos legales, y más simplemente la desaparición de los juicios de normalidad que se aplicaban a conductas regidas por instituciones”.

La política con gran frecuencia se conecta a cuestiones relativas a la economía, especialmente a cuestiones técnicas, que quedan lejos del ciudadano de a pie. Sólo entienden de ellas los expertos, de modo que, en definitiva, las élites piensan por el pueblo, en una especie de despotismo tecnocratizador que tiene mucha similitud con el despotismo ilustrado; hoy, como antaño, se continúa gobernando para el pueblo pero sin el pueblo. Además, esta colonización de la vida política por la economía ha hecho que el estatuto de consumidor se haya afirmado sobre el de ciudadano, lo que ha supuesto la mercantilización de la vida política. En estas circunstancias, el mercado gobierna y el gobierno gestiona lo que el mercado ordena.

La política aparece hoy como una actividad secundaria, supeditada a las exigencias de los intereses del poder económico, verdadero poder de nuestros días. Además, ello es percibido por la ciudadanía como inevitable, ya que el “pensamiento único” no se cansa de recordarnos que la actividad política es poco adecuada para la solución de los problemas del mundo contemporáneo y para ello no deja de buscar los contraejemplos y de publicitarlos como fracasos tanto de unas ideologías como de otras. Es un juego de desgaste que acaba por instalar en el imaginario colectivo un pensamiento recurrente de desprestigio hacia la política encarnada en los políticos y sus acciones.

235

El debilitamiento de la política está facilitando que las grandes corporaciones transnacionales estén llevando a cabo, en la práctica y bajo la apariencia de la máxima racionalidad y apoliticismo, una auténtica “toma del poder” y un control al margen de la política, que queda frecuentemente prisionera de intereses privados. La imposición de la “utopía del mercado” está llevando a corporaciones transnacionales a ocupar los centros neurálgicos de la sociedad²⁶⁶; a veces de forma casi imperceptible —cuando no se

²⁶⁶ Según Sierra Porto, Presidente de la Corte Constitucional de Colombia, las denominadas políticas neoliberales “*nombre con el que impropiaemente se les ha denominado y como se han identificado*” son,

« (...) un fenómeno de la mayor importancia, que ha sido determinante para la transformación o reformulación del concepto de Estado Social de Derecho es el de las «políticas legislativas de reducción del aparato estatal» y en particular dentro de éste de la rama Ejecutiva, la administración. Se trata de modificaciones normativas que en su mayor parte se encuentran en Leyes, no en normas de rango constitucional, de manera tal que, no obstante su trascendencia, no se aprecian de manera evidente».

En Sierra Porto, H. (2008): «La administración de justicia en el Estado Social de derecho privatizado» en *Jurídicas*, 5(1). Manizales (Colombia) pp.189-207.

cambian ni leyes ni constituciones—, otras más escandalosamente —utilizando los miedos en tiempos de crisis—. Y todo ello a espaldas de los poderes democráticos.²⁶⁷

El Estado Democrático de Derecho se ve, así, progresivamente reemplazado por un “Estado de Derecho Privado” reducido a un código de reglas que se legitiman por su buen funcionamiento, aunque están desprovistas de cualquier connotación moral. Se impone así la racionalidad instrumental y la política deviene gerencial: el político —y el partido— no se valora por su capacidad de generar ideales o de actuar en consecuencia, sino por su efectividad y rapidez para resolver problemas —o aparentar resolverlos de forma convincente—, pasando a ser un gerente de la cosa pública. De ahí que las democracias actuales estén faltas de una estructura moral. Los valores que se han impuesto son los valores del mercado, mientras que el modelo de conducta es el de las estrategias empresariales que se mueven por el beneficio, dejando de lado otros valores, totalmente indispensables para la convivencia, como son los de la gratuidad o la generosidad.

Hacemos nuestra la reflexión de Fariñas Dulce, cuando afirma:

236

« (...) se globaliza, pues, la subordinación del sistema político al sistema económico, lo cual conlleva un peligroso “déficit” democrático en el Estado de derecho moderno, porque los valores orientadores del dicho Estado dejan de tener un carácter social y democrático y, por el contrario, pasan a coincidir plenamente con los criterios financieros de la eficiencia económica y productiva».²⁶⁸

Nuestras democracias son partitocracias o democracias de partidos²⁶⁹. Éstos, cada vez más centralizados y burocratizados, se han convertido en instrumentos destinados a crear consenso alrededor del programa de una elite y han perdido gran parte de sus funciones de socialización política. De ahí que la vida política a menudo no sea el

²⁶⁷ Se entiende que este «de espaldas» es una de las promesas que la democracia no ha logrado satisfacer. Siguiendo la obra del profesor Bobbio, se señala que la democracia nos prometió la eliminación de cualquier forma de poder invisible, es decir, acabar con la razón de Estado o lo que los antiguos llamaban los *arcana imperi*, es decir, esa idea de que la función de gobierno debe llevarse a cabo en un lugar alejado de las masas, en un lugar protegido de las miradas indiscretas de los ciudadanos. Lo denomina *la sobrevivencia del poder invisible*. En Bobbio, N. (1986): *El futuro de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica.

²⁶⁸ Fariñas Dulce, M^a J. (2004): *Globalización, ciudadanía y derechos humanos*. Madrid, Dykinson. p.12.

²⁶⁹ En la Alemania de las últimas décadas del siglo xx se gesta el Estado de partidos, que “*es el resultado de la articulación e interacción entre el sistema de partidos y el sistema estatal*”. El Estado de partidos representa una situación estable en la que la ciudadanía reconoce en los partidos una capacidad para llevar sus demandas más generales al Estado y gestionar que éste las atienda, y cree los órganos e instituciones capaces de procesarlas satisfactoriamente.

En García-Pelayo, M. (1996): *El Estado de partidos*. Madrid, Alianza Editorial. p. 11.

reflejo de los conflictos sociales sino de los conflictos entre las élites dirigentes, así, van distanciándose de las bases y de las necesidades reales de la población. En realidad, cada vez hay menos coincidencia entre legitimación popular y legitimación representativa y los partidos políticos filtran, de hecho, la voluntad ciudadana y contribuyen a ciertas formas de alienación política: las élites piensan por el pueblo. Son unas democracias formalmente políticas que se empeñan más en una mínima defensa de las garantías institucionales, que en satisfacer las reivindicaciones y las necesidades sociales de los ciudadanos, marginando pues a la dimensión social de la democracia, así como a las dimensiones culturales y económicas, y por supuesto, otras formas político-sociales de organización.

Por otra parte, los partidos políticos gestionan excesivamente el acto electoral, marginando al ciudadano, el cual se limita a elegir lo que le imponen desde arriba de forma imperativa. Hay que tener en cuenta al respecto que las listas cerradas y bloqueadas —modalidad prevista, por ejemplo, en nuestra Ley Electoral General— generan una representación impersonal; además, las candidaturas no son previamente conocidas y estimadas por los votantes, sino que están en unas listas cuya confección ha sido realizada por los comités directivos de los partidos²⁷⁰.

Asimismo, hay que constatar que la pérdida de radicalidad y coherencia ideológica de los partidos a fin de ajustarse al mercado político hace que falten proyectos movilizados. Y la contraposición entre lo real y lo oficial, el contraste entre lo que llamamos clase política y los ciudadanos, se hace cada vez más evidente. De ahí que podamos observar el sentimiento generalizado de que los problemas graves, aquellos que de veras preocupan e inquietan a los ciudadanos, no son precisamente los problemas que preocupan a los gobiernos. El divorcio entre ciudadanía y clase política está servido. Paralelamente, se aprecia en los partidos una incapacidad para salir de los márgenes de sus posiciones partidistas y para comprender y traducir las exigencias de los ciudadanos²⁷¹.

²⁷⁰ Aquí habría que añadir además, la nula responsabilidad territorial para con sus circunscripciones a la hora de toma de decisiones —en España la división es provincial (art. 162 y 163 de la Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General, *BOE* núm. 147, de 20 de junio de 1985, pp. 19110 a 19134) —. La famosa “*disciplina de partido*” que aleja aún más si cabe, los intereses de los ciudadanos, que quedan sin voces cercanas, de los intereses de los políticos.

²⁷¹ Este proceso fue denunciado desde principios del siglo XX por Robert Michels, en su famoso libro *Los partidos políticos*. La tesis principal de Michels es que, conforme pasa el tiempo, en todas las organizaciones, pero particularmente en los sindicatos y los partidos, se forman oligarquías que se separan de las bases y en forma creciente defienden no los derechos de ellas, sino sus propios intereses,

Por otra parte, la profesionalización de los intereses disuelve la política en una multitud de enfrentamientos particulares, en los que se diluye la idea de interés general: la lógica de la profesionalización no se plasma en la conciencia de un destino compartido, sino en una extremada fragmentación y en ausencia de un poder regulador reconocido por todos como superior a los intereses particulares. De ahí que el político lo sea cada vez menos por vocación, en servicio del “bien común”, y se deje arrastrar por lógicas siempre parciales, profesionales, técnicas, al dominar siempre la lógica instrumental y haberse eclipsado la vocacional, de servicio.

Desde hace más de una década venimos asistiendo a un fenómeno, el de la judicialización de la política y la democracia demoscópica o de la opinión pública, que aparentemente parece ser un progreso incontestable en el sentido de una mayor democracia, pero que, en realidad, merece un análisis más profundo, pues sólo sería así en el caso de que nuestras democracias tuvieran una opinión pública muy crítica y lúcida que pudiera hacer de contrapoder frente a unas instituciones fuertes. Pero nada más lejos de la realidad.

Entendemos por judicialización de la política el intento de resolver por medio de procesos y juicios controversias políticas. Acontece cuando los actores políticos han tomado las sedes judiciales como lugares donde dirimir diferencias que deberían plantearse en el campo estrictamente político, cosa que ocurre con harta frecuencia. Por otra parte, si profundizamos un poco, podremos constatar que en el tema de la judicialización de la política, en realidad se está vaciando el propio espacio de la política: se piden cuentas sobre si se han respetado unas reglas y procedimientos determinados, de suerte que el debate sobre un problema se transforma así en un debate sobre la integridad personal de un individuo, sobre su respeto a las normas institucionales, transformadas éstas en último criterio de juicio en el que el juego político no tiene otro objeto que la preservación de las reglas del juego, único estándar

para lograr posiciones de privilegio. Este proceso de oligarquización es profundamente antidemocrático y trae descrédito a los partidos, que son los principales instrumentos para integrar la representación nacional. Las burocracias partidarias se convierten en el principal factor de decisión al interior de sus organizaciones, acumulando un poder incontrastable. Estas burocracias se entienden cada vez mejor con los factores reales de poder, que hoy en día llamamos “poderes fácticos”. De esa manera, la partidocracia que se gesta por los procesos de oligarquización y su alianza con los poderes fácticos gestiona una representación poco confiable.

En Michels, R, (2013): *Los partidos políticos*. (Vol. I y Vol. II). Madrid, Amorrortu. Este libro fue publicado por primera vez en 1915.

aceptado por todos en sociedades que han perdido puntos de referencia compartidos y que no parecen dispuestas a encontrarlos.

A ello hay que añadir el enorme poder que tienen los medios de comunicación sobre la sociedad, acrecentado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Estos medios de información masiva (*mass media*) han asumido en gran medida un rol de intermediación entre la sociedad y el Estado, particularmente la radio y la televisión, para plantear las necesidades de ésta y las demandas o reivindicación de derechos. En principio no parece inadecuado que los medios divulguen las demandas sociales, pero indudablemente desplazan a los partidos y a los políticos profesionales, que tenían esa tarea como algo fundamental. Los medios los han sustituido y desdibujado. Pero sobre todo los han desprestigiado, en parte con razón, porque refieren los procesos de burocratización, oligarquización y corrupción que se dan en ellos²⁷². Pero también han impulsado el desprestigio y el descrédito de la política y de los políticos, para quedar en la práctica como los intermediarios hegemónicos entre la sociedad y el Estado. Algunos medios incluso han encontrado formas de incorporar en los órganos de representación a sus seguidores; compran a políticos con favores, influyen de manera importante para lanzar candidaturas o para cohibirlas y desautorizarlas.

Nos encontramos así que jueces, medios de comunicación y opinión pública se están convirtiendo en los tres poderes estelares que vienen a sustituir a la tríada clásica de la democracia representativa.

En este contexto se puede entender que se busque primero la seguridad y el orden y se desvirtúen los restantes valores. Así, el discurso público se centra en cómo prevenir las lacras que el desarrollo desordenado produce, en lugar de hablar de la mala distribución que provoca desigualdad. Es un discurso que responde a los diversos miedos que van tomando cuerpo en la cotidianidad política y social: miedo ante la desestabilización económica y política, ante la inseguridad ciudadana, ante los desastres ecológicos, ante un terrorismo que se ha hecho global, etc. En este sentido estamos asistiendo a la renuncia a muchos de los valores que definen precisamente un sistema democrático: en especial tras el 11-S estamos viviendo un peligroso y preocupante desplazamiento autoritario a lo largo y ancho del mundo y muy concretamente en los países de tradición

²⁷² En este sentido se presenta el llamado “periodismo de investigación”, especialmente en materias de corrupción, que pone en marcha muchas veces el aparato judicial.

democrática. Se está utilizando sistemáticamente la amenaza de un terrorismo global para violar y recortar los derechos fundamentales y las libertades más básicas, incrementándose la represión en materia de disidencia política. La seguridad está primando sobre la libertad poniendo en entredicho la salud democrática de nuestras sociedades.

En este juego a tres bandas, medios de comunicación y jueces actúan muchas veces al unísono, utilizando éstos prensa y TV como caja de resonancia, con el peligro de que ello equivalga a una especie de “juicio popular” y desaparezca del todo la maltratada presunción de inocencia, con la consiguiente indefensión del encausado. Asimismo, la rumorología acaba sustituyendo a los hechos y la autoridad de la opinión publicada no sólo se impone a todas las demás autoridades, sino que además su omnipotencia debilita el principal resorte de toda democracia: el debate colectivo. Fácil es entonces deducir que, con ese telón de fondo, la política parece condenada a ser esclava de los medios.

Surge así un nuevo tipo de persona pública: inquieta ante el juez, angustiada ante los medios de comunicación y obsesionada por los sondeos. En consecuencia, ya no rigen los cánones clásicos del “Hombre de Estado” (reflexivo, decidido, carismático, etc.): las cualidades del nuevo político son la ductilidad, la flexibilidad y la facilidad de palabra. En ocasiones la persona pública del nuevo modelo se pierde bajo un personaje. Y mientras el periodista se mueve en un ambiente de casi impunidad, la y el político está sometido a la presión psicológica constante de los medios, cuya omnipotencia rompe los complicados equilibrios de pesos y contrapesos que implica la democracia representativa. A ello hay que añadir que cuando las instituciones son débiles, la democracia de la opinión pública o demoscópica es intrínsecamente inestable; esto es, la crisis de las instituciones y del control por ellas ejercido deriva irremediabilmente en la desnaturalización de la división de poderes.

Si el grado de satisfacción de los ciudadanos frente a las respectivas instituciones democráticas constituye una medida cierta de la calidad de la democracia, lo que percibimos a este respecto no es nada halagüeño. Y la situación de los parlamentos, vaciados en la práctica de gran parte de sus competencias, puede sernos de utilidad para ayudarnos a valorar el alcance de la crisis de los mecanismos de control institucional que estamos padeciendo, así como las transformaciones que atañen a uno de los

principios fundamentales de todo Estado de Derecho, el principio de la división de poderes.

La evolución del Estado moderno nos muestra claramente que la hora de los Parlamentos ha declinado²⁷³. El Legislativo, en apariencia una institución básica por cuanto es expresión directa de la soberanía popular, ha dejado de ser el foro principal de la vida política, con lo cual sufre un importante declive, transformado en caja de resonancia de decisiones que se toman en realidad en otras partes (Consejo de Ministros, cúpulas de los partidos, comisiones de expertos, instancias económicas, etc.). Asimismo, se ha venido vaciando de sus funciones: no es foro de un verdadero debate de control del Ejecutivo ni resonancia de los problemas sociales. Concretamente, los Gobiernos, demasiado distanciados de los ciudadanos, de sus sentimientos y aspiraciones, a pesar de las proclamaciones constitucionales asegurando que están supervisados, fiscalizados o controlados por las Cámaras representativas, se hallan prácticamente fuera de esta supervisión y control. Por otra parte, la democratización del Estado liberal así como el sistema de partidos ha conducido, paradójicamente, a la posibilidad de una recuperada concentración de poderes en manos del partido o de la coalición gobernante, que desvirtúa la independencia orgánica del Parlamento respecto del Gobierno y puede hacer tanto o más presidencialistas los sistemas denominados parlamentarios que los nominalmente llamados de aquella forma.

Otro tanto puede decirse respecto del Poder Judicial. Muchas veces su independencia, esencial para la preservación de la democracia, queda en entredicho, a menudo por las injerencias y presiones del Ejecutivo sobre su funcionamiento y organización.

²⁷³ A este respecto hay que repensar el trabajo de Bobbio que nos recuerda que democracia representativa no equivale automáticamente a régimen parlamentario pues aquella también se puede concretar en el presidencialismo o en el singular modelo directorial. En este sentido, criticar el régimen parlamentario no supone hacer necesariamente lo mismo con la democracia representativa. De un lado, el régimen parlamentario es una aplicación particular del principio representativo en el que un órgano central asume lo esencial de tal función y, de otro, el principio representativo es más amplio pues puede aplicarse a muchas instituciones, tanto públicas (por ejemplo, el jefe del Estado) como privadas (por ejemplo, las patronales y los sindicatos). En consecuencia, ni todo Estado representativo es un régimen parlamentario (los Estados Unidos de América, la Confederación Helvética) ni todo Estado parlamentario es una democracia representativa (el Reino Unido durante los siglos XVIII y XIX antes de la democratización de masas). Más en particular, diversos Estados liberales occidentales decimonónicos eran parlamentarios y representativos, pero no democráticos por basarse en el sufragio excluyente (censitario y/o capacitario). Por lo demás, no toda crítica a la democracia representativa conduce sin más a la democracia directa pues aquella puede llevar a preconizar la reforma del sistema o, en el peor de los casos, a la demanda de suprimir toda democracia. En Bobbio, N. y otros (1985): *Crisis de la democracia*. Barcelona, Ariel.

Así, se ha desdibujado la división de poderes, garantía de la democracia, produciéndose una acentuación del poder del Ejecutivo, verdadero motor del Estado, y una progresiva autonomización de la burocracia. La tendencia es ir hacia Gobiernos fuertes, favorecidos por la existencia de normas constitucionales y legales, como las mociones de censura constructivas, las cuestiones de confianza fáciles de ganar por los gobiernos, leyes electorales que potencian las formaciones políticas más importantes o el bipartidismo, todo lo cual lleva a una concentración de poder. De esta suerte, la estabilidad de los gobiernos se transforma en un fin en sí mismo en vez de serlo el servir al pueblo. Se gana así en eficacia, pero a costa de un cierto estatismo autoritario.

En parte, esta pérdida de confianza se ha superado con la creación de instrumentos de democracia semidirecta, como el referéndum, el plebiscito o la iniciativa ciudadana. También se ha buscado en diversos países abrir una serie de formas de participación ciudadana en las decisiones públicas: rendición de cuentas, leyes que obligan a la transparencia en el uso de recursos públicos y en el manejo de la administración pública en general y, finalmente, el establecimiento de responsabilidades a los servidores públicos que no cumplen adecuadamente con las tareas que les asigna la ley. Esto es lo que Norberto Bobbio ha llamado la extensión de la democracia²⁷⁴. Estas circunstancias diversas permiten señalar que el desgaste del sistema representativo varía mucho en las distintas naciones.

242

Además, si bien es cierto que el modo de proceder del ejecutivo es más ágil que los largos trámites parlamentarios, hay que tener también en cuenta que es más difícil de controlar y más fácilmente permeable a la presión de los grupos de interés, especialmente económicos, por lo que se ha podido hablar de privatización del estado en el sentido que la gran empresa ha penetrado en el poder político del Estado-nación.

Las decisiones, en lugar de tomarse de forma lineal, encerrando cada actividad en una competencia precisa, se fragmentan y el debate político tradicional —de principios y de ideas— se difumina e incluso se disgrega, lo cual es puro reflejo de la disgregación del proceso mismo de decisión y de su profesionalización. Se agota así la lógica institucional, cosa que incide negativamente sobre la política. Y si a ello unimos la crisis de la concepción espacial del poder y de la toma de decisiones, veremos que la

²⁷⁴ Bobbio, N. (1986): *Op. Cit.* Especialmente el capítulo denominado «Democracia representativa y democracia directa».

fragmentación que ello provoca no viene sino a agravar la situación, por cuanto lo que se pone en cuestión es, ni más ni menos, el propio espacio de la política.

Todo ello lleva al progresivo paso de una representación política a una representación de intereses y al ascenso de una especie de neocorporativismo, con la consiguiente dificultad para tener una visión global de los problemas. En estas condiciones, se favorece la insolidaridad global y quien sale perdiendo siempre es el más débil.

1.1. El embargo de lo político

Al mutilar todas las provisiones, la pobreza material se vive como carencia de autonomía y de proyecto, como obsesión por sobrevivir, como sensación de fracaso y de hundimiento social... la precariedad intensifica el trastorno psicológico, la convicción de haber fracasado en la vida.

Gilles Lipovetsky.

La paradoja de la situación que vivimos en nuestra vida cotidiana es que la imposibilidad de fijar un centro y hasta un objetivo y de gobernar la contingencia, se ha instalado como naturalizada en la sociedad. De tal modo que no ha permitido la apertura del movimiento hacia otros mundos posibles, sino precisamente el cierre de la transformación del orden en el que nos encontramos donde lo posible es lo que hay²⁷⁵.

El sujeto de la actualidad al pensar en política se encuentra que debe y no sabe abordar las tensiones provocadas por su propia acción. Así, en este punto presentamos una manera de abordar dichas tensiones. Se centra en la constatación de su politización radical, introduciendo al sujeto como territorio y consecuencia de la propia acción. Dicha manera de abordaje se constituye a partir de dos premisas sobre la acción y lo político.

La primera premisa se refiere a la acción. Consideramos que la acción se produce en la emergencia de un acontecimiento que incorpora novedad ante un trasfondo de sedimentaciones que funcionan como su condición de posibilidad. Así, el trasfondo permite la propia emergencia de la acción-acontecimiento atravesada por la tensión entre re-producción de las constricciones que la preceden y la introducción de novedad

²⁷⁵ Garcés, M. (2002): *En las prisiones de lo posible*. Barcelona, Bellaterra.

y diferencias. Esta noción de acción nos permitirá distanciarnos de los determinismos estructuralistas y subjetivistas que ponen a la estructura o al sujeto como origen y fundamento de la acción.

En nuestra opinión, la acción no puede ser entendida como el despliegue de ningún tipo de racionalidad última (ni la que procuraría una estructura cerrada, ni la que se produciría desde un sujeto completamente autónomo) sino como el anudamiento en un acontecimiento de condiciones de posibilidad (trasfondo) que abrirían nuevas condiciones de posibilidad. Es decir, del paso de un escenario de condiciones de posibilidad a otro.

La segunda premisa se refiere a lo político y (a la acción política). Nos referimos a ello precisamente como aquello que nos muestra que no es la necesidad lo que preside la existencia de toda entidad del mundo, sino la tensión entre necesidad y contingencia. La interpenetración necesidad-contingencia indica que ninguna presencia objetiva puede deducirse como expresión de una esencia o sustancia definitiva.

En este sentido lo característico de la acción política es que ésta se presenta escindida en un doble movimiento. Por una parte pone de manifiesto la ausencia de una naturaleza última, la posibilidad de otros modos de ser, la contingencia como característica constitutiva y necesaria. Por otra, y simultáneamente, supone también el intento de instaurar como normas otras condiciones de posibilidad — que emergen al subvertir y modificar un orden anterior, introduciendo novedad (ni determinada, ni determinable, incluso ni esperada, ni esperable). Dicho de otro modo, la acción política se produce en la tensión (y ruptura) entre “lo posible” (como reconocimiento de la relación necesidad-contingencia) y “lo imposible” de un acto de fuerza que pretende instaurar una norma para la que no existe un fundamento último.

Aclaremos este punto. Nuestra premisa se sostiene en el reconocimiento de la contingencia como característica constitutiva, es decir, ontológica. Frente a las definiciones de contingencia como lo opuesto a necesidad, la contingencia como característica ontológica está atravesada por la necesidad, no se opone a ella. Así, apunta precisamente a la “necesidad de ser” sin que esta necesidad marque un destino definitivo, es decir, a la contingencia de la necesidad. Las formas de existencia no pueden estar determinadas por fundamento último alguno. Deben (es de obligación y

necesidad de lo que estamos hablando) estar abiertas, como posibilidad, como potencia que será actualizada de un modo no prefijado. La contingencia así entendida supone, no la imposibilidad de fijar ninguna identidad o significado, sino la apertura necesaria de diferentes posibilidades de fijación de toda existencia; es decir, la necesidad de la contingencia.

En este sentido consideramos que la acción política está atrapada entre la imposibilidad (para toda entidad de nuestro mundo) de existir como expresión de alguna sustancia, de un fundamento necesario y último; y la existencia como urgencia por ser de alguna manera —no necesaria, no definitiva, sino contingente (aunque no arbitraria) —.

Así, nos distanciamos tanto de la contingencia como la pura dispersión caprichosa, como de las lecturas totalizantes de la necesidad. Ambas posiciones son igualmente absolutas, puesto que manejan, en última instancia, un modo de ser necesario y último; ya sea éste una imposibilidad de ser de alguna manera o la imposibilidad de no ser más que una esencia definitiva.

De esta mirada sobre la contingencia-necesidad se deriva otro elemento fundamental para entender nuestra propuesta sobre la acción política. Nos estamos refiriendo a la imposibilidad de erradicar el poder en toda relación. Si no existe orden natural ni fundamento último que rija la constitución de toda entidad, es necesaria algún tipo de fuerza-violencia para poder fijar las posibilidades de existencia. No para contravenir un orden necesario, sino precisamente porque no hay fundamento para ninguna existencia, y sí la necesidad de existencia de alguna manera.

Así, la constitución de cualquier objetividad, presencia o significado está atravesada por el conflicto entre fuerzas que tratan de cerrar las condiciones de posibilidades abiertas y no definitivas. Pero tal cierre nunca será definitivo y estará abierto a nuevas subversiones y fijaciones.

La acción política tiene como condición esta omnipresencia de la fuerza-violencia en toda relación. Así, ninguna acción por repetitiva que esta pudiera parecer —ocultando bajo una apariencia naturalizada la contingencia y el conflicto que está en la base de su existencia concreta— logra escapar al poder como fuerza-violencia constitutiva. Sin embargo, diferenciamos lo político del mero reconocimiento de la presencia del poder en toda (rel) acción a partir de dos condiciones: primero por la capacidad de la acción

política de hacer visible en un acto concreto la contingencia —es decir, su existencia de un modo concreto no necesario, no natural, no esencial— y, como segunda condición, la incorporación de novedad que subvierte un orden dado y propone fijar otro.

Por tanto, la acción política está atravesada por el poder (fuerza-violencia), pero para ser llamada política debe incorporar además el doble movimiento enunciado en nuestra premisa: mostrar la contingencia de cualquier presencia e introducir novedad normativa subvirtiendo un orden dado. De este modo cualquier tipo de acción política nunca puede erradicar definitivamente el poder; siempre supondrá violencia, algún tipo de exclusión, de relación de fuerza.

Así entendida, la acción-acontecimiento política supone un salto, una *discontinuidad*²⁷⁶ en donde se produce una inflexión de lo posible hacia lo imposible. Aquí, lo imposible

²⁷⁶ Laclau se refiere a este salto —que no puede explicarse en términos de una racionalidad última, ni de una estructura ni de un sujeto— como “decisión” (Laclau, 1993), como “evento puro” (Villalobos-Ruminott, 2002). Esta noción de “evento puro” coincide plenamente con nuestra idea de acontecimiento político. Un ejemplo del propio Laclau ilustra algo más esta idea y la conecta con la preocupación de este trabajo por el sujeto:

« ¿Qué es tomar una decisión? Tomar una decisión en primer lugar, significa algo que nos lleva más allá de la categoría de sujeto. Les voy a contar un caso: hace un tiempo estaba leyendo una novela italiana, en la cual se relata la historia de una huelga que tiene lugar a principios de siglo en el norte de Italia y los trabajadores han estado en huelga por varios meses, sus medios financieros se han agotado totalmente, los patrones no dan ninguna muestra de querer ceder a ninguna de sus demandas y no saben qué hacer, no saben si seguir o no la huelga; entonces llaman a una asamblea del sindicato y están, como ustedes ahí sentados, y acá, como yo, está el pobre dirigente sindical, al cual todos miran porque ellos no saben qué decisión tienen que tomar y entonces están transfiriendo la decisión al dirigente sindical, pero éste no sabe realmente qué hacer, porque no tiene más razón para seguir un curso de acción que otro, o sea que está decidiendo en un sentido radical, sin motivo, no hay allí algoritmo alguno que vaya a resolver el problema.

Él está mirando a la asamblea y de pronto una mosca viene y se posa en su frente y él dice ¡ah... continuamos la huelga! Esto es decisión en sentido puro, pero como ustedes ven, es una decisión que, en primer término, deconstruye la categoría de sujeto, porque ¿quién toma la decisión allí? Decir que la toma el dirigente sindical sería decir que por ser dirigente sindical él tiene una racionalidad interna por la cual la decisión va a ser tomada, esa es exactamente la categoría cartesiana de sujeto, pero esto es lo que no ocurre; los otros que están mirando al dirigente sindical, tampoco toman la decisión, aunque constituyen y acotan el terreno en la cual la decisión va a influir. ¡La mosca toma la decisión! tampoco, evidentemente, la mosca está tomando la decisión, aunque es un factor que interviene en el curso de la decisión. Por consiguiente, la decisión no es nunca la decisión de un sujeto, la decisión es un evento que ocurre en una situación, sin que pueda ser referida a alguna racionalidad de cualquier carácter que la explique».

no se refiere a la ausencia de probabilidad estadística: a lo que no puede ocurrir. Frente a esta lectura, la noción de imposibilidad que proponemos no entiende lo social-político como un mapa de probabilidades que se pueden o deben calcular, sino como un campo de relaciones que nunca puede ser completamente estructurado y repetitivo. Lo imposible señala la interrupción, la discontinuidad, la diferencia que se abre.

En el acontecimiento político hay una dimensión productiva que escapa a la lógica de las probabilidades, de lo reglamentado, de lo normativo... en la medida en la que nada de lo anterior predice de manera cerrada lo que debe o puede ocurrir. Lo imposible, en este sentido, es un posible retroactivo (a posteriori) que antes no las tenía todas consigo. Debido a su carácter constitutivo puede re-construir la regla que a su vez subvierte, pero ciertamente, ni la repite absolutamente, ni la destruye por completo. Hasta la novedad más subversiva lleva siempre incorporada en cierto sentido la reproducción de algunas de las condiciones que la antecedieron, en tanto que ellas son/fueron necesarias para su propia emergencia como algo novedoso. La noción de lo imposible que proponemos para pensar lo político no se olvida del trasfondo de constricciones que precede a la acción (como quizá se pudiera entender al considerar el acontecimiento como producción y no como expresión de una regla). Toda novedad o diferencia siempre lo es en relación y en (des) adecuación a un contexto de reglas que ya están antes del acontecimiento, aunque los efectos de su presencia no sean unívocos. El acontecimiento no ocurre en un vacío —como si se tratara de un evento puro autoconstituyente— sino en un terreno de fluidez densa de conexiones que constriñen aunque no determinan.

Así, hablamos de una tensión (y una ruptura) entre “lo posible” que marca un trasfondo de reglas y “lo imposible” como emergencia de novedad que subvierte y modifica a éstas. Conviene recordar que no nos referimos a un proceso aséptico entre posibilidades abstractas. Estamos en el centro de lo político, atrapados en posiciones de valor concretas, en el conflicto entre resistencias y deseos situados y comprometidos con diferentes experiencias y lugares de enunciación. Esta tensión entre lo posible y lo imposible es, por tanto, constituida por —y constituyente de— lo político.

Lo que sí parece difícil es pensar en la acción sin referirnos a las condiciones que en algún sentido preceden y/o permiten la acción y a un agente que actúe. Los conceptos que con más frecuencia aparecen en las ciencias sociales para ello son estructura y sujeto. Es preguntarnos el “cómo” se transforman las relaciones sociales y “qué” supone modificarlas. Estas cuestiones están marcadas por un punto de vista que pone el acento más en los cursos de una acción que se abren o cierran —en los efectos semiótico-pragmáticos— que en los y las actrices. Sin embargo, resulta difícil hablar del “cómo” y el “qué” sin tener en cuenta el “quién” Al menos por tres razones, dos de tipo empírico-político y otra de orden teórico.

Una primera, de tipo empírico-político, es la reclamación de derechos por ser sujeto. Toda reclamación de derechos comienza desde una situación de sufrimiento de vulneraciones consideradas injustas.

Muchas de las formas de dominación que han estimulado procesos de acción política tienen como condición que exista la posibilidad del establecimiento de una categorización como sujeto. De este modo, ser un sujeto implica tener o no tener derechos, en función del modo como éste o ésta sea ubicada en determinados repertorios discursivos, contextos temporales y geográficos. Por ejemplo, ser un pueblo puede implicar reclamar el derecho de autodeterminación; ser una ciudadana implica tener derechos civiles, sociales y políticos; ser “inmigrante” implica... Podemos encontrar muchos movimientos sociales y políticos que se han constituido actuando desde el reclamo de un reconocimiento de derechos de diversa índole asociados a una identidad de sujeto. Pensemos por ejemplo en la centralidad de la cuestión de la identidad para las denominadas como “políticas de la identidad” o quizá en menor grado para lo que se nombró como “nuevos movimientos sociales”.

De este modo las propuestas de cambio se legitiman como expresión de derechos que “pertenecen” a ese sujeto. Así, la acción política sería la expresión de una naturaleza previa que debe ser reconocida. Esto puede ocurrir bien reclamando el acceso a derechos iguales para todos o bien demandando el acceso a derechos específicos justificados a partir de una identidad diferencial. Así por ejemplo, algunas de las denominadas como políticas de la diferencia (o de la identidad) toman como punto de partida para sus demandas el reconocimiento y valoración de una identidad fijada y delimitada —pero en este preciso momento autodesignada y asumida como propia, no

impuesta— como legitimación última de derechos específicos. Este es el camino seguido, por ejemplo, por las lecturas nacionalistas de cortes más “eticistas” y/o “territorialistas” que reclaman derechos de autodeterminación como expresión de una diferencia identitaria específica. Mientras que por otra parte, determinados colectivos reclaman un reconocimiento como iguales ante la posición dominante. Por ejemplo, grupos que reclaman la posibilidad legal de matrimonio entre dos personas del mismo sexo... Para estas posiciones, por tanto, el reconocimiento de un sujeto es condición indispensable para la acción política. Y es que definir un sujeto puede suponer no sólo una forma de dominación (sujeción) sino también la emergencia de posibilidades de acción y transformación de las mismas condiciones de posibilidad que dieron lugar a la constitución de ese sujeto. Es la dimensión de subjetivación —como sustrato o soporte de la acción— que acompaña simultáneamente a la sujeción.

La segunda de las razones es una obviedad que merece ser remarcada. Hay que ser sujeto —y estar— para poder actuar.

Simultáneamente, otras posiciones no han puesto como fundamento de sus reclamaciones la vinculación entre derechos y la adscripción a una categoría identitaria o a un tipo de sujeto —o al menos no lo han hecho de manera tan directa como se ha planteado desde las políticas de la identidad—. Sin embargo, para estas posiciones la definición de un sujeto es también necesaria para sostener propuestas de cambio sociopolítico. Así por ejemplo, desde el marxismo clásico, por ejemplo, la definición de la categoría “clase obrera” es imprescindible para identificar al agente que debe dinamizar la fuerza revolucionaria para modificar la realidad social y política. En una dirección similar, las coaliciones de demandas y subjetividades diversas, muchas veces acceden a la arena de la política solicitando su reconocimiento efectivo como sujetos con capacidad de acción, como interlocutores con voz, para desde este reconocimiento poder actuar. Es decir, las prácticas y las demandas concretas constituyen un sujeto.

Este es, por ejemplo, el modo de actuación de los nacionalismos de perfil más democrático, en los que el sujeto colectivo de derechos se constituye en la interacción entre voluntades colectivas.

El sujeto, de este modo, aparece de cualquier manera involucrado en las lecturas sobre la acción sociopolítica tanto como fuente de legitimación de demandas como lugar que hace posible la acción.

La tercera de las razones a esgrimir será la que tiene una naturaleza teórica y tiene que ver con el sujeto como centro de las preocupaciones teóricas, es decir el sujeto como objeto.

La centralidad del sujeto podemos encontrarla incluso en los principales movimientos del pensamiento filosófico del siglo XX, aunque podamos detectar en ellos una rica y variada presencia de propuestas dirigidas hacia el debilitamiento del sujeto humano trascendental como fundamento de (el sentido de) la acción y del conocimiento. Incluso aquellos que aparecieron con una clara vocación antihumanista —como por ejemplo, el estructuralismo y post-estructuralismo— dedicaron muchos de sus esfuerzos a hablar del sujeto. Así, se han realizado interesantes análisis para mostrar como el sujeto, más que el lugar de la autonomía y sustrato de (el sentido de) la acción es, sobre todo, una entidad sujeta al discurso y las instituciones (en el “primer” Foucault) o a la ideología (Althusser) o a la estructura lingüística (Levi-Strauss). Llegándose a afirmar la “muerte” del sujeto-autor²⁷⁷. Digamos que el antihumanismo estructuralista y posestructuralista no consistió tanto en abandonar la preocupación por el sujeto sino en dedicarse más a él precisamente para mostrar sus limitaciones. De esta manera el sujeto seguía siendo un punto de paso obligado para hablar de la acción.

De manera sintética, podemos reconocer dos grandes tendencias que tratan de explicar la producción del sentido de la acción. Por una parte nos referimos a una corriente subjetivista que fundamenta la producción del sentido de la acción en el sujeto. Iniciada por la sociología fenomenológica de Schütz, continúa a través de Berger y Luckmann, llega hasta la etnometodología e incluso hasta el más reciente construccionismo social, si bien el subjetivismo de éste queda muy matizado por sus precauciones no esencialistas. Por otro lado, una serie de movimientos de orientación estructuralista que localizaban la producción del sentido de la acción en estructuras previas que escapan a los contenidos de conciencia de los sujetos. Podemos reconocer además del estructuralismo antropológico de Levi-Strauss, al funcionalismo de Parsons o incluso al más reciente y modulado estructuralismo genético de Bourdieu.

²⁷⁷ Barthes, R. (1987): *La muerte del autor. El susurro del lenguaje*. Buenos Aires, Paidós.

Sin embargo, es en la Psicología Social con su preocupación por las interacciones cara a cara, su privilegio microsociológico y sus conexiones con la psicología, en donde el sujeto ha supuesto un punto de partida central para un elevado número de trabajos empíricos y teóricos. Así, identidad, subjetividad y sujeto se han convertido en elementos imprescindibles para explicar la acción desde un punto de vista psicosocial.

Esta “sobreatención” al sujeto, en nuestra opinión, nos permite poner de manifiesto en el terreno de lo político una cuestión central: la que se interroga por la responsabilidad (política) en la re-producción y el cambio del orden social en el que habitamos los humanos. Responsabilidad en tres vertientes: como atribución de legitimidad por un lado y, por otro, como asignación de culpabilidad sobre la producción de un efecto no deseado y, también, como capacidad de promover cambios, de producir efectos en la realidad social.

Atribuir responsabilidades implica legitimar formas de acción, definir acciones y efectos posibles, contravenir o proponer cursos de acción, movilizar agentes y demandas para la acción. En este sentido no es una cuestión banal atender a cuáles son nuestras concepciones de acción y cuáles son los agentes que deben y/o pueden actuar. Nos interesa observar, desde las preocupaciones políticas por las posibilidades de cambio, cuáles son las herramientas que desde la teorización social tenemos a nuestro alcance para pensar en los elementos dinamizadores de la acción. Sin duda la herencia moderna nos ha dejado un lugar prioritario para pensar en esta noción de responsabilidad: el que ocupa el sujeto humano. Alrededor de este lugar se ha tejido una red densa de conexiones políticas, éticas, epistemológicas y ontológicas que no debemos abandonar como un todo. Lo cierto es que a principios del siglo XXI este lugar prioritario reservado para el sujeto moderno es un lugar cuestionado.

El cuestionamiento se visualiza en el difícil traslado en la práctica como en la teoría del sujeto de la política, no a la política del sujeto, que ya es un salto, sino a la politización del sujeto como objetivo central.

Como hemos visto, el sujeto ha sido y es un elemento prioritario para pensar en la acción y en las posibilidades de cambio, pero junto con este reconocimiento debemos atender también a una extensa e intensa gama de movimientos críticos que han mostrado las debilidades de los presupuestos sobre el sujeto racional, esencial y

autónomo de la modernidad ilustrada. Así, muchos de los más importantes movimientos y autores del pensamiento del siglo XX (Heidegger, la hermenéutica gadameriana, el segundo Wittgenstein, el psicoanálisis, el pragmatismo, el estructuralismo y postestructuralismo,... entre otros) y las ricas conexiones entre ellos han criticado la idea de una naturaleza humana universal, de un criterio universal de racionalidad y de conocimiento, y de la concepción de verdad como correspondencia con la realidad. Las propuestas de estos autores y corrientes han facilitado el abandono de la categoría de sujeto como la entidad autónoma, transparente y racional que dota de significado a los procesos sociales al ser considerado como fuente y antecedente de la acción.

Nos hallamos, por tanto, ante la prioridad de un sujeto para hablar de la acción y ante el cuestionamiento de éste como entidad esencial y responsable del fundamento y desarrollo de los ideales emancipatorios de la Ilustración. ¿No significa este cuestionamiento el debilitamiento de todas las posibilidades de cambio social y político? Es decir, ¿no supone la “muerte del sujeto” una muerte de la acción? Tratemos de responder a esta pregunta.

El punto de vista esencialista sobre el sujeto considera que un sujeto debe estar definido y delimitado para que se puedan desarrollar intereses políticos primero, y después emprender la acción²⁷⁸. Así, desde este punto de vista se vincula capacidad de acción con la necesidad de un sujeto cerrado y predefinido antes de la propia acción. Incluso para algunas posiciones que reconocen que el sujeto no está aislado de su entorno social y cultural, el sujeto se encuentra dotado de una capacidad para la acción que radica en sus aptitudes para la “mediación reflexiva” —ubicada antes de la acción— diferenciando así, reflexión de acción política y situando a aquella como condición de posibilidad de ésta. Sin embargo, compartimos con Judith Butler que *“este tipo de razonamiento supone falsamente: a) que la capacidad de acción sólo puede establecerse recurriendo a un “yo” pre-discursivo, aun cuando éste se encuentre en*

²⁷⁸ Sin embargo esta mirada esencialista sobre el sujeto que lo considera como fundamento para la acción política —en especial para las denominadas como políticas de la identidad— puede operar como limitador de las posibilidades de acción en la medida en la que ata y obliga a determinadas prácticas para ser un “buen sujeto”, aunque sea un sujeto en una posición de resistencia. La contradicción, por tanto, de esta posición esencialista radica en que fija, determina y obliga a los mismos sujetos que pretende representar y liberar. Así, frente a la necesidad de un sujeto fuerte como fundamento para la acción paradójicamente, la reformulación del sujeto como un efecto, más que como un origen, abre otras posibilidades de acción que quedarían ocultas para las posiciones esencialistas.

medio de una convergencia discursiva, y b) que estar constituido por el discurso es estar determinado por él, donde la determinación cancela la posibilidad de acción”.²⁷⁹

Frente a estas dos ideas podemos considerar que, en tanto en cuanto el sujeto se hace presente a través de un proceso de significación²⁸⁰, no existe al margen de éste. Los sujetos habitan en redes semióticas y materiales que permiten que sean pensados, hablados y actuados, y simultáneamente que ellos piensen, que hablen y que actúen. No se trata sólo de que los sujetos “sean” en los discursos, sino que —en tanto contextos normativos— lo que los sujetos “son” es lo que pueden y/o deben (no) “actuar”. Es decir, las condiciones que permiten la presencia de un sujeto provienen de su inserción semiótica y material en un contexto normativo de reglas que regulan las prácticas que establecen lo que debe y no debe hacer.

Así, la pregunta por la naturaleza del sujeto (ontológica) se reformula como pregunta por la significación y la acción (semiótica y práctica). Aunque los sujetos puedan aparecer en un discurso determinado como un dato, un hecho objetivo, este efecto de naturalización no es posible sino por prácticas semióticas y materiales concretas que precisamente intentan ocultar su propio funcionamiento al mostrar al sujeto como “sustancia” fijada al margen de cualquier práctica de significación y como origen de éstas, no como su consecuencia. Pensemos, por ejemplo, en la naturalización de una distribución binaria del sexo-género. Las prácticas que legitiman, por ejemplo, la distinción masculino vs. femenino, aparecen como expresión de una naturaleza que las precede, cuando finalmente las prácticas que mostrarían tales diferencias son precisamente las que constituyen dos sexos diferenciados y naturales.

Por tanto, lo que nos permite desviar la visión humanista de la acción —es decir, aquella que coloca a un sujeto humano como la fuente de la acción (y por eso mismo, en cierto sentido, al margen de ella) — es la dimensión normativa del trasfondo de

²⁷⁹ Butler, J. (2001): *El Género en disputa*. México, Paidós. p.174.

²⁸⁰ Mantenemos una mirada pragmática y materialista sobre la significación (semiosis) desde la que no es separable lo semiótico de lo material. En los casos en los que nos parezca oportuno lo pondremos de manifiesto sustituyendo semiótico por semiótico-material. Así, nos distanciamos de la consideración de lo semiótico únicamente como referencia formalista a conceptos (significados) lingüísticos. La semiosis, que pasa por, y sedimenta en, los cuerpos (De Lauretis, 1992) como disposiciones —no siempre racionalizadas (Bourdieu, 1991) — para la acción, es entendida aquí como un proceso de producción de efectos prácticos. Las referencias son: Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus y, De Lauretis, T. (1992): *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*. Madrid, Cátedra.

constricciones semióticas y materiales que funcionan como condición de posibilidad de la significación.

El hecho de que el sujeto esté constituido en redes de prácticas de significación con efectos normativos no implica que el sujeto esté determinado por las reglas mediante las cuales es generado, “*puesto que la significación no es un acto fundador, sino más bien un proceso reglamentado de repetición que a la vez se oculta e impone sus reglas precisamente mediante la producción de efectos sustancializadores*”²⁸¹. Así, toda significación se constituye en esta cierta obligación por repetir el contexto normativo en el que se produce. Sin embargo el contexto normativo no determina. Es necesario para que haya un sujeto, pero la capacidad de acción de éste no está linealmente marcada por este contexto de reglas. La capacidad de acción del sujeto no es otra cosa que la posibilidad de poder actuar modificando la regla que le precede y le constituye. Y como veremos, esta capacidad que en principio es considerada como una propiedad del sujeto no lo es tal, sino más bien un producto de relaciones y responsabilidades compartidas.

El mandato normativo que permite la emergencia del sujeto no culmina exitosamente, fracasa. Y en su fracaso cumple su papel al constituir al sujeto como el “suplemento”²⁸² que cierra, que completa, las llamadas normativas del discurso y las prácticas de significación que le preceden. La apertura y la imposibilidad de que el discurso lo controle todo muestra la imposibilidad de un sujeto trascendental. No hay sujeto íntegro antes de la significación, ni tampoco como consecuencia determinada por ésta.

En este sentido, ya no podemos tomar al sujeto de la política como un dato evidente, como un hecho incontestable a partir del cual plantear la acción. Pensar en el sujeto de la política supone necesariamente atender a las prácticas de significación que lo constituye, a los “juegos del lenguaje” múltiples y heterogéneos en los que tal sujeto es posible y en los que es legítima su ubicación como la ilusión de un origen de la acción. Y por eso, porque precisamente su ubicación como fuente de la acción es el resultado de una práctica que nunca podrá domesticar, ni fijar definitivamente al sujeto como una posición en el discurso, ideología, o estructura; por eso mismo, el sujeto está abierto a un proceso de construcción y re-construcción continuo. Así, a nuestra pregunta por cómo actúa el sujeto, no puede responderse sin antes haber pasado por la pregunta por el

²⁸¹ Butler, J. (2001): *Op. Cit.* p.176.

²⁸² Derrida, J. (1971): *De la gramatología*. Buenos Aires, Siglo XXI.

modo como éste sujeto es constituido. Y ¿no es este proceso siempre abierto a la imposibilidad de fijación definitiva del significado, un proceso político? Evidentemente sí, sí lo es. Por tanto, sin reconocer la politización del sujeto, no es posible pensar en un sujeto para la política. O dicho de otro modo, la acción política toma como uno de sus campos de acción la propia desconstrucción del sujeto de la política (como entidad esencial, natural, fundamento trascendental, etc.) y por tanto la politización continua del propio sujeto que actúa. El límite para la acción del sujeto de la política lo marca la propia politización de éste.

Así, desconstruir al sujeto de la política; es decir, mostrar su naturaleza no dada, no definitiva y no natural, no es el final de la política; sino precisamente su principio, su condición de posibilidad. En la medida en que el sujeto moderno que era considerado como fundamento ya no es tal, quedan abiertos los procesos de constitución de órdenes sociales y de producción de subjetividades, ya no como expresión de fundamentos últimos sino como proceso conflictivo y político en un campo marcado por la ausencia de necesidades últimas. Así coincidimos con Butler, en que la desconstrucción y el cuestionamiento del sujeto no es la desconstrucción de la política; más bien establece como campo de acción política el propio proceso de construcción y/o subversión de identidades naturalizadas²⁸³.

De este modo la pregunta sobre el quién actúa es matizada y ampliada. No se trata de recurrir a un alguien o un algo como origen de la acción (política), como si el “quién” o el “qué” fueran de alguna manera previos a la acción. Y es que, la producción del efecto es parte de la constitución de lo que retroactivamente se considerará como su antecedente “causal”: el sujeto. Por eso la pregunta sobre el “qué” o el “quién” debe completarse con otra sobre el “cómo”, cómo se constituye el sujeto en la misma acción. Preguntarse por el modo como se produce el sujeto de la política (como efecto de la propia acción política) sitúa la cuestión del sujeto en el terreno de lo político, en el terreno de lo controvertido, de la historicidad y la contingencia. El sujeto no es el antecedente racional, autónomo y transparente de la acción sino que se crea en ella. El sujeto no está dado de forma natural, no es fundamento de la acción. Más bien es un problema político. El sujeto está atrapado en el propio ámbito de lo político en el que se considera como necesaria su presencia. Pero como hemos visto, a la vez que se ha

²⁸³ Butler, J. (2001): *Op. Cit.* pág.176.

cuestionado su naturaleza esencial, el sujeto sigue presente en los vocabularios sobre la acción política como un dinamizador de ésta. Así, el sujeto es parte del problema y también parte de la solución.

Así, asistimos a diferentes movimientos hoy en día que viven en la paradoja de utilizar al sujeto y las identidades mientras se cuestiona su naturaleza esencial. Podemos encontrarnos con movimientos que trabajan por zafarse de algunas formas de subjetividad creadas como forma de dominación. Pensemos por ejemplo en los intentos de desplazar la nominación de “extranjero” o “inmigrante” hacia la de “ciudadano” o “vecino”²⁸⁴ como sujeto de derechos. A la vez, otras propuestas tratan de reocupar y reutilizar denominaciones que obedecieron a una clara pretensión de exclusión. Pensemos en los movimientos homosexuales que reutilizan como señal de reafirmación identitaria y generadora de posibilidades de acción lo que anteriormente fueron descalificaciones (marica, bollera, etc.). También podemos pensar, como ejemplos de una tercera categoría, en movimientos que proponen-inventan nuevas formas de subjetividad. Véase como ejemplo la figura del *cyborg*²⁸⁵, híbrido animal-tecnológico-humano o incluso de aquellas formas, originariamente, de contracultura juvenil que han sido denominadas algunas veces como “tribus”. Y por último, podemos destacar aquellas propuestas que en vez de tomar un centro identitario como referencia constitutiva, priorizan las des-identificaciones y la renuncia a cualquier estabilización identitaria. Por ejemplo, las “multitudes *queer*”²⁸⁶ que tratan de subvertir cualquier tipo de identidad sexual estable, en un juego de cuestionamiento de la heteronormatividad dominante.

256

Hemos desarrollado este punto como intento de respuesta momentánea a la pregunta por la “muerte” de la acción política a partir de la “muerte del sujeto”. Éste intento ha consistido en politizar la propia constitución del sujeto cuestionando su existencia esencial, previa a la acción y exterior a lo político.

Sin embargo, creemos que es necesario cuestionar de manera más radical la idea de una entidad (sujeto o estructura) como antecedente de la acción. Se trataría de abandonar el

²⁸⁴ Callén, B. y Montenegro, M. (2003): «Inmigración y participación: hacia la construcción de espacios de convivencia vecinal». *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), pp. 217-220.

²⁸⁵ Haraway, D. (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.

²⁸⁶ Preciado, B. (2003): «Multitudes queer. Notas para una política de los "anormales"». *Revista Multitudes*, 12. <http://www.hartza.com/anormales.htm>.

uso de estos términos para explicar la acción, de emplear un vocabulario diferente privilegiando el movimiento y las relaciones frente a las entidades. Ya no se trata de pensar la acción sólo como lo que algo o alguien actúa o hace, sino como lo que hace que algo o alguien exista, hasta incluso algo o alguien que luego se considerará como responsable de la acción misma. Sin embargo ya anunciamos que no nos parece posible abandonar completamente el territorio de la constitución de sujetos para hablar de la política. Sí, podemos sacar al sujeto del terreno de las categorías no cuestionadas para pensar en ellas, pero quizá todavía sea necesario utilizarlo, aunque sea en minúsculas o entre comillas.

Nuestra propuesta para ir más allá de la politización del sujeto (pero a partir de ella y junto con ella) pasa por incorporar una noción de acción como la que hemos presentado en nuestra segunda premisa. Así entendida, la acción es siempre el resultado de la articulación situada entre diferentes entidades que conforman lugares de responsabilidad híbridos. De esta manera la responsabilidad-capacidad sobre la acción es siempre: (1) una consecuencia del acontecimiento político y no su antecedente pre-político (2) compartida entre entidades y procesos diversos que se articulan (es decir que se constituyen a la vez que actúan) específicamente en cada acción-acontecimiento. En este sentido, se trata de atender más a la práctica —a los movimientos y las conexiones— más que a las entidades.

Hemos visto como frente a los mensajes que asimilan la desconstrucción del sujeto moderno con el fin de la política, para nosotros su desconstrucción, más que debilitar las posibilidades de participar en lo político, pone al sujeto en el lugar de las preocupaciones y acciones políticas (no en el de su fundamento). Así, podemos hablar, más que de la imposibilidad de la transformación, o incluso de una cierta desorientación (consecuencia de la propia politización del proceso de constitución de sujetos), de la apertura de nuevos escenarios y condiciones para pensar la acción política.

Sin embargo, que la muerte del sujeto no signifique la imposibilidad de la acción política sino su reformulación, no quiere decir tampoco que la solución sea ahora la vuelta del péndulo hacia un reforzamiento de identidades y subjetividades. Además de atrapar al sujeto como parte de la propia acción política, los movimientos posibles ahora pasan por problematizar, ya no solamente al sujeto, sino a la propia acción y a la propia capacidad de actuar.

En este sentido, la pregunta que ahora nos planteamos no se refiere a las formas de sujeto-agente pensables para seguir sosteniendo y ejecutando los cambios sociopolíticos. Lo que nos interesa desborda esta cuestión y se pregunta por las propias posibilidades de cambio y de acción política. De este modo, nuestros interrogantes van más allá de una preocupación únicamente ontológica por la naturaleza del sujeto y se orientan desde la prioridad de una mirada pragmática y semiótico-material sobre la acción y las agentes implicadas. Es decir, nos interrogamos en primer lugar por la acción política como producción de efectos de novedad frente a un trasfondo de constricciones normativas, abandonando la prioridad por el sujeto-agente como modo privilegiado de explicar la acción política. Esta mirada contribuye a abrir, a politizar más estas cuestiones. Nos preocupa cómo funciona, qué posibilita, qué dificulta, cómo se constituyen los significados que conforman nuestro mundo y nuestras formas de transformarlo/nos (aquí el “nosotros y nosotras” no escapa a la politización, es precisamente un elemento central de ella). Se trata de moverse de las entidades a la acción.

Para pensar en ellas no podemos partir ni de la estructura, ni del sujeto como entidades separadas y origen de las demás (ni incluso de la acción, si entendiéramos ésta como nexo entre entidades ya constituidas). Aunque no podemos abandonar definitivamente estos términos y debemos deconstruirlos para utilizarlos de otro modo, también es conveniente emplear otros vocabularios que nos permitan mostrar: que ni acción, ni sujeto, ni estructura son entidades dadas al margen de relaciones; que el debate debe ir más allá de entender la acción efecto de algo, o alguien, con un origen localizado; que debemos incorporar formas de pensar en la acción como articulación y (desarticulación)²⁸⁷ que produce (efectos en) la realidad modificando los contextos normativos en los que vivimos, incorporando novedad y subvirtiendo lo que aparece como naturalizado.

²⁸⁷ Nos referimos a la articulación como un tipo de relación semiótico-material entre entidades que se modifican en la misma relación. La articulación es simultáneamente un modo de constitución (hacer algo) y un modo de actuación (hacer en algo). Articular es una forma de establecer relaciones y un proceso de construcción de las entidades híbridas que habitan (en) el mundo. La articulación introduce diferencias, genera algo nuevo, construye alianzas y, a la vez, deshace vínculos (por eso hablamos también de desarticulación). Pero también fija, cierra, permite la significación, sedimenta, actualiza y mantiene vínculos, refuerza densidades. La articulación es relación y es construcción. Re-construcción, porque no empieza de cero; co-construcción, porque no hay acción sin interacción entre varios diferentes; des-construcción porque introduce diferencias, no es meramente repetitiva.

1.2. *La Globalización como estrategia de invisibilidad.*

“Todo lo que se instala en la conciencia como unidad es algo enormemente complejo, y lo único que logramos es una apariencia de unidad”

Nietzsche, *La voluntad de poder*

Hablar de relaciones de dominación en el marco del orden internacional es hablar de imperialismo. Implica la referencia a un deseo explícito de conquistar mercados a través de la dominación política, y quizás no sea eso exactamente lo que está ocurriendo actualmente, al menos, no en el campo de la educación superior. Hablar de imperialismo exige que exista un imperio que pretende dominar. El imperialismo requiere de una presencia que intenta imponer su cultura, sus necesidades, sus prioridades políticas y económicas al resto. Y ese “resto” pueden (o no) tratar de resistirse a esta imposición. Pero si hay resistencia, hay un enemigo identificable contra el que luchar.

Lo que vemos ahora es diferente. Existe una imposición de cultura, de prioridades políticas y económicas, pero lo que no hay es un enemigo identificable, o deseo explícito de conquista. Llamamos a este fenómeno “globalización”, y nuestra reacción tiene elementos ambivalentes. Para algunos analistas, somos testigos de una transformación tan radical que «ya no es posible aplicar ninguna de las antiguas maneras de pensar y actuar».

En esta perspectiva, celebrada por unos y lamentada por otros, la soberanía de los estados ha disminuido; ha desaparecido la capacidad para resistir las reglas del mercado; nuestras posibilidades de autonomía cultural son prácticamente nulas y se ve seriamente cuestionada la estabilidad de nuestra identidad cultural²⁸⁸.

Otros sostienen que estos procesos han existido al menos desde que Cristóbal Colón intentó llegar al Oriente viajando hacia Occidente, pero que lo que los distingue es el grado de expansión del comercio y transferencia de capitales, trabajo, producción, consumo, información y tecnología, lo que podría ser suficiente para que se produzca un cambio cualitativo²⁸⁹.

²⁸⁸ Wallerstein, I. (2002): «¿Globalización o la era de transición? Una perspectiva de larga duración de la trayectoria del sistema mundo». *Eseconomía*, n° 1. México. pp.5-17

²⁸⁹ Miyoshi, M. (1998): *Op. Cit.*

En cualquiera de los casos, sea que se trate de un nuevo fenómeno, o una nueva dimensión del colonialismo, hay algunos rasgos en los que todos podemos estar de acuerdo:

El primero y más significativo tiene que ver con la economía, en términos de la expansión e intensificación del comercio e inversiones internacionales más allá de un proceso de “internacionalización” en cuanto a que ya no están vinculados a la acción de estados-naciones. Las empresas multinacionales y transnacionales operan en un mercado mundial, o más bien, en una variedad de mercados segmentados por tipos de consumidores, y no por consideraciones nacionales o geográficas.

En esta misma perspectiva global, el comercio de capitales ha tenido un crecimiento espectacular. Lo anterior ha ocurrido como consecuencia de la des-regulación de los mercados nacionales.

Luego está la dimensión política, caracterizada por la organización de instituciones gubernamentales y regulatorias de carácter transnacional y por la difusión de la ideología neo-liberal y de formas institucionales ligadas a ella. Se ha señalado que la globalización está vinculada a un vuelco mundial hacia la democracia, pero es preciso examinar con cuidado esta afirmación. Si bien se ha intensificado la adopción formal de prácticas e instituciones democráticas a partir de los setenta, la democratización real se ve amenazada por la pérdida de poder de los estados. Paradójicamente, a medida que se democratizan los gobiernos, el rango y la efectividad de los procesos gubernamentales de toma de decisiones se han reducido.

Cada vez más grupos sociales son conscientes de esto y, comprensiblemente, no parecen interesarse en procesos que eran un componente esencial de la democracia: inscribirse para votar o tener una participación activa en debates electorales.

La tercera dimensión es la de la cultura, aspecto frecuentemente asociado a la expansión de las ideas y prácticas culturales de occidente. La dimensión cultural de la globalización está claramente vinculada con el crecimiento de un cierto tipo de empresas transnacionales, aquellas que controlan los medios de comunicación masivos y particularmente, los canales de televisión y las agencias de publicidad.

Así, se relaciona con la adopción de ciertos patrones de consumo y la difusión de una cultura e ideología de consumismo a escala global. Lo que se pretende al destacar estos aspectos es mostrar cómo el mundo se va alejando de una perspectiva internacional (centrada y definida en el ámbito de estados-naciones) hacia una global o transnacional, construida sobre la base de empresas transnacionales en el ámbito económico, de una clase capitalista transnacional a nivel político, y de la ideología del consumismo a nivel cultural²⁹⁰.

La globalización y el derecho constitucional no suelen ir juntos. La primera, usualmente se refiere a un fenómeno asociado a la expansión del mercado internacional y sus implicaciones para el derecho local, mientras que el segundo, pareciera restringirse al ámbito nacional y a sus relaciones con los tratados de derechos humanos.

El mercado es punta de lanza de este fenómeno y lo hace apoyándose en la construcción a medida de un espacio específico con sujetos, herramientas, instituciones, tecnología y normativas a nivel internacional. Lo económico supera las soberanías nacionales pero se sustenta en ellas. Con la creación e imposición de la *lex mercatoria* y la hegemonía de la forma de mercado neoliberal los distintos países han de aceptar ciertas condiciones de “seguridad jurídica” para el movimiento de dinero, inversiones, asentamiento de empresas, contratos públicos... Una vez lograda la inclusión en las normas de los países de dichas reglas, se pierde el hilo de los derechos y obligaciones para la economía y pasa a apoyarse en el consentimiento como requisito existencial de las obligaciones y se vuelve central el principio de *pacta sunt servanda* —«lo pactado obliga»— que sólo tendrá una dirección: desde las naciones hacia la maquinaria económica. La economía funciona como un todo para disciplinar y motivar a un Estado sobre la necesaria introducción de normativas garantes para su ejercicio pero cuando ya lo ha hecho se desmiembra en partículas que acaban plagando el territorio. La lucha del Estado se diversifica y pierde soberanía de forma considerable. La invisibilidad vuelve a manifestarse en una estrategia clásica de guerra: «divide y vencerás». A esto se le suma la presión de actores económicos supranacionales como el Banco Mundial, etc. y la infestación de las naciones es total.

²⁹⁰ Sklair, L. (1998): «Social movements and global capitalism». En Jameson, F. & Miyoshi M. (Eds.) (1998): *Op. Cit.*

No faltan ejemplos de intentos de que se den la mano el fenómeno de la globalización con el derecho constitucional pero ello pasaría si se diera la posibilidad de que ocurra una expansión de elementos del constitucionalismo a la manera de, por ejemplo, la *lex mercatoria*. Otra cuestión sería ver cómo la incidencia del saber globalizado en derecho, la academia planetaria y su relato hegemónico sobre constitucionalidad incide en los jueces constitucionalistas de cada Estado pues el propio modelo de democracia es uno de los agentes de promoción política del modelo neoliberal.

En la era de las redes, la política, lejos de ser el principio organizador de los seres humanos en sociedad, aparece como una actividad secundaria, como una construcción artificiosa e incluso inadecuada para abordar con éxito los retos del mundo contemporáneo.

Lo cierto es que vivimos en un complicado mundo en el que las reglas del poder están cambiando a ritmo vertiginoso: de la existencia de un centro con la consiguiente organización piramidal del poder, estamos pasando al desbordamiento de los estados por parte de poderes y tramas transnacionales más fuertes que ellos y, en consecuencia, al surgimiento de un mundo pluricéntrico. El poder, lejos de desaparecer, se ha hecho más difuso y difícil de controlar. Y el valor nace hoy de la inserción en la red y de la posibilidad de relación más que de dominar un territorio.

El proceso de globalización en el que nos hallamos inmersos parece conducir, pues, a la crisis de la política, es decir, del sistema de representación ciudadana sobre el cual se basa la democracia moderna, por cuanto al difuminar las fronteras territoriales, queda afectado el modelo de democracia representativa vigente, pensado para un momento en que los límites territoriales estaban muy claros. Desde el momento en que las comunidades humanas ya no se definen según lógicas exclusivamente territoriales, los circuitos del poder, sus campos de aplicación y sus modalidades de control sufren profundas transformaciones pues no pueden ser los mismos que antaño.

El principio motor de las sociedades postindustriales no es ya el reconocimiento de un interés común que trascienda la confrontación de intereses particulares. Se vive a corto plazo y con una incapacidad manifiesta para pensar a largo plazo. Y con el abandono de la preeminencia de lo político, aunque la separación entre público y privado no

desaparece, se banaliza, lo cual lleva a la crisis de la idea de sujeto, fundamento de la democracia liberal.

Llevado a su último extremo, podemos decir que vivimos en un mundo que ya no se define primordialmente por las colectividades humanas que lo integran —y ello precisamente puede ser causa de identidades fundamentalistas—, sino solamente por los problemas a tratar. Dicho en otras palabras, nos hallamos ante sociedades que gestionan situaciones en lugar de trascender intereses, y dejan de organizarse alrededor de principios, con lo cual el debate político —que a su vez presupone la existencia de un cuerpo político— se vacía de sentido y sustentación. La era de las redes se caracteriza por la incapacidad para expresar una voluntad común.

Se nos plantea, pues, la necesidad de abordar la importancia de la política, su papel indispensable en la construcción de sistemas de convivencia más humanos y justos. Si de verdad creemos que “otro mundo es posible”, éste no se podrá edificar a espaldas de la política, sino a través de ella. Sería iluso y peligroso pensar que sólo a base de ONG's y de Movimientos Sociales y de aportaciones de otros colectivos como la empresa van a poder realizarse los grandes cambios que el planeta necesita para subsistir. Los grandes males de nuestro mundo son estructurales y las soluciones también lo han de ser.

De ahí que la acción política, con todas sus insuficiencias pero también con todas sus virtudes, sea indispensable. En todo caso, lo que se habrá de plantear es “otro modo de hacer política”, no su eliminación.

Tras la caída de los regímenes de socialismo real, la creciente importancia de la democracia, entendida como patrón universalmente compartido que proporciona legitimidad interna y reconocimiento externo a los regímenes políticos, se ha puesto en evidencia. Ahora bien, por paradójico que pueda parecer, tal importancia ha venido acompañada de la aparición de problemas en el funcionamiento interno de las democracias avanzadas y de un creciente desprestigio de sus instituciones. Es por ello por lo que podemos hablar de franca crisis del modelo democrático heredado de la filosofía de la Ilustración: los ciudadanos no se identifican con la democracia y la desmotivación en la participación política llega a ser cada vez más un enemigo interno del propio sistema, lo cual es ciertamente preocupante.

Es más, muchos teóricos²⁹¹ son de la opinión que el actual modelo de democracia —el modelo liberal de la democracia representativa—, concebido en una coyuntura económica, social y cultural muy distinta a la actual, se halla hoy muy desfasado: sin perjuicio de valorar en su justa medida lo mucho que dicho modelo ha significado de avance en la historia de la humanidad, se nos muestra hoy como muy insuficiente para hacer frente a los retos que nos plantea la era de la globalización.

Ya mencionamos el problema de la representación, mejor dicho de la crisis de la representación política. En realidad, el sistema clásico de la democracia representativa está desbordado, para decirlo benévolutamente. O dicho de otra manera, presenta signos de obsolescencia definitiva. La cuestión es qué puede construir la sociedad en su reemplazo. Y esto no será de ninguna manera un proceso simple, lineal, que pueda anticiparse teóricamente. Las resistencias al cambio son y serán importantes. Y por cierto, los cambios no pueden ser considerados ingenuamente, se eslabonan necesariamente con otras series de cambios en lo social, lo cultural, lo tecnológico... Las formas de participación directa, sus distintas temporalidades, los actores cambiantes, los desplazamientos estratégicos en el juego social, en fin, todo se pone en juego en el reemplazo de la forma clásica de la representación política, que como dije se encuentra abiertamente en crisis en todo el mundo.

La tendencia fundamental, sin embargo, parece ser el de la fragmentación del universo de la política, la segmentación, la dificultad creciente en encontrar un centro desde el cual se imponga el sentido a la dinámica social. Pienso que por caminos inéditos, ciertos principios y postulaciones del viejo anarquismo encuentran ahora un campo novedoso y propicio para su creciente desarrollo. En suma, todo lo que se acumule en torno del concepto autogestionario, autonómico en términos de decisión de los actores político-sociales es alentador y puede constituir una base posible para superar este insoportable estado del mundo.

La reconsideración de las categorías de común, público y privado que impone la consolidación de la sociedad mediática, necesitan ser replanteadas en los modos de funcionamiento de las instituciones de la democracia.

²⁹¹ En esta nómina se situarían, entre otros u otras muchas: Giovanni Sartori, Georges Bourdeau, Hannah Arendt, Nicklas Luhmann, Nora Rabotnikof, Jürgen Habermas, etc.

A partir de lo dicho necesariamente deben volver a pensarse esos conceptos, los límites entre ellos, analizar nuevamente sus interacciones. En el tema mediático resulta esencial una democratización de su manejo, una desprivatización de su objeto y uso, un creciente control participativo en términos de su producción y operación.

Uno de los elementos decisivos de la desnaturalización de la democracia en su base misma, es el hecho de que los medios sean corporativos, estén sujetos a decisiones absolutamente ajenas a todo control social. No hablamos de su estatización, sino su paso al dominio público, lo que desde el punto de vista tecnológico es absolutamente posible, o lo será en un muy corto plazo, en función de la interactividad. Es un sitio estratégico en términos de la participación democrática de nuevo tipo, un terreno amplísimo de desarrollo de la creatividad social. No puede pensarse en una sociedad plenamente democrática, y no formalmente democrática, si este proceso de transformación no se cumple.

El ordenamiento y andamiaje institucional está claramente obsoleto. Debe ser completamente reemplazado, no sólo remendado para ocultar sus vergüenzas más evidentes.

La democracia tal como es utilizada en la práctica y en los discursos neoliberales o globalizadores triunfantes, sólo es una argumento para favorecer la política hegemónica del “club de los amos”, de las familias de poder que tejen los destinos del planeta, y que se despliega con una inusitada agresividad y virulencia con consecuencias de escasa previsibilidad inclusive a corto plazo. Creo que la fachada "democrática" tiene pocas posibilidades de ser mantenida, inclusive dentro de los acotados espacios en que hoy se desenvuelve.

Hubo un tiempo no muy lejano, en las décadas de los sesenta y setenta del S. XX en el que todo lo que tenía que ver con lo social y con lo público se entendía como parte de lo político y la política. Pero esa centralidad de la política ya es cosa del pasado. La “razón” del Mercado irrumpió y ha practicado su particular lobotomía.

Las secuelas de esta intervención no son pocas ni sencillas de neutralizar. Por un lado, está el tema del licuamiento del poder de los Estados nacionales. La crisis de la política es consecuencia directa del debilitamiento de las capacidades de los Estados-nación; han sufrido el tajo del proceso globalizador.

El poder financiero transnacional, su naturaleza irracional y especulativa acabó con la concepción de la actividad política como aquella destinada, en primera y última instancia, a transformar la realidad para mejorar la condición de vida de la gente. Como constatará el sindicalista Marc Blondel, “*en el mejor de los casos, los poderes públicos sólo son subcontratistas de las grandes multinacionales. El mercado gobierna; el gobierno administra*”²⁹². Y que el multimillonario George Soros ratificó brutalmente: “*los mercados votan todos los días, por cierto; fuerzan a los gobiernos a adoptar medidas antipopulares, pero indispensables. Son los mercados los que tienen sentido del Estado*”²⁹³.

Claro que el proceso de transferencia del poder de decisión del Estado nacional a la economía transnacionalizada fue y es, también, un hecho político, generado por gobiernos que respondían y responden a intereses que poco tienen que ver con el país. O que carecieron y carecen de voluntad política para modificar el rumbo. No ocurrió, que se sepa, ninguna catástrofe natural. Asistimos al fin de la centralidad de la política.

Por otro lado y vinculado con ese proceso, se produjo una profunda ruptura de la cohesión social, una desintegración profunda de las identidades colectivas y de los espacios clásicos de intermediación. La crisis no sólo afectó a los partidos sino que abarcó a los sindicatos, a los movimientos sociales, a las entidades vecinales y a prácticamente todas las organizaciones.

En ese nuevo escenario social fragmentado, de “debilitamiento de lo público” se produjo un repliegue individual importante y las formas de acción colectiva tendieron a sectorizarse y expresar demandas concretas. En este contexto de segmentación organizacional, los partidos políticos, dejaron de ser instancias privilegiadas para la canalización de las principales demandas sociopolíticas. Todo ello significó, en definitiva, una profunda crisis de intermediación y representatividad político-social.

Parece difícil, al menos por un largo período, que los partidos políticos y la política vuelvan a ocupar el lugar que tuvieron años atrás, que recuperen su centralidad en el devenir del desarrollo social.

²⁹² Citado por Ramonet, I. en «Impacto de la globalización en los países en desarrollo». En *Info ATTAC. Portal Koinomía*. <http://servicioskoinonia.org/logos/articulo.php?num=081>

²⁹³ Citado por Niño Becerra en «Lo que ningún economista se atreve a decir sobre la economía». *Entrevista radiofónica en la emisora de radio RAC-1*. Transcrita y publicada el 19/02/2015 en <http://elrobotpescador.com/>

Los grandes partidos políticos de las democracias representativas repartidas por la geografía mundial, que en algún momento propusieron políticas socialdemócratas o redistributivas, se subordinaron a los grandes grupos económicos y ejecutaron políticas de ajuste que han agravado fuertemente la situación social. Si se leen los programas y plataformas de los candidatos, no es difícil darse cuenta que en la mayoría de los casos, la gente votó siempre por políticas que limitaran, en mayor o menor medida, el poder de los mercados, pero los partidos terminaron rindiéndose o aliándose con ellos.

Pero los mercados, no son agradecidos: usan y desechan a sus sirvientes. Los grandes grupos económicos sienten que la política “*hace ruido*” en el mundo de los negocios. Y ahora que el modelo neoliberal se pone en entredicho, buscan que el fracaso recaiga sólo en los partidos y en la política. Son ácidos y mordaces para cuestionar la corrupción de los dirigentes políticos pero callan el hecho de que en los sobornos fueron ellos los que estuvieron del otro lado del mostrador; o evadieron y ayudaron a evadir divisas hasta el hastío a paraísos fiscales. Para transferir sus divisas (y el costo de la crisis a los ahorristas y al Estado) contaron con la complicidad de los banqueros, quienes a su vez fueron respaldados por el Fondo Monetario Internacional que presionó para derogar la ley de subversión económica e impedir el enjuiciamiento a los responsables.

Pero, lamentablemente, el discurso antipolítico de los grandes grupos económicos, que reproducen los medios y algunos comunicadores sociales para nada inocentes, prende también en sectores arrasados por la desigualdad y la pobreza. Y transita incluso por organizaciones del llamado Tercer Sector, dónde también hay algunos ingenuos y muchos que saben en qué terreno jugar aunque se cobijen en la supuesta transparencia de la “sociedad civil”.

Escribía el comunicador argentino Diego Tatián:

«La política como controversia de ideas es brutalmente desplazada por el modelo de la empresa y la ideología administrativa que no es siquiera una política de lo posible sino una política de lo real; la realidad como política. Empresarios que aducen probada capacidad de gestión irrumpen como alternativa y nuevos depositarios de la confianza pública, tantas veces dañada».²⁹⁴

²⁹⁴ Tatián, D. (2002): «Contra líderes». Artículo escrito para su columna quincenal *El lado oscuro* en el *Diario la Voz del Interior de Córdoba*, Argentina. Esta cita se pone por motivos académicos porque no se considera justo citar esta fuente. Este texto fue censurado por la dirección y se publicó posteriormente en red. Se encuentra en <http://www.fernandopeirone.com.ar/Lote/nro065/lideres.htm>

También es cierto que hay una parte de culpa colectiva. Pero este sistema de empresarios corruptores y políticos corruptos funciona, en gran medida, porque la crisis de la política se encuadra en la crisis más global de la sociedad. La corrupción y la primacía de intereses meramente personales no son privativos del sector político o financiero. Es común a casi todos los sectores de la sociedad.

Además, si alguien cree que en otras organizaciones, como sindicatos o movimientos sociales, todo es transparencia y eficacia, sin luchas rabiosas por el poder, perpetuación de dirigentes en sus cargos y corrupción, es porque vive en una nube. La crisis de representatividad está más extendida de lo que se cree, más allá de que las organizaciones sociales tienen como hándicap favorable el hecho de expresar demandas concretas. Se puede afirmar que hay una cultura de menosprecio hacia lo político. Un perfecto caldo de realidad desregularizada o en vías de ello para el mercado.

La despolitización y el divorcio de los partidos con la sociedad generan, en franjas importantes de la población, la idea de que sólo las fuerzas políticas ancladas en el Estado, como oficialismo u oposición, pueden viabilizar algún cambio, aunque sólo sea mínimo, en sus condiciones de vida. De ese modo, suele castigarse al partido en el gobierno apoyando a partidos y candidatos que recientemente frustraron sus expectativas; y hasta ahí llega el menguado ejercicio político democrático de las ciudadanías.

Además, bueno es recordar que el conjunto de instituciones y prácticas del modelo democrático vigente se ha mostrado perfectamente compatible con amplios márgenes de desigualdad social, así como de manipulación y control del poder por parte de oligarquías consolidadas. Estas formas de dominación, si bien son más sutiles que el autoritarismo, no por ello son menos reales y efectivas, e incluso en cierto modo, más peligrosas, por cuanto son más difíciles de detectar por una ciudadanía satisfecha y adormecida, incapaz de abrir los ojos a una realidad que contradice la “versión oficial”.

De ahí que la mayoría pueda condenar “democráticamente” a los más débiles a la pobreza y a la marginación, cosa que está sucediendo en las sociedades desarrolladas y pretendidamente democráticas, donde el régimen del terror impuesto conduce al temor, rechazo y combate del “otro”.

2. El triunfo del confinamiento

“...los poderosos y los privilegiados no perdían nada de fundamental importancia para ellos, y dormían más tranquilos por las noches (con menos revolucionarios en sus ventanas). Por otra parte, aquellos que se inclinaban hacia posiciones radicales veían en el reformismo racional un útil término medio [...] Y estos hombres vivos dormían más tranquilos por las noches (con menos policías en sus ventanas)”.

I.Wallerstein

Es obvio, también, que el descompromiso, la ignorancia, la desidia o el temor de las sociedades favorecen esta situación. Y ello deriva consecuentemente del proceso multiseccular de estatalización de la política.

Aunque resulte contradictorio con el proceso de deslegitimación de las fuerzas políticas, las identidades partidarias siguen teniendo peso. Los partidos políticos, sus representantes y líderes, de mediadores de la sociedad ante el Estado han pasado a ser representantes de éste último.

El proceso se vincula al hecho de que el Estado, más allá de su debilidad frente al mercado, ha centralizado paulatinamente la intermediación entre la sociedad y los poderes públicos. Es lo que podríamos definir como “estatalización de la política”. La política dejó de constituir una actividad social asentada sobre la participación relativamente autónoma de la sociedad civil en los asuntos de interés público y pasó a conformar una práctica de cuadros —gubernamentales y partidarios— anclada casi exclusivamente en el interior del aparato del estado y en una franja social muy estrecha y directamente vinculada a la actividad gubernamental y estatal. Evidentemente, este proceso se contextualizó y estuvo condicionado por la acentuada despoltización colectiva que resultó del proceso de desintegración social, de la crisis de intermediación y representación política y de la refuncionalización del Estado llevada a cabo durante mucho tiempo, especialmente significativa en las últimas tres décadas como acción programada del proceso globalizador.

Pero desestatizar a los partidos y restablecer sus vínculos con la sociedad no es ni será una tarea sencilla. Además de la siempre postergada “reforma de la política”, será preciso reconstituir la articulación entre lo político y lo social, en un contexto de partidos y organizaciones sociales con una práctica de relación dialéctica. Es asunto esencial para la refundación y consolidación de la democracia, en la medida en que el movimiento social por sí solo no puede construir política aplicada en tanto en cuanto no

haya un cambio sistémico general, y por otra parte, la política sin movimiento social se transforma en un simple y dramático juego autorreferencial como el largamente padecido.

Y, lo que es más importante, el desafío para las fuerzas políticas nuevas será encontrar un nuevo modelo de Estado en el marco de esta economía globalizada. Porque, como se dijo anteriormente, la crisis del sistema político pasa, en buena medida, por la imposibilidad que tiene el Estado actual para garantizar niveles dignos de vida al conjunto de la población.

Tal vez ello no salde totalmente la brecha entre la política y la sociedad, pero servirá para religarla de alguna manera.

Por todo ello, el lugar de la política es central. Porque el lugar de lo político sigue siendo el único donde se puede y debe garantizar la constitución de los derechos crecientes y potencialmente inagotables de los ciudadanos.

270

Y sobre este último punto no pueden caber dudas. Porque quienes más la necesitan son las franjas sociales postergadas y excluidas de un sistema donde reina el mercado. Pese a que ahora, la política se ha alejado de quienes la necesitan aunque renieguen de ella por desesperación y descreimiento.

Por supuesto que reivindicar la política como un instrumento esencial para la acción de los sectores populares o plantear la necesidad de reconstituir los lazos entre lo político y lo social es absolutamente insuficiente. Apenas constituye un punto de partida de un debate mucho más amplio.

Siempre existió la idea, en algunos sectores, de que la crisis de la política no se supera desde la política y que el poder real reposa en la sociedad. “*Contra las obediencias estériles que a veces rodean a los políticos, conviene organizar las fecundas desobediencias civiles*”, proclamó alguna vez, con algo de razón, Sergio Vilar²⁹⁵.

Si alguien piensa que estas propuestas, desde la política y desde los movimientos sociales, pueden confluir más o menos rápidamente está absolutamente equivocado. Para muchos, los dirigentes sindicales y sociales, las fuerzas políticas emergentes, en

²⁹⁵ Vilar, S. (1984): *El viaje y la Eutopía. Iniciación a la teoría y a la práctica anticipadoras*. Barcelona, Editorial Laia, p. 150.

algunos casos rabiosamente enfrentadas entre sí, son apenas *más de lo mismo*. Y las conducciones políticas, con un discurso todavía plagado de ambigüedades, asoman como una amenaza, que la propuesta del “movimiento político y social” vendrá a fragmentar aún más el espacio de la izquierda y la centroizquierda.

No se puede ocultar, tampoco, que ambas vertientes aparecen unidas, en más de una ocasión, por lógicas de construcción que no respetan la autonomía de los sujetos convocados a una acción colectiva, unidas al sectarismo, el dogmatismo, el hegemonismo y otros vicios que no logró desterrar la política, incluida la de los sectores que levantan banderas transformadoras.

Si los partidos son apenas aparatos electorales con dirigentes que se reciclan permanentemente y las organizaciones sociales no están en condiciones de confrontar con el modelo neoliberal, ¿cuál es la salida?, ¿cómo traducir el sentimiento de rechazo en una alternativa de poder contra-poder?

Esta habría de ser hoy la pregunta fundacional del compromiso cultural hoy; el interrogante clave desde el que ha de partir el trabajo intelectual, la producción y transmisión de conocimientos, la emergencia de saberes y la reformulación institucional que los impulse; por aquí iría la auténtica interpretación del manido y etéreo concepto de *transferencia social del conocimiento*.

2.1. Rendición a la lógica global o la traición de Saruman

Disuadidos de pensar, educados en deseos que nos han sido impuestos y que son idénticos a los del vecino, somos el producto de un largo proceso evolutivo dirigido a reprimir la obsoleta y molesta inteligencia.

Pino Aprile.

Las ciudadanías se sienten cada vez más alejada de los políticos y de la política, considerada cada vez más como propiedad-monopolio de una elite que hace de la política una profesión distanciada de la realidad y busca la defensa corporativa de sus intereses, con lo cual acaba desfigurándose la consecución del “bien común”. A su vez, la Administración se ha diversificado y especializado tanto que no aparece como expresión de una voluntad colectiva distinta de la multitud de intereses privados, sino como una simple prestataria de servicios. Por su parte, en el interior de los estados la

distinción entre intereses públicos e intereses privados pierde parte de su pertinencia al haber dejado de ser monopolio de los estados la gestión de los primeros.

Cuando la actividad humana se libera del espacio, vuelan en pedazos las democracias territoriales, reemplazadas por agrupaciones temporales de intereses. Las redes sustituyen así a la política, que pierde legitimidad como espacio común, y desaparece la solidaridad espacial propia de las comunidades territoriales, aceptándose ésta tanto más difícilmente cuanto que no se confía en el Estado para administrarla eficazmente. La confrontación profesional de los intereses sustituye el debate público —único medio que puede garantizar la expresión de la libertad ciudadana—y en lugar de un espacio político, lugar de solidaridad colectiva, no hay sino percepciones dominantes, siempre parciales, tan efímeras como los intereses que las manipulan.

Estamos ante la decadencia de la sociabilidad.

Un contexto como el descrito imposibilita una búsqueda colectiva y democrática del interés general y favorece el repliegue a una conciencia moral individual, aunque compartida, cayéndose en la indiferencia respecto a los fundamentos que regulan la participación democrática. En este sentido, podemos constatar que la visión contemporánea de la democracia es extremadamente individualista y, por ello, negadora de su misma esencia, pues la banalización de la política y la progresiva pérdida de su espacio conllevan una grave amenaza para la democracia en el interior de ella misma.

La democracia liberal se apoyaba en dos postulados, ambos cuestionados hoy: 1º) La existencia de una esfera política, lugar del consenso social y del interés general. 2º) La existencia de actores autónomos, ya que hoy sólo hay situaciones efímeras en virtud de las cuales se traban alianzas provisionales. En realidad, el crecimiento de la vertiente asistencial de los Estados del Bienestar ha llevado a la supeditación de los ciudadanos a los poderes públicos, objeto constante de sus demandas. De esta suerte, el factor corporativo ha entrado en el juego democrático a fin de resolver necesidades particulares y los ciudadanos, en vez de comportarse con libertad y madurez, sustituyen el esfuerzo y la iniciativa individuales por la dependencia, en un sistema que, evidentemente no es aristocrático, pero que se aleja mucho del ideal de democracia participativa. La desmotivación en la participación política es un hecho que se pone de

manifiesto en las consultas electorales, de forma que se ha podido decir que la crisis que recorre las viejas democracias es una crisis de inobservancia.

Y como que la “desintermediación política” no devuelve el poder a los ciudadanos porque, de hecho, no es creadora de comunidad política, como tampoco lo es el mercado, el resultado es el repliegue acomodaticio, la reclusión en la privacidad propia de las sociedades satisfechas y la afirmación individualista de la libertad. No hay que olvidar que nuestros ciudadanos son consumidores de democracia, más que constructores de la misma y ser consumidor no es lo mismo que ser ciudadano: el mercado no ayuda a configurar el ejercicio responsable de la libertad al impedirnos hablar como ciudadanos sobre las consecuencias de nuestras acciones. De ahí la fragilidad de nuestras democracias, en las que la experiencia colectiva se ha convertido en artificiosa y en las que se miran, por lo general, sólo los derechos propios: reclamamos el derecho a tener derechos, pero muchas veces no queremos oír hablar de asunción de responsabilidades.

La decepción frente a lo político tiene diversos cauces de expresión y el desarrollo de organizaciones humanitarias es uno de ellos: habiendo renunciado a encontrar en el orden político soluciones para los problemas y desgracias de la humanidad muchos ciudadanos se inclinan por crear solidaridades concretas en un mundo demasiado abstracto. Muchas de tales asociaciones (ONG's, colectivos diversos, etc.) pueden llegar a vivir unas al lado de las otras, ignorándose por completo entre sí. Y la razón es que su lógica generalmente responde a las exigencias de una moral individual. Por ello es tan importante que organizaciones y grupos de este tipo ayuden a repensar los postulados de una moral pública, actuando también a nivel estructural.

Lo cierto es que vivimos en un mundo en el que el poder emana de la capacidad relacional más que del saber, y en el que el interés público y el interés privado tratan de vincularse para conseguir una mayor eficacia, pero que por ello mismo se trata de un mundo en el que los gobernantes se hallan muy expuestos a caer en dinámicas que poco tienen que ver con la búsqueda del interés colectivo.

Vivimos inmersos en un proceso de deserción ciudadana. Bajos niveles de información e implicación; escasa identificación con los partidos políticos, altas tasas de abstención en las elecciones..., todo lo cual parece corresponderse más con una cultura política de

súbditos que de ciudadanos responsables y participativos. La gente vota con la sensación de que no se le ha ofrecido otra manera de manifestar sus preferencias políticas. Y el modelo de democracia representativa se nos muestra cada vez menos idóneo para reflejar la pluralidad y expresar los diversos matices de la sociedad, e insuficiente como cauce de participación. De ahí que muchas decisiones de los poderes públicos se encuentren faltas de legitimidad al no tener suficientemente en cuenta las preferencias de los ciudadanos y de los grupos presentes en la escena pública, que formalmente son sujetos de muchos derechos, pero en la práctica carecen de verdadero poder real.

En consecuencia, la democracia se limita a ser cada vez más un recambio ordenado de las elites políticas y a legitimar el orden establecido, siendo difícilmente permeable a políticas nuevas, más alternativas. Ello hace que nos encontremos con la existencia de una elite en el poder, prácticamente inamovible, que prescinde incluso de los cambios en las estructuras formales de gobierno. De ahí que podamos hablar en muchos casos de falta de alternancia real. Se crea así un pluralismo ficticio que queda reducido, de hecho, a un puro simulacro.

274

Se diría que estamos en presencia de una “clase” política, más o menos vasta, que se afana en adquirir y cultivar posiciones privilegiadas y a la que cuesta mover del poder, convertidos los partidos en una especie de empresa que garantiza un lugar de trabajo. Y cuando se produce el cambio político, a menudo el proceder del nuevo equipo de gobierno apenas se distingue de su predecesor, por cuanto, ávidos los partidos para conseguir los votos del centro electoral, programas políticos descafeinados y los hacen converger, mostrándose acrílicos con las estructuras, especialmente con las económicas.

En este contexto, la participación electoral se limita a legitimar un sistema que de hecho se ha convertido en una especie de “democracia censitaria”, porque sólo vota la mayoría solvente económicamente o la más integrada en los patrones mayoritarios, es decir, la mayoría satisfecha. Asimismo, los ciudadanos acostumbran a votar más en contra de lo que temen que a favor de lo que esperan, cuando en una coyuntura determinada son llamados a pronunciarse electoralmente.

Por su parte, la estabilidad de los gobiernos a menudo es más aparente que real; se debe a técnicas jurídicas y a mecanismos constitucionales que la mantienen —y ahí cobran

gran importancia la regulación de mecanismos de exigencia de responsabilidad política tales como las mociones de censura y las cuestiones de confianza de los sistemas parlamentarios—. Sin embargo, detrás de ello se esconde una gran falta de legitimación manifestada en los altos niveles de abstención que se producen en las elecciones. La legitimidad del sistema se basa cada vez más en la aceptación pasiva que en el consentimiento positivo de los ciudadanos, de forma que las democracias acaban dependiendo de una legitimidad por defecto, caracterizada por el desinterés, la inhibición y la apatía políticos.

Se ha llegado a decir que el enemigo más sutil de las democracias es no ya el poder económico en cuanto tal, sino, muy en concreto, el poder de los medios de comunicación. Y entre ellos destaca la TV que manipula y ejerce un control sobre los ciudadanos, domesticándolos y socializándolos acríticamente para que legitimen el sistema, impidiendo la formación de una opinión pública adulta, pieza ésta fundamental en un sistema de veras democrático.

Hay que tener en cuenta que los medios de comunicación de masas son los que más influyen en la conformación de la opinión pública y, a través de ésta, en las creencias y en los hábitos de los ciudadanos. Y ahí cobra especial relieve el tema de la posesión de los medios de comunicación, problema que remite a los poseedores del poder económico y pone a prueba el régimen democrático, su propia existencia y su democraticidad efectiva. Hay que recordar al respecto que es a través de los medios de comunicación que se expande el llamado “pensamiento único”, verdadera ideología de la época postmoderna, que adormece a una ciudadanía ávida de consumo y de evasión.

Las audiencias millonarias de las TV han transformado la manera de movilizar las voluntades ajenas para conseguir las pretensiones de los gobernantes. La persona pública en general, la o el político, mantiene hoy con el destinatario de sus mensajes y sus palabras una relación totalmente distinta que la que tenía antaño. Ha cambiado, ni más ni menos, que la tecnología de la política y los medios de comunicación se han erigido en el espacio en el que se forman las opiniones y decisiones de los ciudadanos. Hoy, el poder político se juega en los medios de comunicación, que se han convertido cada vez más en principio de formalización del ejercicio del poder e influyen mucho en la opinión ciudadana. Condicionan el consenso y las adhesiones y son, en realidad, importantes centros de poder. No es que la política sólo opere en los medios, pero en las

sociedades democráticas avanzadas el proceso político se decide, esencialmente, en ellos, especialmente en los medios televisivos. Y eso quiere decir que, ya que nuestras sociedades están cada vez más centradas en la producción, distribución y manipulación de símbolos, el nivel simbólico de la política es hoy más importante y decisivo que nunca y, por tanto, los mensajes han de generar símbolos capaces de recibir apoyo. En la actualidad, no son los programas los que deciden la política; tampoco una buena gestión por sí sola es capaz de garantizar el apoyo popular: la política actual es comunicación simbólica, expresada conflictualmente en el espacio mediático.

En consecuencia, la política ha tenido que adaptarse al lenguaje mediático, que tiene tres reglas principales: 1) La simplificación del mensaje. 2) La personalización de la política. 3) El predominio de los mensajes negativos, de desprestigio, del adversario sobre los positivos, lo que conduce a la política de la sospecha y del escándalo como arma fundamental de acceso al poder a través de la eliminación del contrario. De ahí que la escena política, especialmente en la última década y en muchos países, se haya visto dominada por acusaciones de corrupción, utilizada ésta como arma arrojadiza por todos los partidos. Ello ayuda a mermar la credibilidad de la política, que pasa a ser identificada con la corrupción.

276

Asimismo, hay que constatar que la TV favorece, voluntaria o involuntariamente, la emotivización de la política, es decir, una política reducida a episodios emocionales. Y lo hace contando una infinidad de historias lacrimógenas y sucesos conmovedores. Debemos tener presente al respecto que la palabra produce siempre menos conmoción que la imagen y que la cultura de la imagen, creada por la primacía de lo visible, rompe el delicado equilibrio entre pasión y racionalidad, haciendo retroceder a esta última. Y la política emotivizada solivianta y agrava los problemas sin proporcionar, sin embargo, solución alguna.

La lógica del medio televisivo empobrece el discurso político, catapultando a la escena política a los telehábiles y a los teleféricos. Asimismo, favorece a los candidatos adinerados y a los partidos poderosos, que pueden permitirse costosas campañas a base de anuncios publicitarios: el marketing político es esencial para llegar al pueblo.

En definitiva, pues, las exigencias de los medios obligan a la política a presentarse según modalidades sustancialmente deterioradas, aunque espectaculares, en detrimento

del contenido, o trivializadas para captar audiencia de forma indiscriminada e incluso en ocasiones, manipuladora. A destacar, también, que la manipulación de las opiniones es mucho más acentuada y fácil de realizar en el medio televisivo, puesto que se presta mejor a ello que cualquier otro medio de comunicación.

La única política posible parece ser la de la lógica que el sistema económico proporciona, con lo que aquella pierde su especificidad: los mismos razonamientos que suelen aplicarse al mercado se aplican al debate democrático. De lo que se trata es de responder con eficacia a las demandas de unos electores-consumidores y las campañas electorales tienen mucho de marketing para colocar un producto en el mercado, esta vez político.

Y como que la eficacia de los políticos se mide por los votos alcanzados, toda actuación suya acaba convirtiéndose en política electoral: la política ya no se concibe como proyecto sino como programa y planificación a corto plazo, con lo que el pragmatismo se ha impuesto claramente a los valores, quedando la actividad pública cautiva de la economía.

En definitiva, en un mundo como el que vivimos y ante los retos que tenemos planteados, nos urge rehacer el espacio de la política y recrear los sujetos políticos, descubriendo las geografías inéditas del poder y de la vida pública hoy. Y habida cuenta que la crisis del debate político supone la traducción de la progresiva eliminación de la reflexión de fondo sobre la sociedad y sobre la capacidad para comprenderla y transformarla de manera colectiva, se impone que nos planteemos el problema de la necesidad de una ética pública capaz de penetrar en la sociedad y transformarla, evitando que la democracia pueda convertirse en un simple simulacro tras el que se esconde el poder de los poderosos de siempre.

En realidad, está en juego la credibilidad de la democracia contemporánea. Y si el verdadero problema de ésta reside en el descontento de los ciudadanos y en el repliegue de éstos al ámbito privado, hay que velar para que tal abandono sólo sea el rechazo de una particular forma de expresión política, no un rechazo de la democracia como tal.

2.2. *Aprendiendo a sobrevivir o la victoria del gris*

«Estoy deambulando entre dos mundos, uno de ellos muerto, el otro
impotente para nacer»

Matthew Arnold, *Estrofas de la Gran Cartuja*.

Hemos aprendido a vivir, en constante aceptación y dramática adaptación, en un mundo de secretos y mentiras.

La imagen de la primera debilidad y amenaza, quizás la más importante, la ofrece José Saramago en su Ensayo sobre la Ceguera, cuando nos convierte a los lectores en testigos de la tragedia de aquella ciudad de ciegos, con sus calles apestosas, repletas de basuras y aquel hedor omnipresente, que no es el de los cadáveres que se pudren, sino el de la vida que se descompone. En aquel escenario y entre aquellos olores aparecen los ciegos con su andar inseguro y de tanteo, que con los brazos extendidos hacia delante y sus oídos atentos, tratan de capturar, como si se tratara de gotas de agua en un desierto, los pocos datos de la realidad que sus otros sentidos pueden ofrecerles. Completa el estremecedor cuadro la presencia de la única vidente, de repente investida de un poder cuyo alcance ella sólo percibe gradualmente, como si se tratara de una revelación por entregas. No les pasa lo mismo a los políticos ni a los gobernantes. Séanlo o no, ellos saben que en tierra de ciegos el tuerto es rey y por eso es un espectáculo, nada infrecuente, el de ciudades como la de Saramago, en cualquier parte del mundo, en donde los que acceden al poder y lo ejercen lo han hecho por entre las sombras y la oscuridad de pueblos enteros de ciegos.

Bentham proporcionó una imagen ideal para esos príncipes entre las tinieblas de su Panopticon que, según él, “*era capaz de reformar el mal, preservar la salud, fortalecer la industria, difundir la educación, aligerar las cargas públicas, estabilizar la economía y resolver las leyes de los pobres.*”²⁹⁶ El motivo de tanto entusiasmo era un conjunto arquitectónico de celdas separadas, cada una para un preso, ordenadas en forma circular que terminaba en una gran torre desde donde el vigilante podía observar todas las acciones del vigilado, sin que ellos pudieran ver al vigilante, pero conscientes de que eran observados. El poder y la dominación se concentran en uno que tiene toda la información; el sometimiento se impone al que nada puede ver.

²⁹⁶ Citado por Bobbio, N. (1986): *Op. Cit.*, p.110.

Una versión de ese poder la dio George Orwell al describir al Gran Hermano a quien se sentía como *“los ojos que siempre os contemplaban y la voz que os envolvía. Despiertos o dormidos, trabajando o comiendo, en casa o en la calle, en el baño o en la cama, no había escape. Nada era del individuo, a no ser unos cuantos centímetros cúbicos dentro de su cráneo.”*²⁹⁷

Aún sin haber leído a Bentham o a Orwell, los políticos que se afanan por comprar emisoras, periódicos o canales de televisión, los gobernantes altos, medianos o bajos que custodian y mantienen secreta la información sobre los asuntos públicos con celo de cancerberos, saben que en ese dominio sobre la información se funda gran parte de su poder.

Cualquier funcionario, de cualquier rango, siente que es parte de su poder retener la información, mientras el periodista, con temor reverencial en muchos casos, cree haber topado con lo que Tácito llamó "arcana imperii," los secretos del poder; ese cristal empañado o vidrio oscuro que pusieron de moda en sus vehículos los mafiosos, y que sirve a políticos y poderosos para adelantar sus acciones sin la interferencia de la opinión pública; y para expresar su desprecio por el ciudadano común, desprovisto de poder. Instrumentos legales como el derecho de petición se desconocen en la mayoría de estos países en donde el periodista y la población se han acostumbrado a mendigar información y desconocen el tono y las inflexiones verbales con que se exige ese derecho.

Más que una paradoja, representan un choque cultural y un desafío político los contrastes entre unos medios de comunicación que han introducido como espectáculo la violación de toda intimidad en programas de televisión como las casas de cristal o los grupos de concursantes seguidos a toda hora por unas ubicuas e invasoras cámaras de vídeo, y estos funcionarios públicos que se refugian detrás de los vidrios polarizados de su voluntad de ocultarlo todo. No es el único contraste, también hay una insolente contradicción en la utilización impúdica de los medios para exhibirse y destacar sus realizaciones y la capa oscura con que cubren sus archivos y documentos. Es el contraste entre dos afanes: el de figurar y el de ocultar.

²⁹⁷ Orwell, G. (2009): 1984. Barcelona, Ediciones Destino, p. 35

El secreto y el ocultamiento de información siempre fueron los antidemocráticos mecanismos de la autocracia. El monarca se protegió con los velos espesos del secreto para que la monarquía no degenerara en aristocracia; compartir la información con unos pocos, así fueran los mejores, era tanto como renunciar al monopolio del poder; a su vez, esos pocos, llegados al poder celan la información para impedir que la aristocracia degenera en democracia. Cada uno, el rey primero y sus cortesanos después, se convierten en vigilantes de la información, como el príncipe del panopticon.

Al desaparecer el mito del monarca omnisciente o del político honesto, o el del funcionario incorruptible, se ha renovado con distintos tonos y lenguajes la vieja pregunta de Platón: “¿quién vigila al vigilante?” que la sorna española tradujo al proclamar: *¿y al alcalde quién lo ronda?*

Elías Canetti puso en evidencia ese poder invisible que se esconde detrás de la máscara del secreto, como una de las debilidades de la democracia. Esta es una de las enfermedades mortales y más difíciles de prevenir porque parece identificarse con el poder: *el secreto está en el núcleo más íntimo del poder.*

Y una forma de ocultar es la mentira. La obstinación con que el presidente Bush y su Secretario de Estado, Colin Powell, sostuvieron ante el Consejo de Seguridad y ante el mundo la existencia de depósitos de armas químicas y biológicas en Irak, en cantidad suficiente para amenazar al mundo, deja en evidencia que no se trataba solamente de un error, sino de una mentira. Ya antes el Pentágono había advertido sobre el uso de la mentira como arma de guerra y como defensa patriótica; es práctica común del poder la de callar, o decir verdades a medias, o mentir descaradamente.

Cuando políticos y gobernantes mienten, alegan reveladoras razones para hacerlo, que son las que vienen repitiéndose desde Platón cuando justificaba como “mentiras inocentes” las que procedían de los poderosos. Al asimilarlas a las mentiras piadosas de los padres a sus hijos pequeños, o a las mentiras compasivas de los médicos a sus pacientes, se las legitima como mecanismos para proteger a los más débiles, es, por tanto, un expediente paternalista de gobiernos autocráticos en los menos dañinos de los casos; porque en los más dañinos y destructores, se trata de un mecanismo de defensa de funcionarios y personajes corruptos.

Para Albert Camus, la mentira es un mecanismo del odio porque, afirma, “*no se puede odiar sin mentir.*”²⁹⁸ Aún si no fuera así, mentir es una forma de excluir, que se opone a la dinámica de inclusión que alienta en el sistema democrático. Está enferma la democracia, en consecuencia, cuando parece legitimarse la mentira como instrumento de poder.

Sucumbimos, además, a los símbolos vacíos.

Así, a fuerza de ocultar y de mentir, los líderes políticos y de gobierno han llegado a despojar de sentido a la democracia. En esta crisis, anota Martín Barbero, “*está en juego un proceso más largo y mucho más de fondo: el del vaciado de densidad simbólica de los partidos, que remite a su pérdida de poder para convocar y aglutinar a la nación, a su incapacidad de construir comunidad.*”²⁹⁹ Que era el hecho a que aludía Castells³⁰⁰ al hablar de la democracia como *un cascarón vacío*.

En ese cascarón, vaciado de contenidos, todo es posible: la desaparición del voto de opinión y la aparición de su sustituto, el voto mercancía; antigua degradación que ya provocaba la indignación de Tocqueville en 1848 cuando lamentaba la sustitución de ideas, sentimientos y opiniones por intereses particulares.

281

Es posible, también, la inversión de las funciones y de las posiciones en la sociedad. Observa Bobbio³⁰¹ “*en la sociedad democrática el poder fluye de la base al vértice; en una sociedad burocrática se derrama desde el vértice a la base.*”

Esa parte de la sociedad excluida por las prácticas de secreto y de mentira, se ha vuelto pasiva y complaciente hasta el punto de legitimar como privilegio del poder, su ejercicio excluyente.

Y dentro de esa inversión de funciones aparece el distanciamiento de gobernantes y políticos respecto de lo social. En una vehemente descripción de las consecuencias de ese vacío de símbolos y de sentidos que afecta a los representantes de lo público, Martín Barbero se detiene ante el hecho de que sean un futbolista o una cantante de éxito, los que han pasado a simbolizar la identidad nacional y no los líderes políticos, o los

²⁹⁸ Camus, A. (1951): «Las servidumbres del odio». Entrevista a *Le Matin*, Diciembre 1951. París.

²⁹⁹ Barbero, J. M. (2000): *Ensanchando territorios en comunicación-educación*. Bogotá, Comunicación-Educación, Siglo del Hombre editores, p. 106.

³⁰⁰ Castells, M. (1999): *La Era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México, Siglo XXI.

³⁰¹ Bobbio, N. (1986): *Op. Cit.*, p. 42.

partidos. “¿Cómo llenar de densidad simbólica la política para que convoque?” se pregunta el investigador³⁰².

Somos prisioneros de los medios. En el afán por recuperar el mundo de lo simbólico, políticos y gobernantes han echado mano de la tecnología de la comunicación y lo que debía ser el regreso al escenario natural de la democracia, el ágora, ahora convertida en el ágora electrónica o del papel impreso, se ha convertido en una trampa. Señala Castells, que *la lógica y la organización de los medios electrónicos, encuadra y estructura la política*. Los medios, según su visión, ilustrada con numerosos ejemplos, han dejado de ser los instrumentos de los políticos para ser sus carceleros y esto repercute, *no sólo en las elecciones sino en la organización política, en la toma de decisiones y en el gobierno, modificando la relación existente entre el estado y la sociedad*³⁰³

Caemos aquí en la cuenta de que los conflictos de la democracia se centran todos, en la palabra. Secuestrada y silenciada en las prácticas del secreto y de la mentira, y convertida en rey de burlas cuando se la somete a la lógica y organización de las empresas de comunicación. Ésta, concluye Castells, *es una fuente fundamental de la crisis de la democracia en la era de la información*³⁰⁴.

La vigilancia que tradicionalmente se mantuvo alrededor de las urnas en donde la ciudadanía deposita su voto, ha sido mirada como una tarea de defensa y fortalecimiento de la democracia. Pero ni se vigilaba el voto, ni la mente del votante, ni los mecanismos del candidato para inducir a los votantes, ni las complejas operaciones por las que el ciudadano llegaba a ser candidato. Todos esos factores son los que hoy emergen cuando al examinar el papel democratizador de los medios se pone en evidencia que los viejos vicios se han potenciado.

En efecto, es un hecho que las plazas públicas, las caudalosas manifestaciones coloreadas con pancartas, mantas, banderas, pabellones, conjuntos musicales y comparsas, agonizan como candidatas a un museo de antigüedades, reemplazadas por las fanfarrias y la utilería de la televisión. El político y el gobernante lo miran como una clave, mientras el investigador social lo subraya como una inquietante señal

³⁰² Barbero (2000): *Op. Cit.*, p.109.

³⁰³ Castells (1999): *Op. Cit.*, p.344.

³⁰⁴ *Ídem.*

premonitoria: entre el 70 y el 80% de la información que nuestras sociedades reciben, se origina en la televisión y en las redes, que se han convertido en *el vehículo fundamental de comunicación, influencia y persuasión*³⁰⁵.

Por eso cualquier campaña, de paz o de guerra, de elecciones o de gobierno, debe contar con los medios, que a su vez dependen — cada vez más— de los grandes conglomerados económicos en cuyas juntas directivas el medio de comunicación es una empresa más que asegura el control de la política y de los políticos. Y mientras los políticos y las corporaciones organizan su acción en torno a los medios, convencidos de que su dinero los ha comprado y les asegura el control, éstos les imponen su lógica y su organización. Parte de esa lógica es el aumento desmesurado de los costos de las campañas políticas que, frente a las campañas del pasado, les cambian el aspecto y la naturaleza.

Ya no se trata de un grupo humano que delibera en busca de las mejores fórmulas y personas para el manejo de lo público, sino de una feria en la que los cargos públicos se los lleva el mejor postor. Y como en las ferias, todo ha estado a la venta, y las definiciones han corrido por cuenta de quien maneje con mayor habilidad el poder del dinero. Los escándalos políticos que han sacudido la democracia de nuestros países han tenido que ver, en buena parte, con el origen turbio de los dineros necesarios para pagar la publicidad de las campañas. Es parte de la lógica impuesta por los medios a la acción política.

Pero aquí no sucede lo que en el mundo de los negocios, que quien pone el dinero, pone las condiciones. Los medios reciben, sí, el dinero pero ponen, además, las condiciones en nombre de la tecnología y a través de la dictadura de los asesores de campaña. El asesor determina que lo importante no son los hechos ni las ideas sino la reacción que provocan; que las cifras de las encuestas determinan la orientación de los contenidos; que los contenidos dependen de su presentación y que en ésta interesan, como factores decisivos, que los mensajes sean directos, breves, de impacto y de intensa penetración. Si se trata de noticias deben tener drama, suspenso, conflicto, rivalidades, engaño. No importa el mensaje, sino el mensajero; en último término, uno de los momentos cimeros de la democracia recibe el tratamiento que tiene el montaje de un espectáculo.

³⁰⁵ *Ibíd.*, p.345

Bobbio, citando a Schwarzenberg apunta, *ahora el estado se transforma en compañía teatral, en productor de espectáculo*. La filosofía que late en el fondo del espectáculo es muy similar a la que inspira lo publicitario: convencer a través de las apariencias y distorsiones de la realidad, comprobación que nos lleva a nuestro punto de partida: la democracia, que se apoya no en las armas, ni en las leyes, ni en el dinero como los otros poderes, sino en la palabra, exhibe una salud plena cuando de ella le viene todo su vigor. Cuando por el contrario, el secreto, la simulación, la mentira o las medias verdades de la propaganda debilitan el poder de la palabra, la democracia es una institución enferma. Y los sujetos que la habitamos, hemos enfermado con ellas.

« (...) Pero, en realidad, reconozcamos que, como si de una pandemia se tratara, las sociedades occidentales del bienestar están contagiadas de esta misma enfermedad de la interna contradicción: por un lado experimentamos una irresistible atracción por esta sociedad de los signos y los simulacros que nos aboca al fin de la historia; por otro lado, sentimos un profundo rechazo a este sometimiento voluntario. Todos participamos de la parodia de un acontecimiento que tuvo lugar pero del que ya no hacemos más que repartirnos los despojos; farsa de la que hacemos cómplices incluso a quienes no han sacado provecho de ella. Y sí, la Historia, al repetirse, se convirtió en farsa. Pero la farsa, al repetirse, también acaba siendo historia. Los simulacros terminan por convertirse en nuestro destino material. Pero no cometamos el error de igualar lo desigual. Mientras en muchos lugares del mundo occidental se ha atravesado el estadio histórico de la realidad y se ha entrado en el estadio virtual de la ultrarrealidad, en la mayor parte del “resto del mundo” ni siquiera se ha llegado a la fase de la realidad económica, política, etc. Y entre este pre y aquel post *existen zonas de realidad, intersticios, que sobreviven en el corazón de la globalización y de las redes, un poco como los jirones del territorio de la fábula de Borges que flotan sobre la superficie del mapa*».³⁰⁶

Ya no podemos pensar el poder desde los viejos dispositivos con los que las clases privilegiadas o el capital perpetuaron su dominación. Lo hegemónico, hoy, se diferencia, distancia y complejiza respecto de aquella tradición. Los análisis que desentrañaban la alienación, la opresión y la mistificación (S. XIX y XX) y daban cabida al giro dialéctico que acabaría con la relación amo-esclavo, ya no nos sirven; la cuestión es que la destrucción de los vínculos sociales basados en el dominio ya ha tenido lugar: se ha realizado técnicamente mediante la emancipación virtual (generalización del intercambio, reconciliación de contrarios con la asunción de los Derechos Humanos y abolición de todos los valores...).

³⁰⁶ González Luis, M.L.C. (2009): «La Paradoja Maldita: entre el sueño y la vigilia». En *RELEA, Revista del CIPOST: Confines teóricos de comunidad y alteridad política*, Vol. 15, n° 30, p. 47.

Ahí radica la instalación de la hegemonía, que llegó para quedarse. Los predicados de la dominación han desaparecido y, contradictoriamente, se interioriza la posición del amo por parte del esclavo emancipado y *se resuelve todo en una paradoja: la liberación total, la resolución de los conflictos y la libre disposición de uno mismo nos han llevado a someternos al orden mundial hegemónico*³⁰⁷.

Se trata de una dicotomía radical: Hegemonía implica el fin de la Dominación (y casi, consecuentemente, el fin de las Resistencias). El poder mundial no sólo se apropia de la riqueza económica, sino que ha logrado hacerse con las conciencias y con la propia realidad.

Es la estrategia fatal de un sistema que incapaz de impedir la realización de su destino, aboca en una suerte de autodestrucción. El trabajo de duelo sustituye el trabajo de la revolución.

Quizá el destino fatal del capital sea precisamente llevar el intercambio al límite, una consumación total de la realidad. En cualquier caso, el vértigo del intercambio generalizado y disperso en circulación desenfrenada, una realidad que pierde su principio de realidad y un frenesí comunicativo e informativo, son las marcas de la hegemonía.

«Se ha producido una confiscación generalizada —de la soberanía y de la guerra, de los deseos y de las voluntades secretas, del sufrimiento y de la rebeldía— a través de una inmensa simulación, un gigantesco reality show, en el que todos nos limitamos a interpretar un vergonzoso papel».³⁰⁸

Por todo lo que hemos venido constatando, el enfrentamiento hoy a la hegemonía mundial no puede estar constituido por los mismos materiales con los que se enfrentó la opresión tradicional.

« (...) Y es que de forma automática, la globalización lleva aparejada una fragmentación, una discriminación cada vez más profunda, y nuestro destino es el de un universo al que ya no le queda nada de universal, un universo fragmentado y fractal, que, sin embargo, da rienda suelta a todas las singularidades, a las peores y a las mejores, a las más violentas y a las más poéticas. Por eso hoy es vana la pretensión de restablecer valores universales a partir de despojos de lo mundial. El sueño de una universalidad recuperada —en caso de que en algún momento esta haya existido de verdad— capaz de impedir la hegemonía mundial, el sueño de una reinención de lo político y de la democracia, el sueño de portar un modelo alternativo de civilización

³⁰⁷ Baudrillard, J. (2006): *La Agonía del Poder*. Círculo de Bellas Artes, Madrid, p. 12.

³⁰⁸ *Ibid.*, pp.12-13.

opuesto a la hegemonía liberal, es un sueño imposible (al menos desde los viejos parámetros del combate). ¿Qué le importa lo universal al que sufre? Su universo es su dolor. ¿Y qué le importará lo universal al que goza? Su disfrute es su universo. El universo que cada uno conoce y le interesa está atravesado por el sí mismo. Será Borges, una vez más, el que puso el dedo en la llaga al enunciar... al final lo que pasa es sólo lo que me pasa».³⁰⁹

También ha perdido su razón de ser la propia noción de la política, al menos aquella vinculada a una historia y a una forma de representación determinadas. La democracia es ilusoria, y la ilusión democrática es total, no tanto por la violación de los derechos cuanto por la simulación de las formas democráticas una vez que todo el mundo ha caído en la trampa de los signos del poder y comulga con el funcionamiento trucado de la escena política. El principio mismo de la hegemonía occidental se ha fundamentado en la colosal empresa de desregulación en todos los ámbitos y de disolución de todo referente. El reino de la hegemonía es el del descrédito y la desinversión de lo real.

« (...) Es el desafío de la anulación. Ahora la verdad está en el lado de la desublimación, del reduccionismo, de la desinhibición, la exhibición, la confesión, la desnudez: nada que no haya sido desacralizado, objetivado, y arrastrado a escena puede ser cierto. Y el mundo entero habrá de responder a esta llamada seductora a la participación en la farsa. Es la convocatoria a la autoinmolación en el altar de la obscenidad, de la pornografía y el simulacro mundial; es necesario desposeerse de toda defensa simbólica y emprender el camino del orden liberal, la democracia y el espectáculo integral. En el fondo, es la propuesta de la desculturación; no es tanto un choque civilizatorio cuanto un desafío de orden simbólico: la fórmula del nuevo pacto o lo que es lo mismo, la única posibilidad de establecer el contrato que reordene, rearmonice la convivencia y dé título de propiedad exige la previa expropiación, la exigencia de abandono de cualquier forma de beligerancia contra el sistema, o la condena de la irreductibilidad a quedar fuera del sistema-mundo. Es el gran carnaval, la gran mascarada de un modelo que, liberado de la dominación, deriva en canibalismo.»³¹⁰

Conocimos la respuesta histórica a la dominación: la rebelión del esclavo, la lucha de clases, las formas tradicionales de conflicto y de revolución, es decir, la Historia que fue. Una historia que conforme a la fórmula marxista se produce genuinamente como acontecimiento para luego repetirse como farsa; y la modernidad representó esa aventura inicial que convertida ahora en grandiosa farsa se ha ido repitiendo a escala planetaria en la exportación de valores universales técnicos, económicos, políticos, religiosos... para ser parodiados, enfatizando los signos de la servidumbre. Esas carnestolendas que en diferentes estadios históricos se han llamado colonización, evangelización, descolonización, neocolonización... y ahora globalización. Tras

³⁰⁹ González-Luis (2009): *Op. cit.*, p. 48.

³¹⁰ *Ibid.*, pp. 45-46.

imponer la dominación mediante la historia, ahora se extiende la hegemonía mediante la farsa de la historia.

« (...) Y la respuesta a la hegemonía no es tan sencilla. Antagonismo, rechazo, disidencia, abre-acción violenta, pero también fascinación y ambivalencia. Porque —y aquí reside la diferencia con respecto a la dominación— todos participamos de la hegemonía. Eso explica la paradójica convivencia del instintivo rechazo a la gran prostitución junto a la vertiginosa atracción por esta feria. Es la vorágine de la negación y el artificio. Esa ambivalencia que todos consciente o inconscientemente experimentamos y que es el reflejo subjetivado del antagonismo mundial». ³¹¹

Y cerramos este apartado compartiendo la pregunta que se hiciera González-Luis al hilo de estas reflexiones:

« ¿Habrá alguna esperanza de que los nuevos sujetos (individuos), esos “zombis nómadas de la sociedad del yo” (Sloterdijk), rehabiliten su dimensión ciudadana y solidaria, reconquisten su singularidad plural, su pluralidad singular, y redibujen desde la hartura, una otra política (no promiscua, no prometeica), construida desde el imaginario radical; tal vez frágil por inaugural, siempre inaugural por su fragilidad...?». ³¹²

3. La libertad como dilema

*En la niebla se es libre,
pero es la libertad de alguien que está entre tinieblas.*

Milan Kundera.

La historia de la humanidad ha sido una constante lucha por conquistar mayores espacios de libertad, es decir, por asegurar a las personas la posibilidad de actuar sin condicionantes de ningún tipo ³¹³. Una lucha con desiguales resultados, con avances y retrocesos, como es obvio.

No es verdad que en un idílico estado de naturaleza la libertad estuviera asegurada en los comienzos de la historia humana y que la aparición del Estado o del gobierno haya supuesto su negación más inmediata; la libertad se ha ido ganando a través de una serie de batallas en las que se han sacrificado generaciones enteras (y por las que se

³¹¹ Baudrillard (2006): *Op. cit.*, p. 26.

³¹² González-Luis (2009): *Op. cit.*, p. 49.

³¹³ Un repaso histórico sobre el concepto de libertad puede encontrarse en Barberis, M. (2002): *Libertad*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

siguen sacrificando muchas personas en nuestros días). Como escribe Mauro Barberis, “*las sucesivas vicisitudes de la libertad natural nos advierten acerca de la oportunidad de desafiar imparcialmente cualquier mito de origen, contra cualquier pretensión según la cual la historia de la libertad ya estaría escrita en los comienzos*”³¹⁴. Una visión “naturalista” de la libertad no tiene fundamento histórico alguno. Por el contrario, la libertad es un triunfo de los modernos, apoyado y propiciado por constituciones, leyes y tratados.

Tradicionalmente, los condicionantes de la libertad han sido de tres tipos³¹⁵: un condicionante psicológico, que ha actuado sobre las ideas, los ideales y las concepciones del mundo; un condicionante generado por la posesión o no de la riqueza, es decir, la posibilidad de incidir sobre la conducta y sobre la voluntad de una persona en función de su riqueza o de su pobreza; y un condicionante generado por la coacción, es decir, la posibilidad de condicionar la conducta o la voluntad de una persona por medio del uso o de la amenaza de la fuerza.

Contra estas tres condicionantes se ha tenido que luchar durante siglos, sin que hasta la actualidad hayan sido derrotadas por completo. Contra la primera de ellas se ha luchado a través de la secularización del Estado, es decir, a través de la separación entre poder político y poder religioso³¹⁶; contra la segunda a través de la promoción de mínimos vitales —por desgracia, solamente en algunos países— que aseguran a las personas un cierto bienestar económico para poder realizar sus planes de vida (se trata, para decirlo de forma simple, del conjunto de derechos sociales que se aseguran a todas las personas dentro de los modernos Estados constitucionales); contra la tercera se ha luchado a través de la racionalización del poder y por medio del sometimiento a límites en su ejercicio, tanto si se trata del poder público como del poder privado.

Estamos aún muy lejos de poder sentirnos satisfechos con las libertades que hemos alcanzado. Su amenaza en el mundo contemporáneo se manifiesta de muchas maneras. La historia parece demostrar que las libertades no pueden considerarse ganadas para

³¹⁴ *Ibíd.*, p.20.

³¹⁵ Bobbio, N. (1993): *Igualdad y libertad*. Barcelona, Paidós. p.133.

³¹⁶ Una narración histórica sobre este tema puede verse en Burleigh, M. (2005): *Poder terrenal. Religión y política en Europa. De la Revolución francesa a la Primera Guerra Mundial*. Madrid, Taurus; así como en Burleigh, M. (2006): *Causas sagradas. Religión y política en Europa. De la Primera Guerra Mundial al terrorismo islamista*. Madrid, Taurus.

siempre y que, por tanto, habrá que luchar por ellas de forma permanente, distinguiendo en cada etapa histórica las distintas fuentes de poder que las amenazan. Esto se aplica tanto a las libertades que han ido surgiendo más recientemente en el tiempo (por ejemplo, las que tienen que ver con los avances tecnológicos), como a las más antiguas y tradicionales.

Por lamentable que parezca, en nuestro tiempo las clásicas libertades, las más básicas, siguen estando amenazadas; es el caso de la libertad de expresión, que hoy, como se ha comentado, depende en buena medida, para ser efectiva, del acceso a los medios masivos de comunicación, sometidos en su mayor parte a los dictados de los intereses económicos de sus dueños; lo mismo sucede con la libertad religiosa, expuesta al riesgo permanente de los fanatismos y a la deriva totalitarista que han tomado algunas vertientes de las religiones tradicionales como el catolicismo o el islamismo.

De lo anterior se desprende, entre otras cosas, la necesidad de desenmascarar los usos retóricos o simplemente falsos que se hacen de la libertad, distinguiendo entre la verdadera libertad y la falsa libertad que consiste en que el más fuerte (política, económica, militar o físicamente) imponga su propia voluntad. Bobbio recuerda la cruel paradoja que significó la leyenda que estaba en la entrada de los campos de concentración y exterminio nazis: “*El trabajo nos hace libres*”³¹⁷.

Muchos discursos políticos se adornan utilizando la palabra libertad, pero la niegan de inmediato, cuando los candidatos dan a conocer propuestas que van en dirección contraria a los más elementales postulados liberales.

Un análisis más o menos certero de la libertad en el mundo del siglo XXI debe dar cuenta de los tres factores de riesgo que se han mencionado, a fin de ir desgranando las limitaciones concretas a las que se enfrenta en nuestros días la libertad, así como la forma en que pueden ser superadas. De eso trata este apartado.

Estamos en un mundo en movimiento (algún autor, como Giddens, lo calificaría como un “mundo desbocado”³¹⁸). Un mundo en donde aparentemente todo es fugitivo, y

³¹⁷ Bobbio, N. (1993): *Op. Cit.*, p. 154.

³¹⁸ Giddens, A. (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus. La expresión ha sido retomada por Dahrendorf, R. (2005): *En busca de un nuevo orden. Una política de la libertad para el siglo XXI*. Barcelona, Paidós. pp. 33 y ss.

cuyos moldes parecen reescribirse cada día, cuando asoma en el horizonte una nueva meta que conquistar, un reto que enfrentar, un desafío que derrotar.

Y no solamente la realidad se vuelve “líquida”, para usar la terminología de Zygmunt Bauman, sino también los análisis que de ella se hacen, los cuales tienen que hablar casi siempre en tiempo pasado (a menos que se realicen a través de los medios de comunicación que funcionan en “tiempo real”, como la televisión o el Internet, los cuales permiten una cercanía casi absoluta entre el desarrollo del acontecimiento en cuestión y su narración analítica). Es el propio Bauman quien advierte que “resulta improbable que las formas (sociales), presentes o sólo esbozadas, cuenten con el tiempo suficiente para solidificarse y, dada su breve esperanza de vida, no pueden servir como marcos de referencia para las acciones humanas y para las estrategias a largo plazo”³¹⁹.

Lo urgente e inmediato se termina imponiendo, casi siempre, por encima de lo importante. Estamos presenciando la consolidación, en muchos campos del acontecer social, de lo efímero, y esto incluye al contenido de nuestras libertades y al de los estudios que les dedicamos. Es de nuevo Bauman quien acierta al señalar el estrechamiento de la planificación a largo plazo, dada la velocidad del cambio social y tecnológico que estamos presenciando:

«El colapso del pensamiento, de la planificación y de la acción a largo plazo, junto con la desaparición o el debilitamiento de aquellas estructuras sociales que permiten inscribir el pensamiento, la planificación y la acción en una perspectiva a largo plazo, reducen la historia política y las vidas individuales a una serie de proyectos de corto alcance y de episodios que son, en principio, infinitos y que no se combinan en secuencias compatibles con los conceptos de “desarrollo”, “maduración”, “carrera” o “progreso”»³²⁰.

A veces es más fácil captar una idea si la intentamos representar de forma gráfica, a través de un dibujo o de una imagen. Esto sucede con la idea de libertad. El diseñador gráfico que hizo la portada para el libro titulado «*Libertad*», de Bauman, dio en el clavo³²¹. La portada contiene una gran mano pintada de rojo señalando enfáticamente

³¹⁹ Bauman, Z. (2008): *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México, Tusquets-Conaculta. p. 7. Del mismo autor, sobre el tema, puede verse, (2006): *Vida líquida*. Barcelona, Paidós; y, en referencia a la “liquidez” de las relaciones afectivas, la cual según el autor, afecta notablemente a nuestras libertades: Bauman, Z. (2007a): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México, FCE.

³²⁰ Bauman, Z. (2008): *Op. cit.* pp.9 y 10.

³²¹ Bauman, Z. (2007b): *Libertad*. Madrid, Losada.

hacia la izquierda. Por debajo de ella la silueta negra de un hombre camina, sobre un fondo pintado de azul, hacia la derecha. Por supuesto, la libertad no es ir siempre en el sentido contrario de lo que indican los demás. No podemos identificar a la libertad con la oposición permanente frente a todo y frente a todos. Pero sí podemos afirmar que la libertad consiste, al menos, en tener esa posibilidad. Es decir, la libertad consiste en que podamos ir hacia la izquierda o hacia la derecha, no porque nos lo indique un líder político, un dirigente religioso o un magnate sino porque queremos hacerlo. Ni la política, ni la religión, ni el dinero, deberían decirnos hacia dónde ir. O mejor dicho: sí que pueden decirnos hacia dónde hay que ir, pero nosotros debemos tener el derecho de no obedecerlos y, en consecuencia, de ir en la dirección contraria.

Además, la portada también acierta al ilustrar con diferentes colores al hombre de la calle y al poder que le indica la dirección contraria. La mano en color rojo y el hombre de negro. También en eso consiste la libertad: en representar nuestra propia existencia a partir de la cosmovisión que cada uno tenga, sin aceptar las metas que otros consideran buenas, justas o legítimas.

Por lo tanto, creo que se puede afirmar que intuitivamente la libertad se refiere a un estado personal contrario a la esclavitud; es decir, una persona es considerada libre siempre que no sea un esclavo (o sea, cuando pueda caminar en dirección contraria a la que señala la gran mano roja).

También tiene un cierto sentido distinguir entre quienes son libres y quienes no son ya esclavos pero sí siervos. No es lo mismo la esclavitud que la servidumbre. La primera es una condicionante más intensa respecto a la falta de libertad. Michelangelo Bovero lo explica con los siguientes términos: *“De acuerdo con un cierto uso, esclavo y siervo se distinguen entre sí por el hecho de que el esclavo está encadenado y el siervo no; en otras palabras, el esclavo es un siervo encadenado, el siervo es un esclavo sin cadenas... el esclavo es todavía menos libre que el siervo”*³²².

En una segunda aproximación, menos intuitiva, se puede decir que la libertad se puede oponer al concepto de poder. De esta forma, será libre quien no esté sujeto a ningún poder, no solamente a ningún poder jurídico, sino a ninguna otra forma de poder, es

³²² Bovero, M. (2002): *Una gramática de la democracia. Contra el gobierno de los peores*. Madrid, Trotta. p. 74.

decir, a cualquier tipo de influencia o determinación de su conducta³²³. Si alguien puede ejercer cualquier tipo de poder sobre nuestra persona, entonces podemos decir que no somos completamente libres.

Que seamos libres, en oposición a que seamos esclavos, significa muchas cosas. Por ejemplo, si una persona es libre para determinar su actuación, entonces podemos afirmar que es responsable de las consecuencias de sus actos. Philippe Pettit afirma: “*Un individuo es libre desde el momento en que, con razón, es considerado responsable de algo, según los criterios implícitos en la práctica. Uno es libre, en mi opinión, en la medida en que está capacitado para ser responsable*”³²⁴.

La “capacidad para ser responsable” es un atributo de la personalidad que suele ser definido por las leyes. En los Estados democráticos dicha capacidad se va adquiriendo por etapas y llega a ser completa, por regla general, cuando se alcanza la mayoría de edad. Puede haber limitaciones a la responsabilidad cuando una persona no sea capaz de advertir el significado de sus actos, como sucede con personas que tienen ciertas discapacidades psíquicas o físicas. En ese caso la ley dispone de una serie de mecanismos para proteger de la mejor manera posible los intereses de la persona en cuestión. Para las personas menores de edad también existen modalidades diferentes de la responsabilidad en relación a sus actos (por ejemplo en materia penal, cuando expresan alguna conducta que, si hubiera sido realizada por un adulto, implicaría la comisión de un delito).

Si somos responsables de nuestros actos (al tener la libertad de realizarlos o de no realizarlos), entonces seremos objeto de la calificación moral de los mismos: se calificará la elección de actuar o de no hacerlo, así como la manera en que una eventual actuación tomó forma. Es de nuevo Pettit quien nos advierte que “*la capacidad para ser considerado responsable de una cierta elección significa que cualquier cosa que haga el individuo recibirá la más completa censura, en caso de que tal acción sea mala, o la más completa alabanza en caso contrario*”³²⁵.

A partir de lo que ya se ha dicho es posible extraer al menos cuatro consecuencias: a) la esclavitud es un estado en el que la libertad no es posible; esclavitud y libertad son dos

³²³ *Ibíd.*, pp. 75 y ss.

³²⁴ Pettit, P. (2006): *Una teoría de la libertad*. Madrid, Losada. p. 35.

³²⁵ *Ídem.*

términos que se excluyen; b) por debajo de la esclavitud, sin que exista todavía libertad en sentido pleno, podemos ubicar a la servidumbre, como una forma atenuada de condicionamiento de la propia libertad por otra persona; c) si somos libres, entonces somos responsables de nuestros actos. La traducción jurídica y moral de lo que hacemos o dejamos de hacer servirá para que los demás califiquen nuestra conducta; y d) solamente a partir de la libertad adquieren un significado moral nuestros actos.

Aunque pudiera parecer baladí haber llegado a hablar de esclavitud en este apartado de un trabajo de investigación sobre pedagogía política hay que decir que la diferenciación entre esclavitud y servidumbre no deja de ser actual en los discursos desde y sobre política en la posmodernidad. Desde los escritos más clásicos de los teóricos de la libertad, los peligros que acechan a ésta y los dilemas a afrontar ya son enumerados y por consiguiente, parecen algo manipulados.

Baste como ejemplo, dentro de la diferenciación comparativa que realiza en su trabajo en 1819, Benjamin Constant en su conocido ensayo *«De la liberté des anciens comparée á celle des modernes»*³²⁶ nos dice que si *“el peligro de la libertad antigua consistía en que los hombres, atentos únicamente a asegurarse la participación en el poder social, despreciaran los derechos y los placeres individuales”*³²⁷; por su parte, *“el peligro de la libertad moderna consiste en que, absorbidos por el disfrute de nuestra independencia privada y por la búsqueda de nuestros intereses particulares, renunciemos con demasiada facilidad a nuestro derecho de participación en el poder político”*³²⁸.

Como segundo elemento “clásico”, que tendrá mucho que aportar desde una óptica de concienciación sobre la libertad y su dilema, nos referiremos a John Stuart Mill, con su ensayo —ya referencia obligada sobre este tema— titulado *«Sobre la libertad»*, que se publica en 1859. En él Mill se propone analizar la libertad *“social o civil”*, para lo cual se propone indagar *“la naturaleza y los límites del poder que puede ejercer*

³²⁶ Constant, B. (1989): *«De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos»*, *Escritos políticos*. Madrid, CEC. pp. 257-285.

³²⁷ *Ibíd.*, p.282.

³²⁸ *Ibíd.*, pp.282 y 283.

legítimamente la sociedad sobre el individuo”, lo cual representa “la cuestión vital del porvenir”³²⁹.

Lo que resulta novedoso en su pensamiento es la identificación de la sociedad como factor de opresión. Es decir, no se trataría solamente de limitar a los poderes públicos, sino también a los poderes privados que pueden interferir ilegítimamente en nuestras libertades. La sociedad puede ser una jaula opresora tan fantástica como cualquier tiranía. Hay algunas frases de Mill que ilustran muy bien su pensamiento en este punto, y que son de gran interés para la comprensión contemporánea de la libertad.

Dice Mill:

«El pueblo, por consiguiente, puede desear oprimir a una parte de sí mismo, y las precauciones son tan útiles contra esto como contra cualquier otro abuso del Poder... —la tiranía social es— más formidable que muchas de las opresiones políticas, ya que si bien, de ordinario, no tiene a su servicio penas tan graves, deja menos medios para escapar de ella, pues penetra mucho más en los detalles de la vida y llega a encadenar el alma. Por esto no basta la protección contra la tiranía del magistrado. Se necesita también protección contra la tiranía de la opinión y sentimientos prevalecientes; contra la tendencia de la sociedad a imponer, por medios distintos de las penas civiles, sus propias ideas y prácticas como reglas de conducta a aquellos que disientan de ellas; a ahogar el desenvolvimiento y, si fuera posible, a impedir la formación de individualidades originales y obligar a todos los caracteres a moldearse sobre el suyo propio»³³⁰.

³²⁹ Mill, J. S. (1997): *Sobre la libertad*. Madrid, Alianza. p. 81.

Aunque Mill apunta que se trata de una cuestión que raramente se ha planteado con anterioridad, su exposición más bien parece reflejar las preocupaciones del pensamiento de la Ilustración que está en la base histórica del surgimiento del Estado constitucional. Ya Montesquieu había apuntado en «*El espíritu de las leyes*» la necesidad de dividir al poder “para preservar la libertad”. Y algo muy parecido puede encontrarse en las motivaciones que dan lugar a la promulgación de la Declaración francesa de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789. La bibliografía sobre la Declaración, que es uno de los textos más importantes en la historia de la humanidad, es inabarcable; para una primera aproximación, quizá sean de interés las siguientes referencias: Jellinek, G. (2003): *La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas; Carbonell, M. (2005): *Una historia de los derechos fundamentales*. México, Porrúa-CNDH; Duguit, L. (1996): *La separación de poderes y la Asamblea Nacional de 1789*. Madrid, CEC; Fauré, Christine (1999): *Las declaraciones de los derechos del hombre de 1789*. México, FCE-CNDH; García de Enterría, E. (1994): *La lengua de los derechos. La formación del derecho público europeo tras la Revolución francesa*. Madrid, Alianza; García Manrique, R. (2001): «Sentido y contenido de la Declaración de 1789 y textos posteriores». *Historia de los derechos fundamentales*. Madrid, Dykinson-Universidad Carlos III. Tomo II, Vol. III; González Amuchástegui, J. (comp.) (1984): *Orígenes de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Madrid, Editora Nacional; Häberle, P. (1998): *Libertad, igualdad, fraternidad. 1789 como historia, actualidad y futuro del Estado constitucional*. Madrid, Trotta; Peces-Barba, G. (2001): «Fundamentos ideológicos y elaboración de la Declaración de 1789». *Historia de los derechos fundamentales*. Madrid, Dykinson-Universidad Carlos III, Tomo II, Vol. III; Carbonell, M. (2006): «Notas sobre el origen de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789», en AA.VV. (2006): *Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineau*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006, Tomo II, pp. 149-166.

³³⁰ Mill, J. S. (1997): *Op. Cit.* pp. 86 y 87.

Una reflexión que podemos hacer, a partir de las frases que transcribimos, se refiere a la evidencia que Mill, halla sobre la enorme influencia de los poderes privados en relación a la libertad de cada uno o una. Ahora los peligros de la libertad no provienen solamente de los poderes públicos. Todavía más: no provienen ni siquiera principalmente de los poderes públicos. Puestos a ver la forma en que se nos “obliga” a seguir ciertas pautas (sociales, profesionales, políticas, económicas, familiares, etcétera), no es difícil llegar a la conclusión de que los mayores riesgos para la libertad vienen de los propios particulares, cuando ejercen eso que Mill no dudaba en calificar como “tiranía de la opinión y sentimiento prevalecientes” en una sociedad.

Mill advierte en su texto la importancia de llevar a cabo este ejercicio de limitación y control cuando señala lo siguiente: *“Hay un límite a la intervención legítima de la opinión colectiva en la independencia individual: encontrarlo y defenderlo contra toda invasión es tan indispensable a una buena condición de los asuntos humanos como la protección contra el despotismo político”*³³¹ y, aunque se trata de una advertencia lanzada desde la segunda mitad del siglo XIX, no es sino hasta bien avanzado el siglo XX cuando las lentas estructuras jurídicas comienzan a percibir el tamaño del reto consistente en controlar a los “poderes privados”. En 1958, el Tribunal Constitucional Federal de Alemania emite una muy conocida sentencia (la del famoso caso “*Lüth*”) en la que de forma pionera expone la necesidad de preservar los derechos fundamentales en la esfera de relaciones de los particulares³³². En el siglo XXI esta lucha continúa y se ha hecho más intensa en la medida en que los poderes privados se han vuelto más influyentes, haciendo sombra, ridiculizando y rebasando en muchos aspectos a los poderes públicos.

³³¹ *Ibid.*, p.87.

³³² Un análisis del caso, y del debate que suscitó posteriormente en la dogmática constitucional alemana, puede verse en Julio Estrada, A. (2000): *La eficacia de los derechos fundamentales entre particulares*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia. pp. 68 y ss. Los pasajes más importantes de la sentencia se encuentran en traducción al español en la obra de Schwabe, Jürgen (2003): *Cincuenta años de jurisprudencia del Tribunal Constitucional Federal Alemán*. Bogotá, Fundación K. Adenauer. pp. 133-137. El origen del caso se encuentra en la exhortación que un particular hizo para que el público boicoteara una película realizada por otro particular. El primero de ellos fue demandado civilmente y condenado por los tribunales ordinarios. Al conocer del recurso extraordinario, el Tribunal Constitucional afirma que la Constitución alemana “no tiene el carácter de un ordenamiento de valores neutral”; por el contrario, el orden de valores que impone la Constitución, el cual “encuentra su punto medio al interior de la comunidad social, en el libre desarrollo de la personalidad y la dignidad del ser humano, como decisión constitucional fundamental, debe ser válido para todas las esferas del derecho; la legislación, la administración y la jurisdicción reciben de él directrices e impulso. Así influye evidentemente también en el derecho civil; ninguna prescripción jurídico-civil puede estar en contradicción con él”.

Quizá la mayor aportación —al menos una de las más citadas— de John Stuart Mill a la comprensión de los alcances de la libertad y a la definición de las fronteras entre libertad y dominio (sea público o privado), consiste en su clásica enunciación del llamado “principio de daño”. Este principio se basa en la idea de que deberíamos poder hacer —sin interferencias o coacciones— todo aquello que no dañe a otros. Las palabras de Mill, que según su autor intentan explicar “*un principio muy sencillo que debe gobernar absolutamente la conducta de la sociedad en relación con el individuo, en todo aquello que suponga imposición o control*”, son las siguientes:

«Este principio afirma que el único fin por el que está justificado que la humanidad, individual o colectivamente, interfiera en la libertad de acción de cualquiera de sus miembros es la propia protección. Que el único propósito con el que puede ejercerse legítimamente el poder sobre un miembro de una comunidad civilizada, contra su voluntad, es impedir el daño a otros. Su propio bien, físico o moral, no es justificación suficiente. Nadie puede ser obligado justificadamente a hacer algo, o a abstenerse de hacerlo, porque sea mejor para él, porque le haría feliz o porque, en opinión de otros, hacerlo sería más acertado o más justo. Éstas son buenas razones para discutir o razonar con él, para persuadirle o suplicarle, pero no para obligarle o infligirle algún daño si actúa de otro modo. Para justificar esto debe pensarse que la conducta de la que se le quiere disuadir producirá un daño a otro. *La única parte de la conducta de cada uno por la que es responsable ante la sociedad es la que afecta a los demás*. En la parte que le concierne a él, su independencia es, de derecho, absoluta. Sobre sí mismo, sobre su propio cuerpo y espíritu, el individuo es soberano»³³³.

Son innumerables las consecuencias que se pueden extraer de este principio, en casi todos los ámbitos de la vida humana. El derecho, la política, la economía, la sociología y quizá hasta la historia pueden ser entendidos y desarrollados de muy distinta forma si tomamos como punto de partida la frase de Mill sobre el principio de daño.

Su utilidad consiste, entre otras cuestiones, en señalar una frontera intraspasable para los poderes públicos y para los poderes privados: la que concierne al cuerpo de las personas y a los actos humanos que no trasciendan hacia la esfera jurídica o moral de los demás. Esa frontera es la que señala, en un primer momento, hasta dónde pueden llegar las reglas del derecho o de la ética. La soberanía sobre el propio cuerpo se proyecta en una serie de cuestiones tan dispares como el consumo personal de drogas, el aborto, la eutanasia, los tatuajes, las prácticas sexuales, etc.

³³³ Mill, J. S. (1997): *Op. Cit.* pp. 94 y 95.

El tercer elemento de los cuatro que se pretende referenciar es Isaiah Berlin. Berlin dictó en 1958, una conferencia en el marco de la lección inaugural de la cátedra Chichele de teoría social y política en Oxford³³⁴. El título de la conferencia es “Dos conceptos de libertad”. Esos dos conceptos son el de “libertad negativa” y el de “libertad positiva”.

Respecto al primer concepto, Berlin nos indica que la libertad negativa equivale a la no interferencia, a la posibilidad de actuar como mejor nos lo parezca sin que nadie se interponga u obstaculice nuestros actos. Escribe Berlin:

«Normalmente se dice que soy libre en la medida en que ningún hombre ni ningún grupo de hombres interfieren en mi actividad... la libertad política es, simplemente, el espacio en el que un hombre puede actuar sin ser obstaculizado por otros. Yo no soy libre en la medida en que otros me impiden hacer lo que yo podría hacer si no me lo impidieran».³³⁵

Se trataría de contar con un espacio exento de coacción. La coacción y la libertad guardarían una relación simétrica a la inversa: cuanto más crece una más pequeña se hace la otra y viceversa.

En principio, las fronteras de la libertad en sentido negativo estarían fijadas, según Berlin, por el ámbito de la vida privada. En la medida en que una persona realice actividades privadas no debe ser importunada en modo alguno. Berlin acepta que es discutible hasta dónde llega la vida privada y dónde comienza la vida pública dentro de cuyo espacio puede imponerse la coacción y, en esa virtud, limitarse la libertad: “Dónde tenga que trazarse esa frontera es cuestión a debatir y, desde luego, a negociar. Los hombres son muy interdependientes y ninguna actividad humana tiene un carácter tan privado como para no obstaculizar en algún sentido la vida de los demás”³³⁶. Esta idea de Berlin parece un tanto excesiva, pues debe haber millones de conductas privadas que, en efecto, no obstaculizan en ningún sentido la vida de los demás.

Pero la cuestión de fondo subsiste: ¿cómo trazar una frontera precisa entre los actos privados y los públicos? Berlin reconoce que “no podemos ser absolutamente libres y

³³⁴ La biografía de Berlin puede verse en Ignatieff, M. (1999): *Isaiah Berlin. Su vida*. Madrid, Taurus. También resulta sumamente iluminador el ensayo sobre Berlin de Silva-Herzog Márquez, J. (2006): «Liberalismo trágico». En AA.VV. (2006): *La idiotez de lo perfecto. Miradas a la política*, México, FCE. pp.111-153.

³³⁵ Berlin, I. (2004): «Dos ensayos sobre la libertad» en Berlin, I. (2004): *Sobre la libertad*. Madrid, Alianza Editorial. p.208.

³³⁶ *Ibid.*, p. 210.

tenemos que ceder algo de nuestra libertad para preservar el resto”³³⁷, aunque aclara que esa cesión no puede ser completa, porque de serlo nos destruiríamos a nosotros mismos. Debemos ceder un mínimo de libertad, definido por Berlin en una frase que nos da algunas pistas, pero no nos resuelve mucho. La cesión puede llegar hasta un determinado punto: “Aquel que un hombre no puede ceder sin ofender la esencia de la libertad humana”³³⁸. Parece un razonamiento que se muerde la cola.

Bobbio utilizó en su momento la misma nomenclatura que Berlin para referirse a la libertad. En uno de sus más conocidos ensayos, Bobbio nos indica que la libertad negativa se puede definir como “la situación en la cual un sujeto tiene la posibilidad de obrar o de no obrar, sin ser obligado a ello o sin que se lo impidan otros sujetos”.³³⁹ Esta libertad supone que no hay impedimentos para realizar alguna conducta por parte de una determinada persona (ausencia de obstáculos), así como la ausencia de constricciones, es decir, la no existencia de obligaciones de realizar determinada conducta³⁴⁰. Es, en sí, el principio jurídico de permisión basado en: «lo que no está prohibido está permitido».

La segunda concepción de libertad es la libertad positiva que puede definirse, nos dice Bobbio, como “la situación en la que un sujeto tiene la posibilidad de orientar su voluntad hacia un objetivo, de tomar decisiones, sin verse determinado por la voluntad de otros”³⁴¹. Si la libertad negativa se entiende como la ausencia de obstáculos o constricciones, la positiva supone la presencia de un elemento crucial: la voluntad, el querer hacer algo, la facultad de elegir un objetivo, una meta. La libertad positiva es casi un sinónimo de autonomía.

³³⁷ *Ibíd.*, p. 211.

³³⁸ *Ibíd.*, p. 212.

³³⁹ Bobbio, N. (1993): *Op. Cit.* p.97

³⁴⁰ Se debe señalar que la libertad negativa puede ser *prejurídica* o bien puede ser jurídica; es del primer tipo cuando una determinada conducta no está jurídicamente regulada, es decir, cuando el derecho no la toma en cuenta y, en esa virtud, puede ser libremente realizada o no realizada por una persona. La libertad negativa es jurídica cuando el ordenamiento le asegura a una persona la posibilidad de realizar una conducta sin interferencias y sin constricciones. Un ejemplo de lo primero sería la forma en que se puede subir a una bicicleta; dicha conducta no está regulada por el derecho, y por tanto el individuo la puede realizar como mejor le parezca o puede también no realizarla en lo absoluto. Un ejemplo de lo segundo es la prohibición de impedir la libre expresión de las ideas; las constituciones modernas preservan un ámbito comunicativo libre para las personas, y les aseguran de esa forma que las conductas que tengan por objeto transmitir sus ideas estarán a salvo de cualquier interferencia.

³⁴¹ Bobbio, N. (1993): *Op. Cit.* p.100.

Mientras que la libertad negativa tiene que ver con la esfera de las acciones, la positiva se relaciona con la esfera de la voluntad. Como señala Bobbio, “*la libertad negativa es una cualificación de la acción; la libertad positiva es una cualificación de la voluntad*”³⁴²; o en palabras de Berlin, “*el sentido ‘positivo’ de la libertad sale a relucir, no si intentamos responder a la pregunta «qué soy libre de hacer o de ser», sino si intentamos responder a «por quién estoy gobernado» o «quién tiene que decir lo que yo tengo y lo que no tengo que ser o hacer»*”³⁴³.

El propio Isaiah Berlin nos ofrece una concepción de la libertad positiva, en los siguientes términos:

«El sentido “positivo” de la palabra “libertad” se deriva del deseo por parte del individuo de ser su propio amo. Quiero que mi vida y mis decisiones dependan de mí mismo, y no de fuerzas exteriores, sean éstas del tipo que sean. Quiero ser el instrumento de mis propios actos voluntarios y no de los de otros hombres. Quiero ser un sujeto y no un objeto; quiero persuadirme por razones, por propósitos conscientes míos y no por causas que me afecten, por así decirlo, desde fuera. Quiero ser alguien, no nadie; quiero actuar, decidir, no que decidan por mí; dirigirme a mí mismo y no ser accionado por una naturaleza externa o por otros hombres como si fuera una cosa, un animal o un esclavo incapaz de jugar mi papel como humano, esto es, concebir y realizar fines y conductas propias. Esto es, por lo menos, parte de lo que quiero decir cuando afirmo que soy racional y que mi razón es lo que me distingue como ser humano del resto del mundo. Sobre todo, quiero tener conciencia de mí mismo como un ser activo que piensa y quiere, que es responsable de sus propias elecciones, y es capaz de explicarlas por referencia a sus ideas y propósitos propios»³⁴⁴.

Esta concepción de Berlin ha dado lugar a un sinnúmero de estudios, análisis y desarrollos posteriores. Para el tema de este trabajo, conviene simplemente destacar los siguientes aspectos de la concepción de libertad positiva.

Berlin reconoce que la libertad positiva puede existir para una persona, pero que en determinadas circunstancias esa misma persona puede decidir o verse obligada a no ejercerla, retirándose a “la ciudadela interior”:

«Estoy en posesión de razón y voluntad; concibo fines y deseo alcanzarlos; pero si me impiden lograrlos ya no me siento dueño de la situación. Puede que me lo impidan las leyes de la naturaleza, accidentes, actividades de los hombres, o el resultado, a veces no intencionado, de instituciones humanas. Estas fuerzas pueden ser demasiado para mí. ¿Qué puedo hacer para evitar que me aplasten?»³⁴⁵.

³⁴² *Ibíd.*, p.102.

³⁴³ Berlin, I. (2004): *Op. Cit.* p.216.

³⁴⁴ *Ibíd.*, p. 217.

³⁴⁵ *Ibíd.*, p. 220.

No cabe duda que en el momento en que Berlin escribió esta frase, las personas tenían muchos motivos para sentirse impotentes. Inglaterra, como la mayoría de los países europeos, estaba en pleno proceso de recuperación, luego de la Segunda Guerra Mundial. Muchos de sus habitantes tenían grabadas todavía las imágenes de los bombarderos sobre Londres, de Hitler lanzando sus soflamas esquizofrénicas en contra de los judíos, del hambre y la miseria por las que tuvieron que pasar muchos europeos en la posguerra³⁴⁶. Pero cabe preguntarse, desde este comienzo del siglo XXI, ¿qué diría Berlin de los retos que les suministra este siglo a los habitantes del planeta? Hay muchos motivos para intentar resguardarse en la “*ciudadela interior*”.

Las promesas emancipatorias de la modernidad se han cumplido de forma muy limitada, pues en el mejor de los casos se realizan solamente para un puñado de privilegiados, dentro de los países que tienen niveles aceptables de desarrollo. El espacio público se encuentra, incluso en estos países, bajo asedio. La pobreza, la guerra, el afán consumista, el grado cero de la política que se empeñan en perseguir los políticos profesionales, el deterioro rampante del medio ambiente, son motivos para querer quedarse en casa (si es que se tiene una), haciendo a un lado la voluntad, y abriendo paso al abandono, una especie de *laissez-faire* vital.

300

Berlin defiende la libertad positiva, entendida como autonomía, y construye fuertes argumentos contra el paternalismo,

«Si la esencia de los hombres consiste en que son seres autónomos —autores de valores, de fines en sí mismos, de la autoridad última que se funda precisamente en querer libremente— entonces no hay nada peor que tratarlos como si no fueran autónomos, como objetos naturales, accionados por influencias causales, como criaturas a merced de estímulos externos, cuyas elecciones pueden ser manipuladas por sus gobernantes mediante la amenaza de la fuerza o el ofrecimiento de recompensas».³⁴⁷

De hecho, es tal la animadversión de Berlin hacia el paternalismo, que en su ensayo cita, de forma aprobatoria, las frases de Kant según las cuales “*nadie puede obligarme a ser feliz a su manera*” y el paternalismo “*es el mayor despropósito imaginable*”. El paternalismo para Berlin sería la negación de la naturaleza autónoma de las personas, en tanto sirve para sustituir el criterio propio por el ajeno, invalidando la dirección

³⁴⁶ A riesgo de parecer pedante, una magnífica narración de este periodo histórico puede verse en Judt, T. (2006): *Posguerra. Una historia de Europa desde 1945*. Madrid, Taurus.

³⁴⁷ Berlin, I. (2004): *Op. Cit.* p.222.

que cada individuo puede y debe darle a su vida, sin intromisión de los demás. Dice Berlin que:

«El paternalismo es despótico no porque sea más opresivo que la tiranía desnuda, brutal y zafia, ni porque ignore la razón trascendental en mí encarnada, sino porque es una afrenta a mi propia concepción como ser humano, determinado a conducir mi vida de acuerdo con mis propios fines (no necesariamente racionales o humanitarios) y, sobre todo, con derecho a ser reconocido como tal por los demás».³⁴⁸

Hay unas cuestiones finales que se destacaran del pensamiento de Berlin sobre la libertad. Nos referimos, por un lado, a su concepción naturalista de la misma. Pese a que en el resto de su obra luchó denodadamente en contra de cualquier tipo de determinismo histórico no habría podido soslayarlo. En efecto, para Berlin habría un espacio de libertad creado por la naturaleza, fundamentado en el carácter de las personas como seres racionales. Ese espacio sería invulnerable para el gobierno y estaría a salvo incluso del propio consentimiento de sus titulares. Ningún tipo de autoridad podría decidir la entrada en ese espacio sagrado.

«Si deseo conservar la libertad, no basta con decir que no ha de ser violada hasta que uno u otro —el gobernante absoluto, la asamblea popular, el rey en el parlamento, los jueces, varias autoridades combinadas, o las leyes mismas (porque las leyes pueden ser opresivas) — autorice su violación. Hay que crear una sociedad en la que haya fronteras de libertad que nadie estará autorizado a invadir».³⁴⁹

También decir, como otro pensamiento a destacar, que no escapó al análisis de Berlin, el hecho de que la libertad positiva puede tener una connotación individual y otra colectiva; la primera, como ya se ha mencionado, puede asociarse con la autonomía, mientras que la segunda se refiere a la autodeterminación, y es ejercida por colectividades sociales como las naciones, entidades federativas, minorías étnicas, etcétera. Una y otra expresión de la libertad positiva están conectadas, ya que un individuo es autónomo siempre que pueda contribuir a la toma de decisiones colectivas dentro de su comunidad, por ejemplo si tiene derecho a votar y ser votado. Michelangelo Bovero lo explica como sigue:

«Libre (en sentido positivo) o, más bien, políticamente autónomo... es aquel sujeto que contribuye a producir las normas del colectivo político (del Estado) del cual él mismo es miembro. Pero con mayor razón serán autónomos los ciudadanos de aquellos Estados en los cuales les está reconocido a todos el derecho-poder de participar en el proceso decisional

³⁴⁸ *Ibíd.*, pp. 240 y 241.

³⁴⁹ *Ibíd.*, p. 248.

político, o sea, en aquel proceso que culmina con la asunción de las decisiones colectivas. En ello consiste la que debería llamarse propiamente libertad democrática, y que coincide con la atribución de los derechos políticos a todos los miembros (adultos) de la colectividad. En razón de dicha atribución, en efecto, ningún individuo resulta estar subordinado a una voluntad externa, que se impone desde lo alto y desde fuera, porque cada uno participa, al igual que todos los demás, en la determinación de la voluntad colectiva».³⁵⁰

La libertad positiva ha sido reivindicada con mucha energía por las teorías neo-republicanas, que sostienen la necesidad de entender a la libertad como un estado de no dominación.³⁵¹ De hecho, para dichas teorías, la distinción entre libertad negativa y libertad positiva tendría que ser superada para alcanzar un concepto más exigente que reflejara la posibilidad de una ausencia de dominio y no solamente de una ausencia de interferencia. Pettit, por ejemplo, sostiene que puede haber ausencia de interferencia en muchas de nuestras decisiones, pero que las mismas pueden estar profundamente determinadas por un sinnúmero de coerciones que nos obligan a elegir entre una u otra cosa. Lo importante para preservar la libertad, asegura el mismo autor, es proteger a la persona de la dominación.³⁵²

302

Esta última afirmación es la que nos tarea a colación, la cuarta y última referencia a los “clásicos”. Se trataría de la obra de Philippe Van Parijs titulada «Libertad real para todos»³⁵³.

El autor referido se posiciona frente afirmaciones neoliberales y sostiene la necesidad de proteger la “libertad real” de todas las personas, asegurándoles los medios suficientes para que puedan escoger de forma verdaderamente libre sus objetivos vitales; en sus propias palabras: “*Se es realmente libre, en oposición precisamente a formalmente libre, en la medida en que se poseen los medios, no sólo el derecho, para hacer cualquier cosa que uno pudiera querer hacer*”³⁵⁴. Eso se lograría, según este autor, por ejemplo, a través de la asignación universal de un ingreso mínimo

³⁵⁰ Bovero M. (2002): *Op. Cit.* p. 90

³⁵¹ Pettit, P. (1999): *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona, Paidós. pp.40 y ss.

³⁵² *Ibíd.*, p.43.

³⁵³ Van Parijs, P. (1996): *Libertad real para todos*. Barcelona, Paidós.

³⁵⁴ *Ibíd.*, p.53.

garantizado. Se trata de lo que muchos autores —incluido Van Parijs— han llamado el derecho a la “renta básica”³⁵⁵.

Las anteriores afirmaciones referidas promulgan que la pobreza, la situación de extrema indigencia, la dificultad para el acceso a la educación o la carencia de cultura no provocan la imposibilidad de ciertas acciones, sino su alta improbabilidad y por tanto puede hablarse con sentido de que tales acciones están prohibidas o no permitidas; que naturalmente ser libre de realizar una acción para cuya puesta en marcha la probabilidad que tengo es cercana a la nada no producirá en mí un entusiasmo particular por esa libertad, pero tengo libertad para ponerla en marcha; y que lo que la pobreza o la incultura producen no es una ausencia de libertad, sino una actitud de desdén hacia ella ante lo perentorio de la necesidad de acceder a otros bienes prioritarios. Defienden, en resumen, que una persona es libre en tanto que no exista una norma que le prohíba conducirse de una u otra manera, con independencia de si dichas maneras están o no dentro de su alcance real de posibilidades.

Van Parijs no negaría lo anterior, que es del todo cierto en la medida en que, en nuestras sociedades modernas, los derechos de libertad son derechos universalmente reconocidos a todos, en contraste a lo que sucedía en otros tiempos en los que la titularidad de ciertos derechos se hacía depender del nivel de ingresos o del grado de escolaridad que tuviera alguna persona. Pero aceptado lo anterior, Van Parijs pregunta qué más podemos hacer para dotar de contenidos reales a la libertad, de manera que no sea solamente un juguete bonito dibujado en nuestros textos constitucionales y en los tratados internacionales de derechos humanos, pero inútil para llevar a cabo nuestros objetivos. Para este autor, corresponde a la teoría desarrollar una serie de esquemas que hagan de la libertad algo más que una mera proclamación teórica, que no significa nada concreto para millones de personas que simplemente no tienen los medios para hacer que su existencia cotidiana sea realmente libre

La pregunta importante es si debemos conformarnos con decirle a una persona —que de hecho no puede siquiera comprarse unos zapatos— que tiene libertad de tránsito y que, en esa medida, puede irse a descansar el fin de semana a una playa paradisíaca con su familia, puesto que nadie le puede impedir que se desplace hasta ella. ¿Cómo hará

³⁵⁵ Van Parijs, P. y Vanderborght, Y. (2006): *La renta básica. Una medida eficaz para luchar contra la pobreza*. Barcelona, Paidós. Véase también sobre el tema, Pisarello, G. y Cabo, A. de (eds.) (2006): *La renta básica como nuevo derecho emergente*. Madrid, Trotta.

uso esa persona de la libertad de tránsito?, ¿le diremos que, en el peor de los casos, puede ir y regresar caminando? —Si la playa está a más de 20 o 25 kilómetros de distancia, la esperanza de llegar se vuelve una quimera—, ¿pensará esa persona que en verdad el sistema de libertades que preserva son uno de los adelantos más portentosos de la racionalidad humana?

Desde luego, hay que ser conscientes de que no corresponde solamente a educación ofrecer respuestas a la falta de medios para ejercer la libertad. También al derecho, a la sociología, a la política, la filosofía y muy centralmente la economía tienen mucho que decir en este asunto. Pero ello no significa que, desde la pedagogía, no estemos obligados a señalar que junto con el reconocimiento, el análisis, la vivencia y trasmisión de las libertades debemos intentar buscar los medios para hacerlas realidad, porque de otra manera serán adornos colgados en los textos legales, constitucionales, seguramente interesantes, formalmente perfectos, pero con un radio de acción bastante limitado.

La Pedagogía debe recordar que La libertad corresponde al —o es ejercida por el— pueblo, de la misma forma que el poder corresponde al —o es ejercido por el— gobierno.

304

En el Museo Nacional del Louvre de la ciudad de París se puede observar uno de los cuadros más famosos de todos los tiempos, el que contiene una de las imágenes más recurrentes para representar la libertad. Su autor fue Eugéne Delacroix, y su título es tanto o más afortunado que la representación gráfica: «La libertad guiando al pueblo». En el cuadro aparecen varios personajes armados, pero la figura central corresponde a una mujer que porta la bandera tricolor, y cuyo torso desnudo es una combinación entre los ideales de la belleza clásica y una “verdulera” de cualquier mercado de París³⁵⁶. En una mano porta la bandera y en la otra un fusil. El propio autor del cuadro aparece representado con una mirada entre intelectual y dubitativa, como sorprendido por los acontecimientos, pero dispuesto a dejarse llevar de la mano de los ideales que encarna la mujer que personifica a la libertad. Lo importante es que Delacroix pinta para simbolizar que la libertad debe ser ganada, y que la batalla en su favor no la puede librar sino el pueblo mismo.

³⁵⁶ Suckale, R. et al. (2002): *Los grandes maestros de la pintura occidental. Una historia del arte en 900 análisis de obras*. Madrid, Taschen. p. 432.

Una libertad que, ya avanzando en siglo XXI, se nos vuelve a poner en riesgo no solo por los poderes públicos, sino también por los poderes privados que inciden, directa e indirectamente sobre ella, y que sin tregua determinan de mil maneras nuestra conducta, así como las posibilidades de realización de nuestra autonomía vital. Inciden en nuestras ideas, pero también son responsables de los recursos que tenemos (o no tenemos) a nuestro alcance. En este contexto, la mirada hacia los gobiernos y los poderes públicos que los encarnan debe cambiar. De ser visto simplemente como el “enemigo a vencer”, el poder del Estado se ha convertido en una trinchera más de defensa frente a los llamados “poderes salvajes”³⁵⁷.

Ahora bien, ¿qué podemos esperar razonablemente de los poderes públicos como agentes encargados de defender las libertades?

Cualquier mirada que decida despojarse de la ingenuidad puede darse cuenta de que los poderes públicos pueden hacer cada vez menos cosas para determinar la forma en que vivimos. Por un lado, como lo comentamos en los apartados precedentes, una parte importante de la población de muchos países democráticos simplemente le ha dado la espalda a la política. Si comparamos el nivel de conocimiento que tienen millones de jóvenes sobre una estrella musical o televisiva, con lo que saben acerca del partido político que gobierna su comunidad, nos daremos cuenta del enorme abismo que hay entre el poder real de los medios de comunicación o de las industrias del marketing cultural, y el ámbito de influencia de los poderes públicos³⁵⁸.

Pero ese ejemplo ilustra solamente una parte, seguramente la menos importante, del problema. El pesimismo acerca de las posibilidades de los poderes públicos se agudiza cuando pensamos en el poder de las grandes redes financieras internacionales, aquellas que pueden poner de rodillas a los Estados, en cuestión de minutos. Pensemos simplemente en el poder que tienen las empresas “calificadoras de riesgo”, cuyos dictámenes sirven para elevar o reducir los intereses que deben pagar los Estados por su deuda. O bien pensemos en los llamados “fondos soberanos”, que están en manos de grandes conglomerados de inversión en busca de los países que les puedan proporcionar las mejores condiciones impositivas para dirigir sus activos financieros

³⁵⁷ Ferrajoli, L. (2001): «Contra los poderes salvajes del mercado: para un constitucionalismo de derecho privado», en Carbonell, M. et al. (coords.) (2001): *Estrategias y propuestas para la reforma del Estado*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas. pp. 99-110.

³⁵⁸ Sartori, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus.

(aunque en este caso hablar de “condiciones” quizá sea exagerado; es más pertinente referirse simplemente a “concesiones” o “privilegios”).

La maquinaria de las finanzas internacionales mueve miles de millones de euros, de dólares, de yenes... cada día y, aunque sea indirectamente, determina la vida o la muerte de millones de personas. Lo curioso es que no responde ante ningún tipo de control democrático, ni siquiera indirecto. No hay Estado que se atreva a hacerle frente; los gobernantes, más bien, hacen todo lo posible por atraer sucursales, a sus directivos y les ofrecen condiciones atractivas para el desarrollo de sus empresas, incluso si eso supone reducir a su mínima expresión, que es cero, las reglas en materia medioambiental o laboral.

Lo mismo sucede con los grandes consorcios mediáticos que ejercen un control vertical y horizontal sobre todo tipo de medios de comunicación. Un mismo grupo empresarial controla canales de televisión, emisoras de radio, prensa tanto periódicos diarios como revistas semanales, quincenales o mensuales, así como páginas de Internet. Además, tiene su propia productora de publicidad, su propia editorial y, en ocasiones, su propia fábrica de papel. De este modo puede conjuntar esfuerzos en una única dirección para vender sus productos y derrotar cualquier posible competencia. Imaginemos que uno de estos grandes grupos empresariales le propone a un gobierno que le compre los libros escolares gratuitos. El gobierno de turno, en un esfuerzo de integridad, se niega aduciendo falta de equidad en el precio de los libros. El grupo responde a través de sus canales de televisión, criticando la actuación del gobierno (todo gobierno es siempre criticable desde algún punto de vista); el gobierno se sigue negando a comprarle los libros, y entonces el grupo decide sumar críticas en sus periódicos y en sus emisoras de radio. En sus páginas de Internet comienzan a correr noticias infundadas (o no) sobre la vida privada de tal o cual miembro del gabinete. Se destapan presuntos escándalos de corrupción de familiares de las más altas esferas, presidente o entorno cercano del gabinete. Finalmente, el gobierno decide comprarle todos los libros para la educación básica al grupo en cuestión, el cual gana millones de dólares con la transacción, que además está blindada en un contrato que le da el mismo trato durante los siguientes diez años.

Las críticas comienzan de inmediato a desaparecer. Los miembros del gobierno obtienen espacios privilegiados en la prensa, desde los cuales pueden defender sus

proyectos y hacerse promoción de cara a su futuro político. Cuando los medios son cuestionados sobre su cambio de línea, responden que las condiciones han cambiado, y que la información nunca deja de llegar, por lo que es necesario pasar a otros temas.

Mientras tanto, todos quedan contentos, salvo los contribuyentes que deben pagar con dinero de sus impuestos libros escolares caros, y los usuarios de los medios de comunicación, que ni antes ni ahora comprenden qué parte de todo lo que ven y escuchan es realidad, y qué parte responde a intereses de los dueños de los medios.

El ejemplo anterior intenta ilustrar lo que sucede con frecuencia en la relación entre grupos empresariales y el gobierno. Pero lo mismo puede aplicarse, aunque de forma todavía más mercenaria y descarada, a la competencia entre intereses industriales. Los medios de comunicación son utilizados en ocasiones para criticar a rivales dentro de un sector económico. Los dueños propagan a través de sus propios medios versiones infundadas sobre sus competidores, con el fin de obtener ventajas sobre ciertos mercados.

Los poderes privados, de signo económico o mediático (o de ambos, que es lo más común en nuestros días), tienen una enorme capacidad de “incidir” sobre la marcha de los ciudadanos y de los gobernantes. Son poderes reales a los que es necesario regular, si es que —como lo defendían Montesquieu y sus contemporáneos— queremos seguir protegiendo la libertad.

Por tanto, ahora ya no es válido seguir viendo al gobierno como el enemigo por naturaleza de las libertades, ni mantener una concepción inmaculada de la sociedad civil. El gobierno es —o mejor dicho, debe ser— un agente protector de las libertades, y los poderes privados han adquirido una enorme capacidad de daño sobre las mismas, por lo que deben ser sujetos de controles. A través de la representación efectiva la soberanía debe volver a la titularidad del pueblo.

La libertad corresponde al pueblo, de la misma forma que el poder corresponde al gobierno, dejamos apuntado en alguno de los párrafos precedentes. Ya se ha comentado el papel cambiante del gobierno (de los poderes públicos en general, mejor dicho) respecto a la libertad; de ser el único enemigo visible ha pasado a ser un posible —aunque siempre contingente— aliado de los derechos fundamentales de libertad, sobre todo frente a las crecientes amenazas provenientes de los poderes privados.

Ahora bien, también se han producido cambios en la otra cara de la moneda: en el concepto de “pueblo”. Desde hace mucho tiempo, se ha formulado la pregunta acerca de quiénes son los integrantes de dicho pueblo y, en consecuencia, quiénes son los titulares de los derechos ciudadanos que le son inherentes. La forma de dar respuesta a esta cuestión ha sido muy variable en el tiempo y en el espacio. Desde el movimiento revolucionario francés, donde el universalismo de Alexis de Tocqueville, se imponía, hasta la racial universalización de la titularidad de los derechos que hubo en la creación de los Estados Unidos de América donde no podían participar en la misma los afrodescendientes³⁵⁹.

Bajo esta perspectiva cabe preguntar: ¿quiénes integran el pueblo, y son éstos los titulares de las libertades de nuestros días? Precisamos con cierta urgencia reconceptualizar la categoría pueblo; ese pueblo que falta, como nos advertiera Klee.

Actualmente, la mayor parte de los países democráticos suelen asignar la titularidad de los derechos fundamentales (incluyendo a los derechos de libertad) a todas las personas. Esa es la regla general, aunque hay algunos derechos en particular cuya titularidad se restringe por carecer de la ciudadanía; en otros casos las restricciones operan por razón de la minoría de edad de una persona o por tener ciertas discapacidades. Ahora bien, pese a que los ideales igualitarios y universalistas están presentes en el constitucionalismo (como lo atestigua, al menos, la experiencia francesa), en la actualidad dichos ideales han sido puestos en cuestión al menos en relación a los extranjeros. En particular, el universalismo es puesto a prueba en el caso de las personas que deciden dejar su país y migrar a otro, así como en el caso de las personas que deben salir del mismo y pedir refugio en otra nación. Frente a esas realidades, muchos Estados siguen negando la titularidad de derechos a los no nacionales, discriminan y persiguen a los migrantes, y restringen las opciones para los solicitantes de asilo. Estas penosas situaciones son resultado de una concepción azarosa y innatista de la titularidad de los derechos, puesto que tal parece que quienes han nacido dentro de un cierto territorio tienen, por ese simple hecho, ciertas cualidades que los hacen merecedores de los derechos, mientras que las personas que no han tenido esa “suerte” (por decirlo de alguna manera) no alcanzan dicho merecimiento.

³⁵⁹ Cabe recordar que todavía en 1857 la Suprema Corte de los Estados Unidos reconocía que la esclavitud no solamente era constitucional, sino que las personas de color que eran esclavos no tenían ningún derecho. Eran “objetos” y no “sujetos” de derecho.

Lo que se expresa es que la libertad es más difícil de ejercer cuando una persona pertenece a un grupo en situación de vulnerabilidad. La discriminación hacia los más débiles (en sentido político, jurídico, sexual, económico o incluso físico) es una realidad en nuestro tiempo, y se proyecta no solamente violando las relaciones de simetría —casi cualquier otro concepto referiría derechos validados o no— entre las personas que son propias de todo sistema democrático, sino también coartando las posibilidades de ejercer la autonomía personal. El trato igual y las perspectivas de la libertad son dos condiciones que dependen recíprocamente una de la otra: la ausencia de una de ellas impide la realización de la otra, ya que no puede haber libertad cuando las personas están sometidas a discriminación o cuando no existen condiciones que permitan la igualdad de oportunidades, pero en ausencia de un mínimo de igualdad (política, económica, social, cultural) tampoco puede hablarse de realización plena de la autonomía personal. Una lista exhaustiva de los grupos y de las personas en situación de vulnerabilidad seguramente sumaría varias páginas. Se centrará el tema en el papel de la pedagogía como saber inherente a la ampliación de toma de decisión de las personas, de forma que se propone como una de las facetas a trabajar como factor de libertad.

Ya se ha dicho que la libertad consiste, entre otras cosas, en que una persona sea capaz de tomar decisiones de forma autónoma, lo que le sirve para definir su propio plan de vida, de modo que nadie decida qué hacer con su existencia.

Pues bien, para configurar de mejor manera ese plan de vida se requiere contar con un marco conceptual construido a partir de significados simbólicos, útil para tomar las mejores decisiones en el diseño y la realización de nuestro plan de vida. En otras palabras: para poder decidir qué va a ser de cada uno de nosotros necesitamos tener ideas, hacernos de un mapa mental que nos ayude a discernir lo deseable de lo indeseable, lo bueno de lo malo, lo mediocre de lo excelente, lo posible de lo imposible, lo imposible de lo utópico. Esas ideas y ese mapa mental provienen, en muy buena medida, de la cultura, de la formación cultural que tiene una persona y, ésta, de la educación que ha recibido.

La cultura es eso que pasa cuando han interactuado e interactúan las personas, la educación es la promesa de que seguirán haciéndolo en otro tiempo, en mismos espacios pero de un modo reconocible. La interacción es plena y compleja, la

educación también. Las personas hacen y piensan de forma muy diferente. Acerca de sus vidas y acerca de cuestiones de la mayor importancia; discuten sobre política, sobre educación, sobre criterios estéticos, sobre el cuidado de la naturaleza, etc. Lo que la pedagogía puede hacer, teniendo la cultura como referente y la educación como objeto, frente a toda esta constelación valorativa, es plantear adecuadamente la permanente revisión de lo que consideramos como valioso. Los agentes principales de la pedagogía y de la cultura en general —aunque no exclusivos—, que son los intelectuales, tienen las ineludibles responsabilidades de, por un lado, discutir una y otra vez las cosas, incluso (o mejor dicho, sobre todo), aquellas que con frecuencia se dan por sabidas y se aceptan sin mayor discusión. La Pedagogía ha de cuestionar y responder “lo dado”. Y, como segunda responsabilidad, plantear, discutir y analizar temas “nuevos”. Si respecto de las cuestiones obvias es necesaria la permanente discusión, tanto más resulta esencial discutir las cuestiones que podemos llamar “de frontera”, pues son éstas precisamente las que permiten a las sociedades y a las personas evolucionar y seguir mejorando.

La cultura no puede ser neutral respecto a la libertad. La cultura debe comprometerse a favor de la libertad. Debe ser capaz de poner en claro para qué queremos y de qué sirve la libertad en el mundo moderno. Debe explicarnos frente a quién debe prevalecer hoy en día la libertad. Debe darnos ideas sobre cómo hacerla efectiva. Y, finalmente, debe explicarnos por qué es mejor ser libres, es decir, nos debe poner en claro que la única vida que merece ser vivida es la vida libre, en la cual tomamos nuestras propias decisiones sin interferencia de los demás.

No cabe duda, finalmente, que la ignorancia da lugar a una inevitable falta de libertad. Ignorancia y libertad son conceptos que se repelen, que se autoexcluyen: “para el ignorante la libertad es imposible”, dice con acierto Alain Finkielkraut³⁶⁰. Contra la ignorancia y su papel cercenador de la libertad debemos oponer la cultura.

La ampliación cultural del horizonte vital consiste en que la cultura nos permite tener ideas. La ampliación del campo moral consiste en saber cómo utilizarlas para hacer que nuestra vida sea una vida que vale la pena ser vivida, evitando caer en la

³⁶⁰ Finkielkraut, A. (2004): *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama. p. 130.

tenebrosa imagen de las “*vidas desperdiciadas*” que nos anuncia Zygmunt Bauman³⁶¹.

³⁶¹ Bauman, Z. (2005): *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona, Paidós, 2005.

CAPÍTULO III

LA POTENCIA DE UNA ALTERNATIVA

Para el futuro o para el pasado, para la época en que se pueda pensar libremente, en que los hombres sean distintos los unos de los otros y no vivan solitarios... Para cuando la verdad exista y lo que se ha hecho no pueda ser desecho: Desde esta época de uniformidad, de este tiempo de soledad, la edad del Gran Hermano, la época del doble pensar... ¡Muchas felicidades!

George Orwell, 1984

El espacio de lo real y lo presumible está definido por multitud de elementos que conforman nuestra existencia. La experiencia propia y, para los y las más atentas, la experiencia ajena; la cultura, la ciencia, la política, los afectos, el entorno... Este espacio a veces se muestra tan atorado y condicionado que cuando reparamos en él, más allá de las determinaciones y distracciones de lo cotidiano, nos alarma y angustia su estrechez. Todo cambio parece inviable, increíble, nos parece mentira y demasiadas veces llegamos al punto de sentir su flagrante injusticia y la indignación frente a lo intolerable. Si a ello sumamos el descaro e impunidad de sus hacedores y la dificultad manifiesta de su transformación, la desorientación y parálisis está servida.

313

Lo dado se presenta casi inmutable, apenas matizable según conveniencias o tras enormes esfuerzos. Pensar otro modo de vida, otra forma de habitar el planeta, otro modelo mundo se ha antojado una imposibilidad, producto de mentes delirantes; y ese pensamiento envolvente ha penetrado el tuétano de una humanidad que, desmemoriada, camina sin más rumbo que el que le han trazado. Por eso reivindicar una memoria veraz, se convierte en instrumento básico para desentrañar, desvelar y dismantelar lo dado y abrir espacios a lo inédito. Lo inusitado, lo no conocido, lo nuevo, es entonces tan pensable como posible, aunque imprevisible e improbable (por la fuerza del empuje en contra y la inercia que genera).

Ahora bien, cuando las variables exceden lo aprehensible, la ley de lo dado resulta insuficiente y, junto a lo intempestivo, a lo disruptivo, irrumpe la probabilidad.

Que algo no suceda habitualmente no significa que sea menos probable, si por tal entendemos que las condiciones de su posibilidad son indesligables de las decisiones y

voluntades que las fuercen a ser. Con ello el asunto cobra otra interesante perspectiva, la de aquello que depende de nuestra intervención. Desde luego, si nos empeñamos en que no ocurra lo no es pero pudiera ser, pues no será. El quehacer y la voluntad intervienen en la verificación de la probabilidad.

La ciencia nos dice que cuando podemos reconocer la repetición de las circunstancias, podemos hacerlo también con la probabilidad de que acontezcan unas u otras alternativas de la realidad. Esta afirmación positivista ha calado en la humanidad y en las humanidades. Se aplica de forma sistemática en el campo social, en el económico, en el educativo, en el político... Asumen la infalibilidad de sus argumentos teóricos y sistémicos y dan por concluida la acción. Es el «ya no hay nada nuevo bajo el sol». Cuando algo no cumple sus leyes se achaca a la conjunción de obcecación, intereses espurios e indiferencia frente a las consecuencias de cualquier decisión tomada contra los anuncios de la estadística y la experiencia.

La vía de la im-probabilidad queda reducida entonces a una mala praxis de aquellos y aquellas que no han cumplido la regularidad necesaria. La filosofía, la pedagogía, la política... cuestionan —y deben hacerlo siempre— los saberes positivistas y muestran una complejidad que supera la predicción teórica. Parten de que aun cuando se aplica la coherencia de lo razonable, se presiente lo sensato, se acumulan las buenas razones, se toman medidas pertinentes puede, finalmente, ocurrir otra cosa. Desde Kant sabemos que hay condiciones de posibilidad a priori, pero más bien procuran la viabilidad y no se reducen simplemente a establecer límites. No es que lo que se trate de pensar o de conocer se esconda, es que sólo hasta cierto punto se puede alcanzar. Puestos a que algo sea probable, lo más probable es que nuestro propio conocimiento no agote la realidad de la cosa y que todo lo que se sepa, se diga y se haga acerca de ella no impida que prosiga dando que saber, decir y hacer.

Es cuestión de recordar y comprender que pensar es también imaginar, querer, desear, como afirma Descartes acerca del *cogito*, y que, entre tantas cautelas, prevenciones, estereotipos y formas de vida prefiguradas, se acaba por vivir lo que se espera de nosotros, por esperar lo designado como esperable. Y se torna sentencia aquél “es más fácil pensar como vives que vivir como piensas”.

Es aquí, en la quietud reinante, donde comparece, donde irrumpe —como Alcibíades en el Banquete— el rostro del otro, su contingencia, su finitud, y la tensión o la posible sintonía de improbabilidades. Ese es el espacio para la destrucción definitiva o para la siembra de lo totalmente otro.

En todo proyecto late asimismo alguna inviabilidad que solo su ejecución definirá. En toda elección vibra la posibilidad de un fracaso, sin la cual es inimaginable que pudiera hablarse de éxito. En todo encuentro no es suficiente aludir a la causalidad. En toda opción de vida, como en todo viaje, nos acecha el naufragio. En los asuntos más determinantes, en aquellos en los que, si no necesariamente nuestra vida, nuestro vivir se pone en juego, nos confrontamos con lo inesperado. Y no solo. Tal como plantea Edgar Morin,

«Tan pronto como un individuo emprende una acción, sea cual fuere, ésta empieza a escapar de sus intenciones. La acción en cuestión entra en un universo de interacciones y finalmente es el entorno el que se apodera de ella, en uno u otro sentido, pudiendo contrariar la intención inicial».³⁶²

Siempre el “universo de interacciones” propondrá, insertará, alterará, reorientará, desviará “algo” en la acción.

Uno de los lemas de quienes en mayo del 68 buscaban la playa bajo los adoquines era «seamos realistas, pidamos lo imposible». Lástima que nos hayan demostrado hasta la hartura que bajo los adoquines no había arena de playa.

Cuando desde el elogio de la eficacia miope y de alas cortas se trunca el prodigio creativo, se claudica a lo malo conocido cerrando la puerta a lo bueno por venir; y parece ignorarse que algunos “imposibles” acaban transitando el mundo yermo de lo improbable hasta convertirse en realidad. Para que ese tránsito fructifique, es necesario no atar de pies y manos a quienes se atreven a pensar, a imaginar, a crear.

Hacemos nuestras las palabras de Ángel Gabilondo cuando dice:

«Muy frecuentemente hemos de toparnos con quienes una y otra vez entonan sus himnos y, en nombre de una supuesta eficacia, no pocas veces no contrastada, previenen, anuncian, pronostican garantizando la improbabilidad de lo improbable, mientras confirman su sensata posición de acuerdo con la voluntad de que no resulte posible. También sobre lo improbable podemos conversar. Y quizás, acordar. Incluso en tal caso, lo llamado imposible podría ruborizarse de haber sido identificado, convocado, perseguido, pero por querido, por deseado, por necesitado. Y quizás, tras los vestigios de alguna palabra, de alguna escritura, de alguna vida, no siempre

³⁶² Morin, E. (2005): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa. p.53.

necesariamente afamadas, de algún afecto, de algún concepto, se abra algo más que lo inesperado.

Por eso, en el corazón de lo que consideramos improbable habitan algunas limitaciones, ciertas indecisiones, indefiniciones e indiferencias, y concretas posibilidades. Y algunas incapacidades, y algunos temores. Y algunas experiencias, las que se nutren de un permanente no poder.

No es cosa de culparnos porque lo improbable se está poniendo imposible, mientras lo imposible empieza a ser necesario. La cuestión es no enclaustrarlos en lo inusitado para hallar argumentos que paralicen el permanente debatirse con eso en que consiste pensar. Nosotros mismos, sin necesidad de ser extraordinarios, somos un cierto ejemplo de hasta qué punto lo improbable ocurre. Y que sea difícil, incluso aparentemente contradictorio, o contravenga lo que vamos viendo, o lo que parece sensato esperar, no hace sino confirmar que al hablar de ello hablamos de nosotros mismos, de nuestras certezas y de nuestras incertidumbres, y de lo que sencillamente nos desconcierta o podría superarnos».³⁶³

Éste es, posiblemente, el paradójico e irrenunciable destino de la Universidad hoy (y, con ella, de los docentes, investigadores, pensadores, artistas, científicos, comunicadores, educadores todos): *hasta la muerte, seguir nombrando lo imposible*.

1. La necesaria resignificación de lo político

Posiblemente, ningún problema nos pertenece más intensamente que aquellos que han sido pensados 'desde siempre' y ninguna palabra es más nueva —en el sentido de descubrimiento y sorpresa— que las que arrastran la responsabilidad de una larga historia: incluso cuando aparecen desgastadas por el tiempo o extinguidas por un consumo irreflexivo. Es justamente entonces cuando requieren un nuevo planteamiento y una más calibrada inversión de pensamiento.

Roberto Esposito.

1.1. Renombrar la política.

La política no es una especulación; es la Ciencia más pura y la más digna, después de la Filosofía, de ocupar las inteligencias nobles.

Juan Pablo Duarte

La imagen del político está en crisis en todos los rincones del mundo donde haya partidos políticos, medios de comunicación y acceso a la información. Cada día más, la

³⁶³ Gabilondo, A. (17 de mayo de 2013): «Lo improbable». *El País*. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2013/05/lo-improbable.html>

clase política es asociada a un conjunto de antivalores que representan la inmoralidad, la indiferencia, la irresponsabilidad y la infuncionalidad. A los políticos y la política, en síntesis, se les ha querido endilgar la condición de portaestandartes de la culpabilidad de todo lo malo que existe en nuestras sociedades. Pero esto no solo es injusto sino que es falso, y la resignificación y revalorización de la política inicia por desmontar este prejuicio.

No es cierto que todos los políticos sean malos; tampoco todos encarnan antivalores; y no todos simbolizan la viva representación del oscuro personaje que, tras bastidores, mercede el bienestar y el futuro de las sociedades que los eligen para representar sus intereses. No. Lo que sucede es que se les consigna desproporcionadamente exposición pública y atención a quienes sí representan lo anterior, lo que les convierte ante los ojos de la sociedad —merced los mecanismos sociológicos y psicológicos de formación de opinión pública— en los representantes de su clase y, por ende, de la actividad que ejercen: la política.

Pero hay que resistirse a tanto cinismo y pesimismo, a veces bien asignado pero muchas veces inducido, porque no es cierto que eso sea la política, ni que esos sean los políticos. La acción política, cuando se hace por vocación, es la más noble de las profesiones, puesto que es a través de ella que con mucho sacrificio se logran las transformaciones que redundan en bienestar colectivo. La política, cuando es ejercida por la motivación del corazón y suplementada por la cultivación de la razón —nunca al revés— se convierte en instrumento redentor, capaz de inyectar vida y esperanza a sus ciudadanos. Hay dignidad en ser político y hay valor en dedicarse a la política. Sobre todo cuando es ejercida desde una responsabilidad del servicio a la comunidad y con una vocación de impulso de la participación. Una participación que coloca al político en el rol de vocero o vocera de la misma pero no encarnando el acto decisorio en sí mismo. Comunidad y participación como esferas del espacio político. Esferas interdependientes que comparten hasta sus centros y superficies. A veces equivalentes, a veces incluidas, sin orden aparente...

La teoría en política se adelanta a la práctica porque existen más recovecos de acción libre. La comunidad es estudiada desde espacios restringidos a la labor de unos pocos donde la propia ausencia de intereses encontrados da libertad para expresar posibilidades varias.

Pensar lo común, la conceptualización, o mejor la re-conceptualización de ese espacio, ha sido una preocupación constante de la filosofía desde su mismo nacimiento. En los últimos años, especialmente desde la debacle del comunismo, una serie de filósofos franceses e italianos han repensado esta dimensión reflexionando sobre la noción de comunidad en clave ontológica.

Siguiendo la obra de Roberto Esposito, nos hemos de situar en la disposición de pensar en lo común desde la perspectiva *impolítica*³⁶⁴. Una perspectiva que intenta deconstruir los presupuestos de la metafísica y de la filosofía política tradicionales para poder elaborar una conceptualidad afirmativa en clave ontológica.

En el discurso de Esposito, predomina el recurso a la figura de la comunidad, situada luego en el horizonte de la biopolítica, ya que la vida deviene el centro hacia el cual apuntarían los dispositivos de poder y las formas de subjetivación política actuales. En ese marco, entendiendo que el biopoder, ligándose a la soberanía, opera separando a la vida de sus formas, intenta pensar una política en la que estas cesuras resulten imposibles. Teniendo en cuenta el aporte realizado por este autor, nos preguntaremos si un abordaje estrictamente ontológico logra dar cuenta plenamente de lo común en términos políticos o si se trata de una perspectiva fundamentalmente ética sobre la política.

Lo que se plantea es resignificar la política desde la ontología de Esposito para acabar por dar una visión hermenéutica en relación a la participación política desde las propuestas de democracia radical. Es el intento, desde este trabajo en elaborar una redefinición de política desde la constitución de un sujeto político que logre ser constituyente.

³⁶⁴ En esta línea de pensamiento situamos tanto las contribuciones de Nancy, que inaugura el debate sobre “La comunidad desobrada” como las de Blanchot (1983), Agamben y Esposito. En Nancy, J-L. (2001): *La comunidad desobrada*. Madrid, Arena Libros; Blanchot, M. (2002): *La comunidad inconfesable*. Madrid, Ed. Nacional; Agamben, G. (2006): *La comunidad que viene*. Valencia, Pretextos; y Esposito, R. (2006): *Categorías de lo impolítico*. Buenos Aires, Ed. Katz. Esta caracterización también es reconocible en los textos de Alfonso Galindo Hervás en (2003): *La soberanía. De la teología política al comunitarismo impolítico*. Murcia, Res Publica y (2005): *Política y mesianismo*. Giorgio Agamben. Madrid, Biblioteca Nueva.

Sin embargo, el término «impolítico» tal como lo utilizamos aquí, remite al uso que Esposito diera en sus *Categorías* (2006), como un modo de mirar lo político desde sus confines y costados impensados.

Nuestro autor de referencia³⁶⁵ ha reconsiderado la cuestión de la comunidad sobre el trasfondo de los totalitarismos del siglo XX, privilegiando el señalamiento de su imposibilidad operativa, de su ausencia de sustancia, teniendo en cuenta la necesidad de pensar lo común por fuera de la lógica del fundamento.

Lo que está en juego para Esposito es desfundar todo intento de instituir la comunidad en base a algún tipo de propiedad positiva o identitaria, ya que ello daría lugar a una exclusión sacrificial del Otro. Es decir, si los totalitarismos fueron capaces de llegar al aniquilamiento del Otro en nombre de la comunidad —del pueblo o de clase—, una/s nueva/s ontología/s de la comunidad buscará que el término dejase de estar al servicio de ideologías excluyentes, mostrando que el estar-en-común no tiene más fundamento que la mera comparecencia de singularidades y que cada singularidad vale en cuanto tal, independientemente de tal o cual característica particular.

Por ello los autores se desmarcan tanto del debate entre *communitarians* y *liberals*³⁶⁶, cuanto de la ética de la comunicación apel-habermasiana³⁶⁷, por no compartir ni sus presupuestos antropológicos ni los ontológicos. Desde una perspectiva impolítica, la comunidad no puede ser ya pensada como un gran sujeto que da forma a sus miembros o que acomuna a individuos capaces de llegar a un consenso mediante el contrato o la argumentación racional. Tampoco puede ser objeto de una construcción voluntaria. Lo común se da ontológicamente en el plano de la ex-istencia o de la ex-posición recíproca que impide cerrarse sobre sí mismos a los sujetos y a la comunidad y soldar una identidad definitiva. La comunidad tampoco necesita darse instituciones que medien dialécticamente su relación con los sujetos: se suspende así la dialéctica individuo-comunidad propia de liberalismos y comunitarismos.

Esposito, en su trabajo³⁶⁸ acepta inicialmente el marco deconstructivo que Nancy le había dado a la cuestión de la comunidad³⁶⁹, reflexiona sobre la “comunidad de la

³⁶⁵ Y también Agamben que será mencionado repetidas veces en el transcurso de este trabajo.

³⁶⁶ Véase la obra Mulhall, S. y Swift, A. (1996): *El individuo y la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas*. Madrid, Ed. Temas de hoy.

³⁶⁷ Apel, K-O. (1986): *Estudios éticos*. Barcelona, Alfa; (1997): *El camino del pensamiento de Charles S. Peirce*. Madrid, Visor; y Apel, K-O.; Cortina, A. et altri (1991): *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona, Crítica. Habermas, J. (1991): *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona, Paidós; (1994): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Edicions 62.

³⁶⁸ Esposito, R. (2006): *Op. Cit.* y Esposito, R. (2003): *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

³⁶⁹ Nancy señalaba la imposibilidad ontológica de compartir la muerte con el Otro puesto que ella nos expropia (2001). Lo más propio deviene así lo más ajeno, ya que ni el nacimiento ni la muerte pueden ser

muerte” en Bataille³⁷⁰ y sobre la finitud mortal en Heidegger³⁷¹. Todo este recorrido termina, por ahora, en el pensar y presentar la biopolítica moderna³⁷² como marco en el cual todo pensamiento de lo común.

Esposito a través de sus propias indagaciones en torno a las categorías de lo impolítico, donde la comunidad hace vacilar el límite entre lo político y lo impolítico, llega a la conclusión de que la comunidad sería lo irrepresentable de/por lo político ya que no es el producto de la actividad de los sujetos ni una propiedad de los mismos sino aquello que los expropia definitivamente y les impide ser plenamente tales.

En el mismo sentido, la comunidad es aquello que desfonda toda pretensión fundacional de la filosofía política, porque precede y excede toda (posibilidad de darle) forma. Por ello la comunidad deconstruye desde el interior toda teología política y la soberanía a ella ligada. La comunidad es impolítica, ya que aparece como una experiencia límite de lo político y, además, porque implica un elemento de trascendencia en la inmanencia³⁷³, una exposición de las existencias finitas a aquello que las descentra.

En este sentido y siguiendo con su labor de deconstrucción de la filosofía política moderna, la comunidad impolítica opone su irrepresentabilidad a la lógica de la representación, su ausencia y vacío a la lógica de la presencia plena de un pueblo, la radical desubjetivación a la que da lugar y su infundabilidad a la noción de subjectum moderno y, finalmente su carácter expropiatorio y antisoberano a una tradición que tiene en la soberanía y en la propiedad sus motores fundamentales.

vividos como tales. Originariamente alterado, el sujeto de lo común ya no puede cerrarse sobre sí mismo. Por ello Nancy dirá que todo existente es siempre singular y plural, está siempre con otros, ex-puesto a la alteridad que lo atraviesa constitutivamente (2006). En este sentido, pasaba de la deconstrucción de la tradición comunitarista a la reconstrucción de una perspectiva ontológica sobre lo común que toma como punto de partida el cum, la comparecencia de singularidades. En Nancy, J-L. (2001): *Op. Cit.* y Nancy, J-L. (2006): *Ser singular plural*. Madrid, Arena.

³⁷⁰ Quien lleva las experiencias del *partage* hasta el límite incandescente de la exposición mortal, donde lo que se *comparte* es una imposibilidad.

³⁷¹ Siguiendo la estela de Heidegger, para Esposito, la ética brota del tronco de la ontología, porque el *Dasein* está constitutivamente expuesto a la alteridad, al mundo al cual responde con su mero estar.

³⁷² Otra coincidencia más entre los autores citados, Esposito y Agamben.

³⁷³ «El modo de lo impolítico es... una inmanencia trascendente o una trascendencia excavada en la inmanencia. (...) Lo impolítico consiste en una salida fuera de sí mismo que no arriba a ninguna trascendencia. Por eso forma parte de la vida. Es la vida sustraída a la pura inmanencia en sí misma y precipitada en el trascenderse de la existencia (en la existencia como trascenderse)».

En Esposito, R. (2003): *Op. Cit.* p.121 y Esposito, R. (2006): *Op. Cit.* p.135.

Pero si en la «comunidad de la muerte» todavía campea una lógica del presupuesto, la noción de *communitas* se inserta en una de la exposición, en un tránsito hacia la ontología, donde “(...) *la comunidad no es algo que pone en relación lo que es, sino el ser mismo como relación (...)*”. Ello alejaría al autor tanto de las contemporáneas éticas y antropologías de la comunidad como de toda política de la amistad, ya que el léxico de la amistad referiría a los sujetos mientras que el de la comunidad refiere al ser en común en cuanto tal, “(...) *es decir a una existencia compartida que rompe y descentra la dimensión de la subjetividad: en el sentido de que la relación...no puede pensarse sino en el «retiro» subjetivo de sus términos*”.³⁷⁴

En *Communitas*, Esposito toma distancia de cualquier forma de «pensamiento trágico», porque la falta que atraviesa a la comunidad no aparece “*después de la caída*”³⁷⁵ sino que es constitutiva de la finitud, que es el único modo de darse de la existencia como tal. Como ya sabía Nancy, la comunidad es nuestro problema a partir de la sociedad³⁷⁶, no hay un origen pleno por recuperar. Esposito toma distancia de la noción de comunidad negativa, pues aparte de deconstruir radicalmente todo sustancialismo, individualismo y comunitarismo, quiere desligarse de toda tonalidad literaria. Además, sostiene que hablar de una *comunidad imposible* implicaría que hoy no se da comunidad o auténtica comunidad, lo cual nos llevaría lejos de una ontología de lo singular-plural, para reconducirnos a un ámbito deontológico de tipo kantiano.

Esposito, en su particular singladura deconstructiva, reconoce que la decapitación soberana de Acéphale —en la cual Bataille buscaba el éxtasis comunitario— sobresale desde una filosofía del sujeto³⁷⁷, mientras que la *Communitas* no puede ser concebida como el producto de la voluntad compartida ni de una línea de muerte a la que los sujetos acceden en un éxtasis sacrificial, pues “*precede a toda voluntad y a todo sujeto como el munus originario del cual éstos surgen en el modo de una expropiación ininterrumpida*”³⁷⁸. La nada no puede ser el *télos* de la comunidad porque es la comunidad misma, pensada no como nexo sino como el “*distanciamiento definido por su imposibilidad operativa*”³⁷⁹.

³⁷⁴ Esposito, R. (2006): *Op. Cit.* p.25.

³⁷⁵ Haciendo alusión al ser-con heideggeriano y al término *partage* (reparto) batailleano, también adoptado por Nancy.

³⁷⁶ En Nancy, J-L. (2001): *Op. Cit.*

³⁷⁷ Esposito, R. (2006): *Op. Cit.* p.26.

³⁷⁸ *Ídem.*

³⁷⁹ *Ídem.*

Para pensar una nueva ontología de lo común Esposito nos remite a la etimología. *Communitas* se compone de *cum* y *munus*, donde lo que se comparte es un encargo, una deuda común de carácter obligatorio, que expropia a los sujetos. Esta deuda no es algo que se pueda poseer³⁸⁰. Pensando lo que acomuna a los hombres como una nada, un espacio cóncavo, por fuera de la lógica de la identidad y de la homogeneidad, *Communitas* polemiza abiertamente con las filosofías neocomunitaristas, que entenderían a la comunidad como un gran sujeto pleno y presente a sí mismo, y con el pensamiento de la intersubjetividad, que en la búsqueda de un *alter ego* no harían más que reduplicar el *ipse* que se propone criticar³⁸¹.

Lo que compartirían estas filosofías y el modo filosófico-político de reducir la comunidad a «objeto» discursivo es el pensar la comunidad como una propiedad de los sujetos que acomuna o como una hipóstasis colectiva, ligada además a la políticamente peligrosa lógica de pérdida y reencuentro de un origen pleno³⁸². Para Esposito esto configura una paradoja, ya que identifica a lo común con su evidente contrario: lo propio³⁸³. Y es precisamente el análisis etimológico de *koinos*, *gemein*, y fundamentalmente *munus* el que le permite pensar lo común como aquello que empieza donde lo propio termina. Deconstruyendo la oposición público/privado, *communitas* indica que no hay nada de positivo en lo que acomuna a los sujetos sino una nada, una total ausencia de fundamentos para el compartir. La *communitas* no es la *res publica* porque no es una *cosa* sino una *relación*: una deuda que tiene por efecto ya no un incremento del propio poder —como en el *potlatch*— sino una expropiación por extravío de la propia subjetividad³⁸⁴.

Por eso la *Communitas* no se compone de personas jurídicas, ya que el derecho siempre es propio. La noción de *munus*, que pone el acento en la obligación que expropia a los sujetos, implica un giro de 180 grados respecto de aquella jurídica de persona con sus derechos³⁸⁵. Esta obligación, este *munus*, expone y altera radicalmente a los sujetos.

« (...) no es lo propio, sino lo impropio—o, más drásticamente, lo otro— lo que caracteriza a lo común. Un vaciamiento, parcial o integral, de la

³⁸⁰ Esposito, R. (2003): *Op. Cit.* pp.29-30.

³⁸¹ *Ibid.*, p.22.

³⁸² *Ídem.*

³⁸³ *Ibid.*, p.25.

³⁸⁴ *Ibid.*, p.33.

³⁸⁵ Esposito, R. (2005): *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu. p.27.

propiedad en su contrario. Una despropiación que inviste y descentra al sujeto propietario, y lo fuerza a salir de sí mismo. A alterarse».³⁸⁶

Sin embargo, la *communitas* no es pensable sin su opuesto polar, la *Immunitas*, que señala la exención de ese *munus* compartido, una defensa de lo propio que interrumpe el circuito de donación recíproca en su afán de evitar el contagio comunitario. Siguiendo la cita anterior, la idea se expresa:

«En la comunidad, los sujetos no hallan un principio de identificación, ni tampoco un recinto aséptico en cuyo interior se establezca una comunicación transparente o cuando menos el contenido a comunicar. No encuentran sino ese vacío, esa distancia, ese extrañamiento que los hace ausentes de sí mismos: “donantes a”, en tanto ellos mismos “donados por” (...) No sujetos. O sujetos de su propia ausencia, de la ausencia de lo propio»³⁸⁷.

El concepto de *communitas*, inseparable de su opuesto polar de *immunitas*, se transformará en el eje en torno al cual girará su oposición a toda forma de representación filosófico-política y su indagación en torno a la posibilidad de una biopolítica afirmativa, política de la vida o, incluso, una biopolítica comunitaria.

En efecto, a partir de *Immunitas*, Esposito encontrará la clave de lo común y de lo político en la vida. Al igual que Agamben, interroga la comunidad junto a la biopolítica, en un tránsito de la referencia a Heidegger hacia la analítica del poder y a la arqueología de los saberes de Foucault. Sin embargo, mientras Agamben³⁸⁸ señala el carácter originario de la biopolítica, Esposito la piensa a través del moderno paradigma de inmunización³⁸⁹. Por otra parte, la co-presencia de *communitas* e *immunitas* implica que no hay comunidad que no apele a alguna forma de inmunización que ayude a la conservación de la vida. Es decir que el mecanismo inmunitario, como forma de protección de la vida mediante aquello que la niega, no puede ser abolido. Que sólo probando un poco de muerte podemos seguir viviendo. No obstante, si la inmunidad es llevada más allá de un cierto umbral, termina por aniquilar la vida que debía proteger, como sucede en las enfermedades autoinmunes.

³⁸⁶ Esposito, R. (2003): *Op. Cit.* pp. 31. No casualmente, Esposito piensa posteriormente lo común en el plano inmanente de la vida en términos de lo impersonal. Esposito, R. (2011): «Por una política de la inmanencia», Entrevista realizada por Gonzalo Velasco en Cereceda, M. y Velasco, G. (eds.): *Incomunidad. El pensamiento político de la comunidad a partir de Roberto Esposito*. Madrid, Arena Libros. pp. 323-332.

³⁸⁷ Esposito, R. (2003): *Op. Cit.* pp. 31.

³⁸⁸ Agamben, G. (1995). *Homo Sacer: Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.

³⁸⁹ Esposito, R. (2005): *Op. Cit.* y Esposito, R. (2009): *Bios. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires, Amorrortu.

Ahora bien, a diferencia de las comunidades políticas, la comunidad que piensa Esposito ontológicamente, es políticamente *irrepresentable*. En la medida en que se le quiere dar forma y figura, darle ser, delimitarla, se la pierde, se sacrifica la pluralidad que la constituye. Fuera del mecanismo homogeneizante del Estado, la comunidad no es un sujeto y no tiene por función dar identidad sino, al contrario, es el espacio que se com-parte en una singularización continua.

La especificidad del aporte de Esposito, y por ello ha sido el elegido para este trabajo, está en plantear la tensión de la comunidad con la inmunidad y luego con la biopolítica. Es que la comunidad es *contagio* de un *munus* cuya infección es potencialmente mortal. Pero este contagio es contenido por los mecanismos inmunitarios. Esto implica un desplazamiento de una ontología espacial, centrada en la consideración del lenguaje y que había tenido el mérito de desplazar la centralidad de la temporalidad subjetiva, hacia otra ontología centrada cada vez más en la noción de la vida y sus procesos. A nivel espacial lo que está en juego es una lógica del límite, pero esta lógica se juega — también, y es lo novedoso— en la relación entre comunidad e inmunidad, y ello implica un riesgo vital (o mortal): “*Lo que se teme, en el munus «hospitalario» y a la vez «hostil» —según la inquietante contigüidad léxica hospes-hostis— es la pérdida violenta de los límites que, confiriendo identidad, aseguran la subsistencia*”³⁹⁰. Es decir, la comunidad amenaza permanentemente los límites de la subjetividad, exponiéndonos al contagio, a la pérdida de identidad, y es la inmunidad la que nos “salva” de esta deriva autodisolutiva.

Sin embargo, esto se hace al precio de la relación comunitaria misma. Los dispositivos inmunitarios, como la soberanía jurídico-política, disuelven la *communitas* originaria. No casualmente, la lógica inmunitaria moderna nace a nivel teórico con Hobbes, que excluye el conflicto comunitario —la política— del orden civil, relegándolo al estado de naturaleza. La ley soberana, erigida sobre el temor a la muerte violenta, funciona como el más potente dispositivo inmunitario a través de un mecanismo homeopático que llena el vacío del *munus* con un vacío aún más radical, y que reemplaza el miedo recíproco por un miedo institucionalizado. Para contrarrestar la violencia originaria de lo común, los dispositivos inmunitarios no terminan con la violencia, sino que la asumen en su interior, la funcionalizan en pos de la conservación de la vida a través de la del Orden.

³⁹⁰ Esposito, R. (2003): *Op. Cit.* pp. 33.

Por eso la operación de Hobbes sería la de “vaciar el peligro del *cum eliminándolo definitivamente*”, sacrificando la vida a su supervivencia³⁹¹.

Ahora, si bien la comunidad es pensada por Esposito según la lógica de un contagio recíproco que amenaza los límites de la individualidad, Esposito intenta evitar la deriva fusional que Nancy³⁹² llamara “inmanentismo”. Por eso la comunidad no puede ser producida:

«La comunidad es y debe permanecer constitutivamente impolítica, en el sentido de que podemos corresponder a nuestro ser en común sólo en la medida en que lo mantenemos alejado de toda pretensión de realización histórico-empírica, si no asumimos allí el papel de sus sujetos: la comunidad no puede tener «sujetos» porque ella misma construye —deconstruye— la subjetividad en la forma de su alteración»³⁹³.

Dos cuestiones se hacen aquí evidentes: primero que la comunidad funciona como una experiencia límite, como una idea regulativa, sin realidad fenoménica posible. Por otro, que la comunidad destituye al sujeto. Sin embargo, Esposito parece pensar esta destitución desde dos metafísicas divergentes. Por un lado, una concepción del hombre como originariamente carencial que debe compensar esa falta con alguna prótesis (Heidegger), en un orden gobernado por la necesidad y el miedo (Hobbes).

325

Por otro lado, una teoría de la sobreabundancia energética destinada al consumo improductivo y a la dilapidación, ligada a un desorden confiado al impulso del deseo y al vértigo del riesgo (Bataille). Esto da como resultado que las relaciones humanas inspiradas en el modelo hobbesiano queden confinadas a la economía restringida del contrato, mientras Bataille se refiere a una munificencia donde el don por excelencia de la comunidad es el de la vida, abandonándose, no a una identidad común, sino a una ausencia de identidad³⁹⁴. Como vemos, Esposito intenta pensar el contagio comunitario como aquello que impide al sujeto cerrarse sobre sí mismo, en una ontología de la exposición.

Como vemos, Esposito y otros autores mencionados, piensan cada vez más lo común y lo singular en el terreno de lo vital, reconociendo que los dispositivos de poder actuales son eminentemente biopolíticos, en la medida en que la conservación y mejoramiento

³⁹¹ Esposito, R. (2005): *Op. Cit.*

³⁹² En Nancy, J-L. (2001): *Op. Cit.*

³⁹³ Esposito, R. (2003): *Op. Cit.* p. 163.

³⁹⁴ Esposito, R. (2003): *Op. Cit.* pp. 141-143.

de la vida deviene el único valor que legitima a los gobiernos. Al mismo tiempo, se considera que el biopoder opera separando el *bíos* de la *zoé*, estableciendo interrupciones en el continuum biológico de las poblaciones, y que por ende se trata de elaborar prácticas donde la vida se transforme en un fenómeno unitario que imposibilite el sacrificio de una parte de ella³⁹⁵.

Frente a ello, el desafío, en términos de Esposito, sería el de pensar la biopolítica ya no en términos inmunitarios sino comunitarios, no una política *sobre la vida* sino *de la vida*, una biopolítica afirmativa.

Esto es lo que Esposito intenta atisbar con las nociones de *inmunidad común*, *nacimiento*, *norma-de-vida* y con su filosofía de lo impersonal. La primera de estas nociones aparece hacia al final de *Immunitas*. Esposito busca allí en figuras de la tolerancia inmunitaria como el trasplante, donde una parte de otro se con-funde con el propio cuerpo, la prótesis, donde algo no humano pasa a formar parte del mismo, o la gravidez, donde la madre protege al embrión en razón de su diferencia de códigos genéticos, una forma de inmunidad que no pasa por el rechazo sino por un conflicto capaz de generar y prolongar la vida a través de la mutua implicación de los cuerpos³⁹⁶. Posteriormente, Esposito caracteriza el nacimiento como un proceso continuo por el cual la vida renace constantemente en guisas diversas.

326

En el mismo sentido, a la normalización de la vida operada por el nazismo, Esposito oponía la categoría de *norma-de-vida* de Canguilhem, para pensar en la posibilidad de que la vida se dé su propia norma inmanente. También la noción de lo impersonal tiene lugar en el terreno inmanente de la vida, en un pensamiento que hace coincidir forma y fuerza de manera inescindible, evitando la despersonalización.

En todos estos casos se trata de encontrar en la vida misma el punto de articulación de una nueva forma de comunidad por fuera de las mediaciones tradicionales como la soberanía o la nación. Dicho de otro modo, no se trata de pensar sólo el *bíos* del hombre, sino de considerar conjuntamente —no dialécticamente— su carácter animalesco y cultural. Es que para Esposito la vida deviene el trascendental de nuestra

³⁹⁵ Esposito y otros autores advierten para su reflexión y para publicitar que durante el siglo XX aquellos movimientos que colocaron la defensa de la vida como bandera fueron los mismos que produjeron innumerable cantidad de muertos en nombre de la comunidad, al distinguir una vida que merece vivir de otra “indigna”.

³⁹⁶ Esposito, R. (2009): *Op. Cit.*

actualidad, dejando atrás el predominio del lenguaje³⁹⁷ y por ende las alternativas pasan por una política *sobre* la vida, que la gobierna desde afuera autoritariamente, o una política *de* la vida, donde ésta se da su propia norma.

A través de este recorrido por las ontologías de lo común y el pensamiento de la comunidad en las obras de Esposito, hemos notado una tensión entre una vocación por pensar políticamente nuevas formas de lo común y un estilo de pensamiento que, al intentar evitar volverse normativo, al no poder pensar la política en positivo, termina por acercarse por momentos a la formulación de una nueva (meta)ética más que a una nueva política.

Por empezar, a propósito de las nociones comentadas en Esposito del nacimiento o la gravidez, son conceptos que remiten a experiencias o figuras individuales que difícilmente podríamos llamar políticas. De hecho, Esposito, pensando en términos estrictamente filosóficos la política actual, señalando sus aporías y puntos ciegos, ofrece interesantes claves interpretativas sobre los dispositivos de poder que nos gobiernan, pero brinda poca ayuda a quienes quisieran actuar políticamente y elaborar alguna alternativa. En este punto, permanecen fieles al cuestionamiento radical de la representación política y de cualquier forma de mediación o institucionalización de la comunidad que, en sus teorías, negaría la pluralidad e instauraría una lógica mortífera. Así, en el marco de una crítica de toda comunidad basada en la identidad, llega a plantear una crítica anticipada a toda posibilidad de decir “nosotros”.

Esto nos lleva a preguntarnos por los alcances de un pensamiento ontológico sobre la política, que no es solamente objeto de pensamiento, sino una praxis contingente y colectiva. En este sentido, no han faltado lúcidas críticas al giro ontológico que realiza la filosofía política en los últimos años. Por ejemplo, Sharpe³⁹⁸, refiriéndose a Agamben pero bien podría servir para Esposito, señala que hay que tener presente la diferencia entre la política y la filosofía primera, para no tener que buscar redención en las entrañas de ésta, que ha perdido cualquier contacto con la praxis política efectiva.

³⁹⁷ Esposito, Roberto (2015): *Pensamiento viviente. Origen y actualidad de la filosofía italiana*. Buenos Aires, Amorrortu.

³⁹⁸ Sharpe, M. (2009): «Only Agamben Can Save Us? Against the Messianic Turn Recently Adopted in Critical Theory». In *The Bible and Critical Theory, Volume 5, Number 3*. Monash University ePress

Bosteels³⁹⁹ sostiene que la normatividad implícita en estas ontologías consistiría en una crítica anticipada de todo compromiso político óntico, de toda forma de subjetivación política, debido a que ninguna política meramente óntica estará jamás a la altura de su verdad ontológica. Es decir, ninguna política puede ser lo suficientemente radical porque toda política implica sujetos políticos concretos y no afecta cuestiones relativas al ser sino al ordenamiento sociopolítico de una sociedad dada. Como consecuencia, se trasladaría la revolución del terreno de la política al de la ontología.

A pesar de la permanente mención por parte de Esposito del conflicto como núcleo duro de la política, es justamente más allá de la política que este autor parece buscar una nueva forma de comunidad como experiencia ontológica y ética antes que política.

¿Significa esto que la perspectiva aquí tratada es irrelevante para pensar la política? No parece ser el caso. Por un lado, tiene el mérito de hacernos pensar lo común por fuera de las mediaciones tradicionales y cuestionando las formas excluyentes que la comunidad ha adoptado y sigue adoptando en nuestro presente. Por otro, perspectivas ontológicas como las de Laclau, Žižek, Badiou, Negri y el propio Agamben han servido de inspiración para movimientos políticos y sociales, en este último caso, en términos de un intento de subversión de la política y la moral capitalistas que apela a la noción del cualquiera. Se abre así el espacio para una comunidad de uso no sólo de servicios o de objetos, sino del mundo mismo, de los cuerpos, de las ideas y de la propia identidad, en una exposición común al acontecimiento que es cada singularidad, cada pensamiento, cada gesto.

Sin embargo, este pensamiento de la comunidad por fuera de la lógica de lo propio, no puede obviar el hecho de que toda comunidad recurre a alguna forma de inmunidad que la salve de su deriva autodisolutoria. Esto puede traducirse en la dialéctica entre poder constituyente y poder constituido de Negri, donde el desafío es pensar lo común no sólo como poder destituyente⁴⁰⁰, y crear instituciones de lo común que no produzcan un cierre identitario y excluyente, que a la vez puedan expresar la tensión entre orden y conflicto que —como sabemos desde Maquiavelo— atraviesa a toda comunidad política y evita su anquilosamiento. De allí la insistencia en pensar una norma que no sea

³⁹⁹ Bosteels, B. (2009): «Thinking, Being, Acting: or, On the Uses and Disadvantages of Ontology for Politics». In Strathausen, C. (Ed.) (2009): *A Leftist Ontology. Beyond Relativism and Identity Politics*, Minneapolis - London, University of Minnesota Press.

⁴⁰⁰ Esposito, R. (2011): *Op. Cit.*

aplicada desde el exterior sino que sea inmanente a la vida⁴⁰¹, una vida que coincida con su propia regla⁴⁰² y una regla que se hace com-partida.

En ese punto, nos parece, la ética implícita en este pensamiento ontológico de lo común, de la comunidad como forma-de-vida, resulta un punto de partida ineludible para pensar nuevas formas de comunidad política. Pero aún queda el problema de que toda forma debe tener un mecanismo. Ese mecanismo es la participación.

La participación, o el modo en que ésta se origina y sobre lo que origina su acción es otro de los pilares del pensamiento político. En lo referente al ámbito teórico, estas aseveraciones sobre el rol de las y los agentes políticos y en referencia a la participación, están siendo analizadas al detalle tanto como las visiones ontológicas anteriormente expuestas sobre la comunidad.

Con el declive del Estado del Bienestar, cuando el posmodernismo cultural y la postmodernización social han llegado a ser tendencias manifiestas, el sentido de la agencia política está cambiando profundamente. Las observaciones y valoraciones, han encontrado un renovado sentido. Más allá de las perspectivas democráticas tradicionales basadas en la protección de derechos, la elección pública, los procedimientos de decisión, la representación formal, el equilibrio legal o la participación militante, la condición antagónica del sujeto político es actualmente establecida y reivindicada en un sentido radical democrático. Será el punto de partida para la cuestión que postula el título de esta reflexión.

Participación, el mecanismo que da acceso a los políticos a su razón laboral y que al tiempo es un mecanismo de control de dicha actividad. Una palabra, —más que una palabra un ideal— que ha ocupado un lugar importante, a la hora de concebir las condiciones de posibilidad para la profundización y cumplimiento efectivo de nuestras prácticas e instituciones democráticas. No en vano, a través de nuestras tradiciones democráticas, se ha transmitido cierta expectativa reguladora, conforme a la cual la autoinstitución democrática de la sociedad pasa tanto por la extensión de los ámbitos de participación, como por la intensificación del compromiso ciudadano.

⁴⁰¹ Esposito, R. (2011): *Op. Cit.* y Esposito, Roberto (2015): *Op. Cit.*

⁴⁰² Agamben, G. (2013): *Altísima pobreza. Reglas monásticas y formas de vida.* Buenos Aires, Editorial Adriana Hidalgo.

Desde luego, este ideal de participación democrática tiene una larga historia, que va desde la virtud cívica de los antiguos, pasando por la soberanía popular en la concepción moderna de la democracia, y por la visión de la democracia como desarrollo moral e ilustración pública, hasta la utopía de la democracia directa y de la autogestión de la producción social. Pero es en las propuestas de democracia participativa que surgieron en torno a la década de 1970, donde se encuentra formulado muy explícitamente este principio justificativo, incluso con la pretensión de erigirse en el pilar de todo un modelo de construcción de la sociedad democrática⁴⁰³.

Hay que señalar que este modelo de democracia participativa exhibe un árbol genealógico complejo: en él, convergen no sólo algunas vías del socialismo democrático y algunas facciones críticas de la democracia liberal, sino también ciertas posiciones vinculadas al republicanismo cívico⁴⁰⁴. Por otra parte, debemos recordar que estas propuestas de democracia participativa surgieron como reacción frente a cierto modelo elitista-pluralista de equilibrio, el cual se limitaba a concebir la democracia como un mecanismo de selección de élites políticas cualificadas, siempre en un marco de competencia poliárquica, como si la política democrática respondiera básicamente a lógica del mercado (y de tal manera que los votantes-consumidores tan sólo escogerían periódicamente a partir de una oferta política autoseleccionada)⁴⁰⁵.

330

Ahora bien, el modelo participativo también se opone frontalmente a las propuestas de democracia legal ultraliberal popularizadas por la nueva derecha, que no sólo consagran el modelo de mercado y la libre competencia, sino que los extrapolan a todos los ámbitos de la vida social, al tiempo que proclaman la urgencia de limitar jurídicamente los usos democráticos del poder estatal⁴⁰⁶.

Pero, ¿cuáles eran las bases fundamentales del modelo participativo y de qué manera han repercutido en las experiencias democráticas actuales? En cierto modo, los teóricos de la democracia participativa retoman algunos aspectos de las concepciones morales de

⁴⁰³ Hay que remitirse a Macpherson, C. B. (1982): *La democracia liberal y su época*. Madrid, Alianza Editorial. pp. 112-138. Véase, también, Held, D. (1991): *Modelos de democracia*. Madrid, Alianza Editorial. pp. 306-316.

⁴⁰⁴ Entre los principales formuladores de este modelo de democracia participativa, se hallan —según Held— autores tan variopintos como Macpherson, Nicos Poulantzas o Carole Pateman. En Held, D. (1991): *Op. Cit.* p.306.

⁴⁰⁵ Macpherson, C. B. (1982): *Op. Cit.* pp. 95-112.

⁴⁰⁶ A propósito del modelo neoliberal de democracia legal propuesto por la nueva derecha, Held, D. (1991): *Op. Cit.* pp. 292-303.

la democracia —como la que encontramos en John Stuart Mill⁴⁰⁷—, las cuales establecen que la vida democrática, más que un simple mecanismo de representación y protección de los intereses individuales, constituye un ámbito idóneo para la formación de una ciudadanía capaz de autodesarrollarse mediante la libre participación.

Por otra parte, el ideal de participación contempla que el desarrollo de una sociedad participativa exige reducir todas las esferas institucionales que no resulten responsables ante los ciudadanos, pero también requiere mantener estructuras institucionales abiertas, que garanticen la posibilidad de experimentar con formas políticas más participativas⁴⁰⁸. Ahora bien, la expectativa de devolverle a la democracia un horizonte de desarrollo igualitario de la participación —según los teóricos de la democracia participativa— no sólo pasa por lograr un mayor compromiso ciudadano, sino que, además, demanda una reducción de las desigualdades económicas y sociales actuales; y es que no puede haber participación democrática significativa, sin lograr transformaciones decisivas en las formas vigentes de exclusión y desigualdad social (y, a la inversa, si no superamos la apatía política y si no nos comprometemos en la participación democrática, no disminuirán las asimetrías socio-económicas)⁴⁰⁹.

Sin duda, este modelo de democracia participativa tuvo su momento: la irrupción de los nuevos movimientos sociales y el militantismo de clase, justamente cuando se agudizaba la sobrecarga del estado del bienestar y las crisis de legitimación en el capitalismo tardío, entre otras contingencias, le dieron cierto sustento descriptivo a este modelo participativo que, momentáneamente, movilizó las expectativas de una nueva izquierda democrática⁴¹⁰. Sin embargo, a raíz de los procesos de complejización,

⁴⁰⁷ Remitiéndonos a Macpherson, C. B. (1982): *Op. Cit.* pp. 58-94.

⁴⁰⁸ Held, D. (1991): *Op. Cit.* pp. 315- 316. Held sintetiza el principio justificativo del modelo de democracia participativa del siguiente modo: “*El derecho igual para todos al autodesarrollo sólo puede alcanzarse en una «sociedad participativa», una sociedad que fomente un sentido de la eficacia política, nutra la preocupación por los problemas colectivos y contribuya a la formación de una ciudadanía sabia, capaz de interesarse de forma continuada por el proceso de gobierno*”.

⁴⁰⁹ Véase Macpherson, C. B. (1982): *Op. Cit.* p. 121.

⁴¹⁰ Macpherson describe con precisión el contexto de consolidación del modelo de democracia participativa:

«Se inició como consigna de los movimientos estudiantiles de Nueva Izquierda del decenio de 1960. Se difundió entre la clase obrera en los decenios de 1960 y 1970, sin duda como resultado del creciente descontento en el trabajo entre los obreros y los empleados, y de la sensación más generalizada de alienación, que se convirtieron en aquellos años en temas tan de moda para los sociólogos, los expertos en gestión, las comisiones oficiales de investigación y los periodistas populares. Una manifestación de este nuevo espíritu fue el nacimiento de movimientos favorables al control obrero de la industria. En los

posmodernización y globalización, que han afectado a las sociedades postindustriales avanzadas, las perspectivas de la nueva izquierda se han desplazado, más allá de las expectativas asociadas al modelo de democracia participativa, hacia proyectos de radicalización de la democracia o modelos de democracia radical (tal y como los que proponen Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Antonio Negri, Michael Hardt o Paolo Virno, entre otros).

En términos generales, no es tanto la extensión y homogeneización de la participación política lo que concentra el interés de los actuales modelos de democracia radical, sino que, más bien, su perspectiva teórico-política se centra en la compleja constitución del sujeto político democrático (así como en la redescrición de las identidades políticas), a través de toda la heterogeneidad de las prácticas democráticas y de la multiplicidad de conflictos autónomos que fracturan el espacio público de representación.

Ciertamente, los proyectos de democracia radical comparten algunas premisas con el modelo de democracia participativa: en primera instancia, el malestar ante las formas de clausura del espacio de representación socio-político, así como el cuestionamiento de las formas de reducción instrumental o procedimental de lo político, que terminan subordinando la acción política a la circulación, agregación y equilibrio de intereses individuales autosubsistentes (por analogía con el funcionamiento del mercado). Pero coinciden, también, en la percepción de las asimetrías y luchas que surcan las relaciones de poder, y en la iniciativa de profundizar la revolución democrática a través de una gama cada vez más amplia de esferas de la vida social, de manera que las reivindicaciones igualitarias y las garantías liberales se vayan articulando en la trama plural de las prácticas democráticas.

Sin embargo, los proyectos de democracia radical se alejan del modelo de democracia participativa, cuando se trata de concebir la autoinstitución democrática de lo social, así como la relación entre las garantías institucionales liberales y las formas de autogestión democrática de la producción social. No en vano, al sobrestimar las opciones de la

mismos decenios, la idea de que debería haber una participación considerable de los ciudadanos en la formulación de decisiones por el gobierno se extendió tanto que varios gobiernos nacionales empezaron a hacer suyas, al menos verbalmente, las consignas de la participación, y algunos incluso iniciaron programas que contenían una amplia participación ciudadana».

En Macpherson, C. B. (1982): *Op. Cit.* pp. 113-114).

apropiación social de la producción y de una autogestión directa de lo social, los teóricos de la democracia participativa parecen reproducir la imagen de una sociedad plena y suturada, de modo que descuidan tanto la autonomía de los espacios políticos y de las prácticas democráticas, como la multiplicidad de las posiciones antagónicas de sujeto que atraviesan el espacio público⁴¹¹. Además, el llamado a la autogestión social participativa no siempre toma en serio la importancia que tienen para la revolución democrática las prácticas, garantías e instituciones políticas liberales; y es que la radicalización de la democracia no consiste en renegar de las posibilidades de la democracia liberal, sino en extenderlas a nuevas luchas y, eventualmente, rearticularlas desde una estrategia hegemónica de izquierda⁴¹². Por lo demás, el militanismo democrático, que tanto consagran los modelos de democracia participativa, tampoco parece reconocer el carácter post-participativo de algunas formas de resistencia democrática contemporánea, tales como el éxodo, la defección, el derecho de fuga o la desobediencia civil⁴¹³.

En cierto sentido, con la complejización reticular de las sociedades democráticas contemporáneas y debido a la difusión de la conflictividad a relaciones sociales cada vez más numerosas, podemos sostener que se han profundizado los dilemas constitutivos de la democracia liberal, al mismo tiempo que se han descentrado las

⁴¹¹ En Laclau, E. y Mouffe, C. (1987): *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI Editores. pp.198-202.

En una nota a pie de página en la pág. 201, los autores sintetizan su principal diferencia con los modelos de democracia participativa:

«Aparte del hecho de que nuestra reflexión está ubicada en una problemática teórica muy diferente, nuestro énfasis en la necesidad de articular una pluralidad de formas de democracia correspondientes a una multiplicidad de posiciones de sujeto, diferencia nuestro enfoque del de los teóricos de la “democracia participativa”, con los cuales, sin embargo, compartimos muchos puntos importantes».

⁴¹² En Mouffe, C. (1999): *El retorno de lo político*. Barcelona, Paidós. pp. 143-147. También, En Laclau, E. y Mouffe, C. (1987): *Op. Cit.* p. 199.

⁴¹³ Estos conceptos remiten a la obra de Negri, A., y Hardt, M. (2002): *Imperio*. Barcelona, Paidós, 2002, pp. 199-203. En ella, Negri y Hardt, sostienen que actualmente se perfila una forma de republicanismo “nómada” (*Ibid.*, p. 201):

«Aquí volvemos a encontrarnos con el principio republicano en su manifestación primera: la deserción, el éxodo, el nomadismo. (...) Mientras en la modernidad estar en contra frecuentemente significaba una oposición de fuerzas directa y/o dialéctica, en la posmodernidad la actitud de estar en contra bien podría adquirir su mayor efectividad adoptando una forma oblicua o diagonal. Las batallas contra el imperio podrían ganarse a través de la renuncia y la defección. Esta deserción no tiene un lugar; es la evacuación de los lugares del poder».

Véase, también, Virno, P. (2003): *Gramática de la multitud*. Madrid, proyecto Editorial Traficantes de sueños. pp. 71-73.

prácticas democráticas y se han dispersado las posiciones antagónicas de sujeto. La radicalización de la revolución democrática en las sociedades actuales pone de manifiesto una tensión esencial entre los léxicos de autodescripción de las instituciones democráticas (la inconmensurabilidad última del lenguaje de la igualdad democrática y del lenguaje liberal de los derechos individuales)⁴¹⁴; pero, también, exhibe la aporética e indecible relación entre, por un lado, la lógica de la equivalencia que regula la construcción democrática del espacio público y, por otra parte, la autonomía y heterogeneidad de las reivindicaciones y posiciones de sujeto⁴¹⁵.

Desde luego, no resulta fácil concebir la articulación de los antagonismos que debe abarcar un proyecto de democracia radicalizada, toda vez que no resulta posible disponer de una “topografía” de los conflictos sociales que nos permitiera determinar a priori las posiciones de sujeto, los niveles de efectividad de la estructura social, así como los lugares y momentos de una ruptura política fundacional⁴¹⁶. En ese sentido, la revolución democrática, que los proyectos de democracia radical nos instan a profundizar, nos aleja de toda tentación de encontrar un fundamento último o un centro unificador de lo social, en la medida en que los espacios políticos están multiplicándose constantemente a través de la apertura y desplazamiento tanto de las reivindicaciones igualitarias, como de las demandas de libertad, sin que podamos clausurar la organización de lo social.

Más allá de todo cierre de un sistema clausurado de diferencias, la radicalización de la revolución democrática nos expone a la multiplicación y transformación constantes en las posiciones antagónicas de sujeto y en las identificaciones colectivas⁴¹⁷. Por lo demás, esta radicalización de la democracia no constituye una arbitraria apuesta voluntarista, sino la forma de respuesta inmanente y de resistencia reticular que atraviesa las nuevas redes políticas globales; y es que no podemos olvidar que la revolución democrática se emplaza actualmente en una compleja trama descentrada, a saber: a través de ese régimen de biopoder contemporáneo, abocado al control, reproducción e, incluso, virtualización de todas las dimensiones del vivir en común, que

⁴¹⁴ Mouffe, C. (2003): *La paradoja democrática*. Barcelona, Ed. Gedisa. pp. 26-27. También en Mouffe, C. (1999): *Op. Cit.* p. 181.

⁴¹⁵ Laclau, E. y Mouffe, C. (1987): *Op. Cit.* pp. 205-206.

⁴¹⁶ *Ibid.*, pp. 201-202.

⁴¹⁷ *Ibid.*, pp. 204-208.

no tiene más centro que los propios márgenes del sistema, y que configura fronteras flexibles e identidades tan híbridas como fluidas⁴¹⁸.

Ahora bien, a pesar de ciertas convergencias entre las diferentes propuestas contemporáneas de radicalización democrática (sobre todo, al problematizar la constitución ontológica del sujeto político democrático y reconocerle un rol productivo a la multiplicidad de los antagonismos sociales), sin embargo, cabe distinguir dos versiones de un posible modelo de democracia radical: la democracia radical pluralista, que representan Laclau y Mouffe, y, por otra parte, la democracia radical multitudinaria, defendida por Negri, Hardt y Virno. En términos generales, las diferencias más notables entre estos “subtipos” de democracia radical conciernen al modo en que se proyecta la constitución del sujeto político: como construcción de una representación hegemónica e inscripción de un significante (como el “pueblo”), que permite articular las demandas sociales a través de encadenamientos de equivalencias entre las posiciones particulares; o como potencia de la “multitud” y producción en común de una multiplicidad de singularidades, que se sustrae al orden de la representación.

Como se puede observar, las propuestas contemporáneas de democracia radical van conformándose, publicitándose, conociéndose y, aunque ambas propuestas tienen diferencias decisivas cabe vincularlas como variaciones de un proyecto amplio de radicalización de la democracia, pues el modo en que conciben la profundización de la revolución democrática no pasa tanto por los procedimientos formales, por los mecanismos de representación o por la simple extensión de la participación en la vida institucional, cuanto apunta a la constitución ontológica del sujeto político democrático y a la redescrición e innovación de las identidades políticas, a través de las prácticas democráticas.

Es en este punto donde se hará hincapié en este punto, en la constitución del sujeto político como único mecanismo de conformación de constituciones y es, en este asunto, donde la pedagogía como saber centrado y central de la educación propone las teorías y las acciones, todas ellas, como no puede ser de otra manera, políticas.

No se partirá de la idea de democracia, entendida como mecanismo de la política sino que habrá que asumir el principio decisivo de las distintas propuestas de democracia

⁴¹⁸ Véase Negri, A., y Hardt, M. (2002): *Op. Cit.* pp. 51-53.

radical⁴¹⁹: que no hay democracia sin autoconstitución de un sujeto político, sin reinención de las identificaciones y las singularidades, pero, tampoco, sin expresión de esa diferencia interna que es constitutiva de lo social. Y es que el sujeto democrático radical ejerce su singular virtud cívica a través de la puesta en común de las demandas sociales, multiplicando los contrapoderes y posiciones antagónicas de sujeto, así como abriendo litigiosamente las opciones de nuestro ser en común⁴²⁰.

Una vez llegados a este punto, se entiende que la decisión teórico-práctica por este proyecto de construcción de la democracia lleva la marca del *kairós*, y resulta inevitablemente apremiada por contingencias y coyunturas que seleccionan eventualmente el modo de subjetivación política según se evalúe más o menos acorde con las circunstancias. Se ha testimoniado la profundidad, diversidad y productividad de la propuesta —deberíamos decir propuestas puesto que la democracia radical

⁴¹⁹ Asumiendo el riesgo de sintetizar —en un ejercicio de simplismo teórico—, se postula que dicho principio de autoconstitución del sujeto político es común a ambas propuestas. Este ejercicio parte de la constatación de que las distintas propuestas de democracia radical le reconocen un lugar constitutivo al conflicto en la vida democrática, toda vez que asumen que el sujeto político se construye a través de complejos procesos de producción antagónica de subjetividad, así como mediante las luchas agonísticas en el espacio público.

En el caso de democracia radical pluralista, dentro del «pluralismo agonístico» de Mouffe, se concibe al sujeto político como una instancia constituida por la intersección de una multiplicidad de identificaciones, antagonismos, posiciones subjetivas e identidades colectivas, las cuales se subvierten y se confrontan entre sí, y giran, sus intereses teóricos-políticos, en torno a la construcción de la posición de sujeto popular y a la lógica social del populismo; no en vano, Laclau estima que la operación política por antonomasia consiste en la construcción político-discursiva de un pueblo. En Mouffe, C. (1999): *Op. Cit.* p. 137. y Laclau, E. (2005): *La razón populista*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. pp. 213-215. Habría que añadir para completar que según Laclau:

« (...) la democracia sólo puede fundarse en la existencia de un sujeto democrático, cuya emergencia depende de la articulación vertical entre demandas equivalenciales. Un conjunto de demandas equivalenciales articuladas por un significante vacío es lo que constituye un «pueblo». Por lo tanto, la posibilidad misma de la democracia depende de la constitución de un “pueblo” democrático». (*Ibid.*, p. 215).

Y en el caso de la democracia radical multitudinaria, se parte de que la experiencia contemporánea de una subjetividad antagónica surge desde la intelectualidad de masas y desde la producción social de lo común, como una red abierta y expansiva que permite la expresión plural de las singularidades y las diferencias internas (de cultura, raza, género, trabajo, etc.); ese sujeto multiforme, la multiplicidad social que no se deja reducir a la unidad, no es otro que la multitud. La multitud, que protagoniza tanto la producción biopolítica de lo común, cuanto la expansión de la colaboración en la multiplicidad social, no sólo corresponde a la potencia productiva del trabajo postfordista (al intelecto general, así como a la red abierta y distribuida de cooperación lingüística); también expresa la potencia constituyente capaz de crear una transformación democrática radical. En ese sentido, la potencia de la multitud desborda la figura de la clase trabajadora, toda vez que ese concepto se aplicó tan sólo a los obreros industriales, mientras que la multitud mancomuna a todas las figuras multiformes involucradas en la producción biopolítica de lo común. En Hardt, M. y Negri, A. (2006): *Multitud*. Barcelona, Random House Mondadori., pp. 15-17.

⁴²⁰ En suma, la democracia radical se justifica como revolución democrática permanente, asunción de la indeterminación radical de la forma de vida democrática y constante autoinstitución de nuevos modos sociohistóricos de convivir.

multitudinaria también se ha nombrado— de radicalización de la democracia, justamente en un momento en que el tan mediatizado nihilismo político convive con los cantos de sirena de la nueva derecha y con los triunfales despropósitos del pensamiento único. Por lo demás, las distintas propuestas de democracia radical asumirían que este enriquecimiento ontológico y discursivo que despliega la revolución democrática (la multiplicación de modos sociales de ser, de identificaciones cruzadas y de encrucijadas de decisión antagónica) invita, de hecho, a la expresión plural e incluso paradójica de las distintas vías de radicalización de la apuesta democrática, que no es sino esa paradoja de la autoinstitución de lo común.

Desde este trabajo y en línea con lo expuesto la política debe ser ese espacio no limitado de toma de decisiones conscientes, no sólo en relación a sus productos o entes sino, y sobre todo, en relación al Otro que es, siempre afectado. En este sentido habría que recordar que toda acción, siguiendo el sentido de la teoría del caos, antes o después, aquí o en otro lugar o tiempo, conllevará unas consecuencias que influirán en la comunidad, modificándola y modificándonos. La conciencia de este hecho complejo pasa por el discernimiento sobre la necesidad de una educación atenta a esta dimensión política. Una educación que recoja la teleología política de las ontologías presentadas y hermenéuticamente, a través del saber pedagógico, constituya un sujeto político capaz de ser un sujeto constituyente.

2. La conmoción de lo pedagógico.

"Si no puedo, por un lado, estimular los sueños imposibles, tampoco debo, por el otro, negar a quien sueña el derecho de soñar"
Paulo Freire.

Después de haber liberado a la instrucción de toda especie de autoridad, guardémonos de sujetarla a la opinión común: debe denunciarla, corregirla, formarla y no conducirla y obedecerla

Nicolas de Condorcet, *Rapport*.

Sin bases inquebrantables de certidumbre, sin Verdad fundadora, sin criterios lógicos decisivos como pruebas irrefutables de cientificidad —verificabilidad (prueba empírica)

o refutabilidad (prueba lógica)— , han perdido su suelo legitimador las ideas mismas de búsqueda de causas objetivas últimas y de explicaciones de leyes primeras, como definidoras del carácter y propósito del análisis de los procesos sociales/humanos, con pretensiones de cientificidad.

Así mismo, se volatilizan las ideas que, como cara y cruz de la *episteme* moderna, remiten al «sueño antropológico» que se propuso, a la vez, mostrar que el hombre está determinado y que el fundamento de sus determinaciones —su finitud— es el *ser mismo del hombre* que, bajo la figura de *sujeto-conciencia histórica*, es capaz de restaurar, siempre, su estatuto como lugar de la síntesis (Foucault). De allí que todo conocimiento empírico concerniente al hombre fuese reconfigurado en el campo filosófico que ofrecía, así, el fundamento, los límites y la verdad de todo conocimiento relativo al hombre. La radicalidad de la crisis involucra la fractura de noción misma de fundamento, y, en consecuencia, del pensamiento con pretensiones de fundamentación.

De todos modos, el que el conocimiento no puede estar seguro de ningún fundamento, ¿no significa haber adquirido un primer conocimiento fundamental? ¿No nos incitaría ello a abandonar la metáfora arquitectónica, en la que la palabra «fundamento» adquiere un sentido indispensable, por una metáfora musical de construcción en movimiento que transforma en su movimiento mismo los constituyentes que la forman? ¿Y no podríamos considerar el conocimiento del conocimiento también como construcción en movimiento?⁴²¹

Crisis, pues, que concierne no a específicas corrientes de pensamiento, a determinadas teorías, o a específicos procedimientos metodológicos, sino a la *episteme misma* en y desde la cual se dio autoridad y sentido no sólo a la configuración de las disciplinas sociales, sino también a las tramas institucionales en las que ellas se desplegaron como discursos que anudan saber y poder, tal y como lo ponen de manifiesto los análisis de Foucault.

El quiebre de las claves de inteligibilidad y legitimidad de los saberes en torno a los procesos y prácticas sociales, tiene su anclaje en el tejido de las prácticas sociales — materiales y discursivas— que han puesto en evidencia sus límites, su estrechez, sus mitos/ilusiones como núcleos organizadores de los modos de entendimiento y

⁴²¹ Morin, E. (1999a): *El Método III. El conocimiento del conocimiento. Libro I*. Madrid, Cátedra. p. 25.

producción de dichos saberes. Por ello, cabe subrayar que dicho quiebre es inescindible de las estrategias teóricas deconstructivas, por las que tiene lugar la disolvente labor del pensamiento crítico que genera aperturas facilitadoras de la emergencia de nuevos criterios epistemológicos distintos.

Estrategias que tienen precisamente como blancos, las ficciones: del sujeto originario, del discurso en lo socio-cultural, lo legal, lo estético, lo ético, lo científico, lo político; de la historia continua y del progreso de y por la razón; de la verdad universal; del esencialismo; de la restitución de la unidad; del sentido unívoco y predeterminado; del ordenamiento legaliforme de lo real; de las necesidades universales, de la autonomía de la ciencia; de la distancia del saber respecto al poder.

Es precisamente con relación a las maneras en que se efectúan dichas estrategias que se abre la posibilidad de plantear, como dimensión constitutiva de la crisis paradigmática, la emergencia de otras propuestas epistemológicas y teóricas como señales de mutaciones radicales; de plantear, en consecuencia, que la crisis misma nos coloca frente a la exigencia de interrogar, reflexionar, problematizar lo concerniente al conocimiento de lo social/humano, su índole, sus condiciones de existencia, de producción y organización, sus propósitos.

Se trata de entender, en suma, que la crisis paradigmática en el terreno de las ciencias sociales/humanas, involucra señales de apertura a otros modos de pensar, sin los cuales el registro de la crisis de la razón moderna se torna, para decirlo con palabras de A. Negri, sólo registro *del encantamiento de lo muerto*; esto es, no sólo como clausura de dicho modo de razón, sino como clausura de toda posibilidad de replantear, de repensar, de reconstruir criterios epistemológicos, teóricos y axiológicos, sin pretensiones de erigirse, en un universo referencial único y común para todos los discursos. Precisamente, porque esas señales forman parte del reconocimiento relativo a la inauguración de una era de los lenguajes que se crean construyendo de manera simultánea lo que se dice y lo que hace decir lo que se dice (Foucault).

Señales que, no obstante, no deben ser entendidos a la manera de un aparecer lineal y finalístico sino, contrariamente, como expresiones de *rupturas* que, en cuanto tales, no busca alternativas que conduzcan a recuperar y completar el proyecto de la Modernidad, sino su *dislocación radical*. Se configuran entretejidas a lo que podríamos considerar

como momentos de inflexión cristalizados en las tendencias del pensamiento crítico que, en la segunda mitad del siglo XX, convergen en la labor impugnadora-disolvente de la razón racionalista/racionalizadora. Tendencias en las que es posible advertir un vuelco en las redes categoriales implicadas en el modo de entender y efectuar el conocimiento de lo social. La crítica de los pensadores de Frankfurt, la crítica posestructuralista, y la crítica posmoderna traducen, a mi juicio, los momentos más significativos de inflexión en los que es posible constatar no sólo el cuestionamiento del concepto moderno de razón, sino la retirada misma de este concepto en las respectivas propuestas epistémicas y teóricas.

A dichas críticas vinculo las consideraciones que siguen, con las cuales quisiera mostrar el carácter de algunas de las señales que traducen el perfil de otro, radicalmente distinto, modo de pensar, en el cual el concepto mismo de razón forma parte de una red de problemas que es preciso historiar, situar en sus tiempos y circunstancias.

Siguiendo las aportaciones de González-Luis:

«Estamos en la absurda guerra de lo científico versus lo humanístico. Nos aterran con la amenaza de ‘la Humanidad sin humanidades’, con los dioses terroríficos de lo tecnológico, internético, telemático; con la supuesta desaparición de los referentes. Digo absurdo y hemipléjico porque supongo que nadie puede sostener seriamente que las disciplinas científicas no son humanísticas ó que el ansiado pensamiento crítico, la abstracción, la curiosidad, la veracidad... (todos esos grandes ausentes de la educación actual), no se puedan generar igualmente desde las matemáticas, la física, la química que desde el griego, la filosofía ó la historia (casi siempre depende de quién se pone al frente).

También es un hecho constatable que nuestros jóvenes no tienen un problema de carencia de opciones; bien al contrario, su verdadero problema radica en la confusión que genera la multiplicidad de abanicos referenciales que se les presentan.

Es, pues, una guerrilla disciplinar obsoleta y reduccionista que responde — como casi todas las últimas reformas de los planes de estudio— a un reciente problema de abarcabilidad de saberes (cada vez más técnicos y complejos que imponen la especialización) por un lado; y de razonamientos curriculares en términos de puestos docentes, por otro (por ello en la práctica los rótulos, perfiles y descriptores de las disciplinas son marginales, el profesor termina hablando en cada lugar y momento de lo que sabe). La irracionalidad endogámica al servicio de la académica razón (en muchos casos, sin ilustrar). Es el nuevo despotismo de la incompetencia.

Está triunfando el microsaber, el superespecialismo; nos preguntamos si no estaremos pariendo generaciones de ‘expertos analfabetos’.

Cada año se incorporan nuevas disciplinas a la oferta académica; es la demostración de que la innovación-planificación-prospección funciona. Los

curricula ‘se diversifican y transversalizan’ hasta lo agobiante, tal vez perdiendo vertebralidad y coherencia»⁴²²

2.1. *Hacia un nuevo saber.*

“El fenómeno que nosotros llamamos la Naturaleza no es más que esta extraordinaria solidaridad de sistemas encabalgados edificándose los unos sobre los otros, por los otros, con los otros, contra los otros: la Naturaleza son los sistemas de sistemas, en rosario, en racimos, en pólipos, en matorrales, en archipiélagos. No existen realmente más que sistemas de sistemas, no siendo el simple sistema más que una abstracción didáctica”.

Edgar. Morin, 1981.

Así como se abandona la idea del sujeto como individualidad pre-existente y como identidad “en sí”, diferenciada de los procesos sociales que se suponen totalmente externos a ella, también *se abandonan las nociones de sociedad y de cultura como entidades globales y unitarias dadas*, que determinan la individualidad mediante acciones destinadas a su progresiva y total inclusión y “adaptación” al orden socio-cultural. La disipación de tales nociones, ha significado la de las teorías con pretensiones omnicomprendivas de la “totalidad social” y la puesta en escena de propuestas teóricas como *caja de herramientas* para el análisis de los procesos y prácticas sociales.

Dichas propuestas ponen juego nuevos criterios de análisis y nuevos referentes conceptuales, es decir, nuevos espacios teóricos desde los cuales se estructuran otras formas de visibilidad y enunciabilidad de los fenómenos sociales. Sólo a manera de indicación, puede señalarse la importancia que cobra, por ejemplo, la idea y tematización de espacios socio-culturales, de tejidos, de redes práctico-sociales, pensados en su carácter heterógeno, móvil, contingente, fluctuante, descentrado: ni objetivos, ni subjetivos; ni reducibles entre sí y entre sus componentes, ni aislables; articulables pero no unitarios.

Espacios, tejidos, redes, en los que tiene lugar la efectucción de procesos y prácticas singulares e immanentes a determinados dispositivos, en los que operan múltiples y

⁴²² González-Luis, M^a.L.C. (1998): «Nos equivocamos, nos deshumanizamos. Del grotesco teológico al esperpento político». en Asamblea Nacional de Educación (Consejo Nacional de Educación) (1998): *Discursos y Ponencias*. Tomo I. Caracas, Edita FUNDAINVED-CNE. Ed. Laboratorio Educativo.

particulares líneas de visibilidad y enunciación, de subjetivación, de veridicción, de unificación, de fuerza, de fisuras y rupturas.

Líneas que «se entrecruzan y suscitan otras, a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición, sin coordenadas constantes».⁴²³ No hay, en consecuencia, lugar a separaciones entre procesos y prácticas de producción, por una parte, y productos, por otra; ni entre orden material y orden simbólico, ya que cada dispositivo, en el que se coimplican poder y saber: contiene el orden mismo del ver-decir-hacer, los dictámenes (prescripciones) y las interdicciones (las proscripciones), tanto como las posibilidades de liberación de dicho orden, mediante la creación de *líneas de fuga*.⁴²⁴ De allí que los análisis no tengan como objeto hechos, o conjunto de hechos, individuos o grupos, estructuras o relaciones, sino las líneas que se entrecruzan y atraviesan procesos, prácticas, individuos, grupos, dispositivos institucionales, funcionamientos discursivos, etc.

No hay lugar para los equilibrios estables, en relación a los cuales los científicos sociales supusieron el carácter letal de toda “desviación”. Frente a tal idea se plantea la de los equilibrios inestables, variables, evanescentes, propios de las redes de producción y transformación de procesos y prácticas en espacios singulares. “*Procesos y prácticas no lineales, en tanto no responden a relaciones de proporcionalidad entre causa y efectos, sino multidireccionales y pluricéntricos, en los que los agentes sociales —*

⁴²³ Cfr. Deleuze, G. (2009): « ¿Qué es un dispositivo?» En: VV.AA. (2009): *Michel Foucault, Filósofo*. Madrid, Gedisa. pp. 155-163.

⁴²⁴ Entre las líneas que nos componen, afirman Deleuze y Guattari, existen: líneas que, «nos son impuestas desde fuera, al menos en parte. Otras nacen un poco al azar, sin que se llegue a saber por qué. Otras deben ser inventadas, trazadas sin ningún modelo ni azar: debemos inventar nuestras líneas de fuga... y sólo podemos inventarlas trazándolas efectivamente, en la vida. (...) Las líneas de fuga son realidades “inmanentes al campo social”, no tienen, por ende, una forma constante y única, de modo que “la línea de fuga de alguien, grupo o individuo, puede perfectamente no favorecer la de otro; al contrario, puede obstaculizársela, bloqueársela, y arrojarlo con mayor motivo a una segmentaridad dura... No es seguro que dos líneas de fuga sean compatibles...”. Las líneas de fuga no son siempre creadas, “lo más frecuente es que un grupo o un individuo funcione él mismo como línea de fuga; más que crearla, la sigue, más que apoderarse de ella, él mismo es el arma viviente que él forja”; de allí su peligrosidad “para las sociedades, aunque no puedan prescindir de ellas, y hasta en ocasiones las manipulen».

En Deleuze, G. y Guattari, F. (2000): *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pretextos. pp. 206-209.

individuales y colectivos— se constituyen y actúan en tramas socio-culturales”⁴²⁵, con valores y normas diferentes e intervienen con medios diferentes, unos y otros definidos con las fluctuaciones de las prácticas mismas. Al respecto, cobra una importancia de primer orden el modo en que Deleuze y Guattari dan cuenta del cambio de modelos, el cual trataré de resumir en las siguientes líneas.

Se trata, en breve, del paso del “*Compars*”, o modelo legaliforme, para el cual «la búsqueda de leyes consiste en extraer constantes, incluso si esas constantes tan sólo son relaciones entre variables (ecuaciones)», al “*Dispars*”: mapa, más que modelo, que no trata de determinar «constantes a partir de variables, sino de poner las variables en un estado de variación continua», pues no busca una «forma general» sino captar “«singularidades de la materia»”; que remite a «material-fuerzas más bien que a materia-forma». El *Dispars* procede a determinar individuaciones, no por “objetos” como compuestos de materia y de forma, sino por acontecimientos o «*haecceidades*» espacio-temporales de diversos órdenes.⁴²⁶

Como puede advertirse, a partir de las consideraciones precedentes, las diversas formas en que ha operado el descentramiento del sujeto pensante capaz de apropiarse cognoscitivamente de las leyes esenciales de la organización y funcionamiento sociales, y la deconstrucción de los supuestos vinculados a la existencia de leyes universales que regularían los procesos sociales específicos, nos alejan de los modelos de fundamentación constitutivos de las ciencias sociales, consideradas, tal y como se desprende del análisis foucaultiano, como acontecimiento discursivo indisociable de la emergencia de la *episteme moderna*. Modelos desde los cuales se atribuyó a las ciencias

⁴²⁵ *Ibíd.*, p.236.

⁴²⁶ Deleuze y Guattari entienden por *haecceidad*:

«un modo de individuación... “que no se confunde con la de una cosa o de un sujeto”, pues concierne al tipo de individuación en el que “todo es relación de movimiento y de reposo entre moléculas y partículas, poder de afectar y de ser afectado”. Las haecceidades no son ordenamientos causales sino relaciones “válidas por sí mismas y que dirigen la metamorfosis de las cosas y de los sujetos”; de allí que no sea posible establecer una demarcación entre individuaciones que correspondan a cosas o a sujetos, por una parte, y “coordenadas espacio-temporales del tipo haecceidades”, por otra. Somos una de esas haecceidades, sin principio ni fin, sin origen ni destino, como cualquier otra haecceidad que “sólo está hecha de líneas. Es rizoma”. Somos, en fin, del orden del acontecimiento, del devenir».

En Deleuze, G. y Guattari, F. (2000): *Op.cit.*, pp. 264-268. Para lo concerniente al referido cambio de modelos y su caracterización, *cfr. Ibíd.* pp. 368 - 379.

sociales la tarea de formular el conjunto de leyes universales que permitieran explicar los comportamientos de “la sociedad” y de “los individuos”.

Como se sabe, no hay idea más arraigada en la ciencia social moderna que la de «sociedad», a propósito de la cual los más diversos discursos giraron en torno a la pregunta “¿Qué es la sociedad?”; pregunta contemporánea de la emergencia práctico-discursiva e institucional de la ciencia social en el siglo XIX, e indisociable, en consecuencia, de la idea del cambio social como proceso evolutivo y del problema relativo al cómo influir en la aceleración y orientación del cambio social en tanto que proceso natural de las sociedades. A esta pregunta se asoció el presupuesto de unidad de la ciencia social.

Propuestas como las aquí referidas, involucran el abandono de tal pregunta, nos alejan de las nociones de unicidad de lo social, de unidad sistémica, del carácter inevitablemente progresivo del cambio social, de leyes universales reguladoras de los sistemas lingüísticos, de los sistemas de acción, de los determinismos, de la teoría social omnicomprensiva, de las nítidas demarcaciones entre los “objetos”, vinculadas al supuesto relativo a la posibilidad de aislar unidades de análisis en sí —económicas, sociales, políticas, históricas, lingüísticas, psicológicas, etc.—.

Emergen nuevas perspectivas de análisis que conceden el mayor margen posible a las *variaciones espacio-temporales, a los desplazamientos, a la heterogeneidad, a las articulaciones multiformes, a las fluctuaciones, a las configuraciones multidireccionales y móviles, a la diseminación, a la contingencialidad, a la singularidad*: de los espacios sociales, de los procesos, de las redes institucionales, de las prácticas discursivas, de las condiciones de producción y recepción del sentido, de los modos de construcción de subjetividad, de las formas de ejercicio del poder-saber y de la resistencia.

Perspectivas, en fin, que irrumpen contra el «*logo-centrismo*» constitutivo del universo discursivo moderno, y, en particular, del correspondiente a la ciencia social moderna. Perspectivas que, en consecuencia, involucran nuevas prácticas discursivas, que construyen nuevas rejillas de visibilidad y enunciabilidad, nuevos conceptos, nuevos campos de problematización, nuevos campos de saber.

Para concluir, quisiera señalar que en este trabajo no he pretendido abarcar la pluralidad de aristas que se tejen en la crisis de las ciencias sociales/humanas, ni analizar en detalle aquellas de las cuales me he ocupado. Sólo he tratado de describir, a grandes rasgos, las coordenadas que, a mi juicio, posibilitan situar y comprender dicha crisis como una *crisis de fundamentación*, a fin de sugerir algunas de las cuestiones que, hoy, se ponen en juego en el terreno del pensamiento social. En tal sentido, creo que no es posible obviar, entre las múltiples consecuencias, la imposibilidad de seguir tratando el problema como si se tratara sólo de cambios de enfoques teóricos, o de procedimientos metodológicos.

¿Acaso no está en juego no sólo el borramiento de las fronteras disciplinarias, sino también las disciplinas sociales tal y como éstas se constituyeron sobre el fondo de la *episteme moderna*? No sólo determinada manera de fundamentar el análisis de lo social, sino la existencia misma del pensamiento fundamentador? No sólo determinadas teorías y procedimientos metodológicos universales sino la pretensión misma de hacer universalizables cualquier teoría y cualquier procedimiento metodológico?

Redes y Complejidad. Cartografía de un desafío.

345

El nuevo milenio nos ha encontrado en pleno proceso de “licuación”. Las estructuras sociales y conceptuales de la modernidad están en plena transformación. Se trata más bien de una mutación en nuestra forma de concebir el conocimiento y en nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos. Asistimos y participamos de cambios notables en la epistemología que han acompañado y se han nutrido del cambio paradigmático en las ciencias.

Nuevas metáforas han ido dando forma a nuestra experiencia del mundo, entre las que se destaca la noción de “red” que hoy ocupa un lugar central en la producción de sentido tanto en las ciencias naturales como en las sociales⁴²⁷.

El estilo cognitivo de la modernidad requiere del aislamiento disciplinario, supone contextos separados y depurados, no admite ni permite la conexión entre la ciencia y la política, la tecnología y las humanidades, el arte y el saber-hacer, la filosofía y el cono

⁴²⁷ Ver por ejemplo, «La sociedad en red» en Castells, M. (1999): *Op. Cit.*, Tomo I.; Latour, B (1998): «On Re calling Ant» en Law, J & Hassard, J (Eds): *Actor Net work Theory and alter*. Blackwell; Dabas, E (1993): *Red de redes: Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Buenos Aires, Paidós.

cimiento pretendidamente “positivo”. El paradigma de la simplicidad exige pureza y definición absoluta; no consiente la mixtura, la irregularidad, la ambigüedad ni la transformación.

Los abordajes de la complejidad nos dan la oportunidad de expandir y transformar, o más aún, reinventar el juego del conocimiento. Desde estos enfoques es posible considerar y aprovechar el modo en que las distintas áreas del saber y el quehacer humanos se afectan entre sí, fertilizándose mutuamente.

Pensar “en red” implica ante todo la posibilidad de tener en cuenta el alto grado de interconexión de los fenómenos pudiendo establecer itinerarios de conocimiento capaces de tomar en cuenta las diversas formas de experiencia humana y sus múltiples articulaciones.

La red no tiene recorridos ni opciones predefinidas (aunque desde luego pueden definirse y también congelarse). Las redes dinámicas son fluidas, pueden crecer, transformarse y reconfigurarse. Son ensambles autoorganizados que se hacen “al andar”. Atraviesan fronteras, crean nuevos dominios de experiencia, perforan los estratos, proveen múltiples itinerarios, tejiendo una trama vital en continuo devenir.

346

Tanto el cosmos material como el conceptual de la modernidad —que fueron considerados como radicalmente separados— tenían la estructura idealizada del cristal. El universo era representado como un gigantesco mecanismo que obedecía a las leyes newtonianas del movimiento. El conocimiento también fue concebido de forma rígida y mecánica. La epistemología positivista focalizó en los productos ya terminados, es decir, en las teorías ya constituidas dejando en la penumbra el proceso poiético de producción del saber y sólo consideró legítimo aquello que en traba en la grilla del método, caracterizado por la imposición de un estilo estandarizado, mecánico, normalizado⁴²⁸. El paso de la perspectiva de la simplicidad propia del pensamiento moderno (tanto en la ciencia como en la filosofía) hacia al pensamiento complejo conlleva la necesidad de gestar nuevas cartografías, y sobre todo nuevas formas de cartografiar. En este contexto vital es preciso inventar otros instrumentos conceptuales y crear nuevas herramientas que nos permitan navegar territorios móviles y espacios

⁴²⁸ Najmanovich, D (2002): «From paradigms to figures of thought». *Emergence: Complexity and Organization (ECO)*. Vol. 4, n° 1 & 2.

multidimensionales⁴²⁹. La metáfora de la red es una de las más fértiles para dar cuenta de la forma en que se nos presenta el mundo en el que estamos embebidos.

A diferencia de la perspectiva moderna que exige un sujeto enfrentado al mundo y exterior a él, la mirada de las redes está inmersa en el mundo y se mueve a su través. El sujeto no es ya una entelequia racional, sino una dimensión de la actividad de una persona de carne y hueso, viva y activa, en permanente transformación a través de los intercambios con su ambiente con el que está embebida y con el que co-evoluciona de forma no-lineal.

Los seres humanos somos nodos de una red en permanente evolución y estamos a su vez conformados por redes. Es por eso que debemos ser cuidadosos en la estipulación del significado que le damos a las redes. En las últimas décadas se ha hecho uso, y también abuso, de la noción de red. Sin embargo, son pocos los autores que han tratado de elucidarla y explorarla en su potencialidad. La concepción de “redes dinámicas” provee una forma o estética de pensamiento que permite pensar la complejidad en su devenir transformador y en su multidimensionalidad, tanto a nivel epistemológico como ontológico.

Los enfoques dinámicos e interactivos llevan implícito un cambio en el tratamiento global del conocimiento y del mundo, incluidos nosotros en él. La noción de un “Ser” totalmente definido en sí mismo, aislado e independiente, fundamento de la tradición Occidental desde Platón hasta la actualidad, ya no puede sostenerse en pie. La idea misma de un fundamento sólido de la existencia y del saber ha entrado en crisis. Los nuevos escenarios contemporáneos que están emergiendo nos permiten pasar de una concepción estática y aislada del ser (tanto a nivel epistemológico como ontológico) hacia una perspectiva en red: interactiva, dinámica y multidimensional. Se trata de un movimiento capaz de dar cuenta del saber y del mundo en términos de *redes poieticas* (capaces de producir y crear en, y a través, de interacciones transformadoras).

Edgar Morin ha planteado hace tiempo que estamos ante una “doble crisis: la crisis de la idea de objeto y la crisis de la idea de elemento”⁴³⁰. Los significados de sistema, parte, unidad, vínculo, organización, se han vuelto problemáticos. La arquitectura global del

⁴²⁹ Najmanovich, D (2005): *El juego de los vínculos. Subjetividad y lazo social: figuras en mutación*. Buenos Aires, Biblos.

⁴³⁰ Morin, E. (1981): *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Ediciones Cátedra.

proceso de conocimiento también ha mutado radicalmente: es preciso reformular y reconfigurar completamente nuestro sistema categorial y nuestras formas de producir sentido para poder comprender la potencia y la extensión de la noción de “redes dinámicas”.

Zygmundt Bauman ha planteado que estamos viviendo el tiempo de la Modernidad Líquida⁴³¹. Las formas de vida y conocimiento características de la modernidad se están disolviendo, nuevas figuras van naciendo y, sobre todo, están emergiendo nuevas formas de figuración. Los enfoques complejos caracterizados por pensar en términos de interacciones no lineales nos dan la posibilidad de salir del círculo vicioso y habilitar un pensar fluido, capaz de adoptar diversas configuraciones sin llegar a la rigidez del cristal y sin desvanecerse como el humo.

Conocimiento y complejidad.

Si bien es verdad que “ideas de la complejidad” han existido durante todo el desarrollo histórico del pensamiento, es verdad también, que su forma más acabada y sintetizada en forma de paradigma aparece en los últimos tiempos.

348

Abordar la epistemología de la complejidad como “nuevo paradigma” nos lleva de inmediato a presentar a Edgar Morin.

Morin⁴³² reconoce como punto de ruptura paradigmática el “giro copernicano” que tiene lugar poco antes de 1950 con la aparición en 1949 de la teoría de la información de Shannon y la cibernética de Wiener y Ashby en 1948, ellos inauguran una perspectiva teórica aplicable tanto a las máquinas artificiales como a los organismos biológicos, a los fenómenos psicológicos como a los sociológicos. El autor reconoce, que a nivel filosófico Hegel, Marx, Bachelard y Lukács están en la base epistemológica del paradigma de la complejidad. El arte y la literatura aportan su grano de arena en la construcción del pensamiento complejo: Balzac, Dickens, Faulkner, Proust, Rousseau, Dostoievski emergen del siglo XIX y principios del siglo XX para recrear conceptos y aproximaciones a la comprensión de una realidad compleja que tiene la cualidad de mutar ante el contacto con la mirada de los observadores. Otro afluente que contribuye

⁴³¹ Bauman, Z. (2002): *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

⁴³² Morin, E. (1996): *El paradigma perdido*. Barcelona, Kairós.

al desarrollo del pensamiento complejo proviene de lo que Morin denomina la "revelación ecológica" que ya desde 1873 con Haeckel, se propone el estudio de las relaciones entre los seres vivos y la naturaleza. Más adelante, bajo la "ecosistemología" de Wilden⁴³³, la naturaleza deja de ser algo desordenado, amorfo, pasivo para transformarse en totalidad compleja.

El paradigma de la complejidad, tal como se desprende de lo postulado por Morin, sugiere alguna consideración acerca del conocimiento y su devenir en la historia del pensamiento.

La concepción clásica del conocimiento establecía, que dicho conocimiento para ser válido debía poner en orden los fenómenos, rechazar el desorden, lo incierto, lograr la certidumbre, quitar las imprecisiones, distinguir y jerarquizar. Ello implica, por lo tanto, que la complejidad que se presentaba bajo los signos de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad, debían ser rechazados como desconocimiento. Su formulación clásica la encontramos en Descartes, quien postuló como principio de verdad las "ideas claras y distintas". Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazando lo no significativo, es decir, opera separando, distinguiendo, uniendo, centralizando, jerarquizando, etc.

Estas operaciones son comandadas por principios de organización llamados paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello. Vivimos bajo el imperio del paradigma de la simplificación, de la disyunción, reducción y abstracción. Para evitar esta visión unilateral y limitada, Morin⁴³⁴ propone tomar conciencia de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real. Para ello formula la idea de un pensamiento complejo, que evite la reducción/disyunción/separación del conocimiento. La idea de un pensamiento complejo pone de relieve una organización para el pensamiento, donde orden y desorden se mezclan íntimamente y cuyo dinamismo genera nuevas formas organizadas/desorganizadas a modo de bucle recursivo.

Cuando Morin⁴³⁵ habla de la complejidad se refiere a lo enredado, al desorden, a la ambigüedad, a la incertidumbre, lo que implica la necesidad de un pensamiento múltiple

⁴³³ Wilden, A. (1979), citado por Polanco (2006): *Sistemas y estructuras*. Madrid, Alianza.

⁴³⁴ Morin, E. (1999a): *Op. Cit.*

⁴³⁵ Morin, E. (1998): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

y diverso que permita su abordaje. El no reconocimiento de esta dialógica orden/desorden nos sumerge en lo que él llama una “inteligencia ciega”, que no ve más allá de sus propios límites y ni siquiera reconoce esos límites. Morin⁴³⁶ entiende por “paradigma de la complejidad”, un principio de distinciones/relaciones/oposiciones fundamentales entre algunas “nociones matrices” que generan y controlan el pensamiento, es decir la constitución de teoría y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada. De ello resulta una evidente ruptura epistémica, una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos, donde los contextos físicos, biológicos, psicológicos, lingüísticos, antropológicos, sociales, económicos, ambientales son recíprocamente interdependientes.

Educación y complejidad.

Con “*La cabeza bien puesta*”, Morin⁴³⁷ se convence cada vez más, de la necesidad de una reforma del pensamiento, y por lo tanto, de una reforma de la enseñanza. El autor encara su obra deslizándose entre dos términos: educación y enseñanza. Por un lado, la palabra “enseñanza” no basta, y por el otro, la palabra “educación” implica algo de más y una carencia. Por esta razón, piensa en una enseñanza educativa. La misión de esta enseñanza es transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir. Al mismo tiempo, debe favorecer una manera de pensar abierta y libre. Con sus ideas, Morin busca favorecer la autonomía del pensamiento. Por esta razón, un pensamiento capaz de no estar encerrado en lo local y lo particular, que pueda concebir los conjuntos sería capaz de favorecer el sentido de la responsabilidad y de la ciudadanía. La reforma del pensamiento tendrá consecuencias existenciales, éticas y cívicas. La epistemología de la complejidad como reforma para el pensamiento, implica sostener una visión integradora que evite la reducción, disyunción y separación del conocimiento.

En consonancia con su “epistemología de la complejidad”, Morin⁴³⁸ propone “*los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”. En su contribución a la reflexión —

⁴³⁶ Morin, E. (1999b). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

⁴³⁷ *Ídem*.

⁴³⁸ Morin, E. (2002): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.

elaborado para la UNESCO— sobre cómo educar para un futuro sostenible, introduce siete puntos de vista a considerar en la educación.

1) *Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.* En este punto —señala Morin—, la educación debe mostrar que no hay conocimiento que no se encuentre amenazado por el “error” y la “ilusión”. Ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error. De este modo, la educación tiene que dedicarse a la identificación de los orígenes de error, de ilusiones y de cegueras.

2) *Los principios de un conocimiento pertinente:* Existe una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave, entre, por un lado, nuestros saberes desunidos, compartimentados, divididos, y por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidisciplinares, globales, planetarios, etc. En este sentido, —Morin entiende— un conocimiento pertinente que la educación debe considerar, es aquel que contemple “el contexto”, “lo global”, “lo multidimensional” y “lo complejo”. Es decir, ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido, por su parte, lo global es más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera Inter.-retroactiva u organizacional.

Estas unidades complejas son multidimensionales, por ende el conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones, también debe enfrentar la complejidad. Hay complejidad cuando son inseparables los elementos que constituyen un todo, cuando existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto. En consecuencia, la educación tiene que promover una inteligencia general, apta para referirse de manera multidimensional a lo complejo, al contexto en una concepción global.

3) *Enseñar la condición humana:* Por su naturaleza, el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Morin remarca, que esta unidad compleja que es la naturaleza humana, está completamente desintegrada en la educación. Por esta razón, hay que restaurarla de tal manera que cada uno, —desde donde esté— tome conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. Así, la condición humana tendría que ser objeto esencial de cualquier educación.

4) *Enseñar la identidad terrenal*: El destino planetario del género humano es una realidad fundamental ignorada por la educación. Por este motivo, Morin sostiene, que el conocimiento de los desarrollos de la era planetaria, que van a incrementarse en el siglo XXI, y el reconocimiento de la identidad terrenal, que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos, deben convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.

5) *Enfrentar la incertidumbre*: Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado innumerables campos de incertidumbre.

En este sentido, Morin entiende, que la educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias física (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas. Se tendrá que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Más aún, es imperativo que todos aquellos que tiene la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.

352

6) *Enseñar la comprensión*: La comprensión es al mismo tiempo, medio y fin de la comunicación humana. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, —Morin sustenta que— el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea de la educación del futuro. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incomprensión. De allí la necesidad de estudiar la incomprensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio — agrega Morin— sería importante en cuanto que se centraría no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobia y los desprecios. Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación.

7) *La ética del ser humano*: La educación en la mirada de Morin, tiene un carácter ternario, es decir, que la condición humana es a la vez individuo, sociedad y especie.

En este sentido, la ética individuo-especie necesita de un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir, la democracia; le ética

individuo-especie convoca a la ciudadanía terrestre. El ser humano lleva esa triple realidad. De allí se esbozan para Morin, las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio, es decir, establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. En este sentido, la educación no sólo debe contribuir a una toma de conciencia de nuestra *Tierra-Patria*, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.

Desde su emergencia el sujeto convive con el sinsentido, es de allí que se ve obligado a significar la vida, instaurando códigos para poder vivir: creencias, mitos, fantasías, instituciones, normas, ritos, ciencia, técnicas y herramientas.

En todo proceso de conocimiento tropezamos a cada instante con el error y el equívoco, con la desmesura que desorienta y la constante falla de referencia estable. La complejidad de los problemas nos desarticula y por esta razón, precisamente, se vuelve necesario un reordenamiento intelectual que nos habilite para pensar lo que se presenta como complejo y caótico.

El conocimiento es una orientación del hombre en el mundo, es una forma de dar coherencia y sentido a su posición interna con respecto a su realidad y a la de los otros. Pero esta orientación se ve constantemente perturbada por la participación de esos otros. En el desenvolvimiento e intercambio con los otros, el sujeto sufre una constante interferencia de su posición interna como de su proceder en el mundo. De este *feed back* entre individuos se constituye lo socio-cultural, el medio en donde se organiza y reorganiza la vida tanto singular de los sujetos como toda la posibilidad de construcción común de los conocimientos.

La ciencia, la educación, la política, los procesos sociales y económicos no puede escapar al condicionamiento cultural. Las manifestaciones científicas y culturales ligadas a los conceptos emergentes están involucradas en circuitos recursivos, en interacciones no lineales dentro de la ciencia y la cultura misma. La subjetividad y las relaciones socio-culturales se organizan en el trazado de ciertas metáforas, de ciertos horizontes que generan presuposiciones y expectativas, configurando creencias y visiones a futuro.

Como sostiene Schnitman⁴³⁹ la ciencia, los procesos culturales y la subjetividad humana están socialmente contruidos, recursivamente interconectados, constituyen un sistema abierto. Precisamente, de estas interfases, de sus descentramientos y conflictos surgen aquellas configuraciones científico-culturales complejas que conforman y caracterizan el espíritu que atraviesa una época. Sin embargo, estas configuraciones transversales son multidimensionales, no son ni homogéneas ni estáticas, sino que presentan polarizaciones antinómicas y densidades diversas.

Cualquier problemática que se aborde, sea de la índole que sea —educativa, social, política, económica, etc.—, requiere el concierto de todos los conocimientos disponibles. Esta convergencia de saberes representa antes que un problema de erudición una articulación compleja. Abordar la educación desde el punto de vista de la complejidad implica sumergirse en los intersticios de los saberes y aceptar el desafío de la incertidumbre de su conclusión.

El aporte de la epistemología de la complejidad.

La pregunta clave sería: ¿Qué recursos nos aporta la “epistemología de la complejidad” para pensar la educación, en particular —y no solamente—, la educación superior?

354

Unas de las primeras cosas que habría que decir, sería, tanto la educación superior, media o inicial hay que pensarlas en conjunto. Desde la “epistemología de la complejidad” se aboga por un pensamiento que integre distintos contextos al unísono. *La educación superior no debe dejar de sumarse a un proyecto común, compartido, solidario y social.* Si las políticas de educación no tienen esta perspectiva, cada sector de la educación debe integrarla y dar su respuesta en conjunto.

En épocas de globalización, se nota una pérdida de la capacidad para globalizar, es decir, para introducir los conocimientos en un conjunto más o menos organizado.

Las condiciones de todo “conocimiento pertinente”, es precisamente la capacidad de contextualización y globalización. Una reforma del pensamiento no implica anular

⁴³⁹ Schnitman, D. F. (1998): «Ciencia, cultura y subjetividad». En Schnitman, D. F. (Ed.): *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires, Paidós. pp. 15-34.

nuestras capacidades analíticas o discriminatorias, sino por el contrario, significa integrarlas en un pensamiento que las relaciones.

Apostar a una visión más integradora sobre educación implica una reforma del pensamiento. Esta reforma a su vez, necesita de una reforma de la educación. En este sentido, la reforma debe habilitarnos a afrontar la complejidad, con ayuda de los instrumentos conceptuales tendrá como misión coexistir con la incertidumbre, la aleatoriedad y la complejidad. Modificar el pensamiento y la educación no es tarea sencilla, ya que desde antaño ha dominado un pensamiento simplificador, reductor y disyuntor. Por esta razón, señala Morin⁴⁴⁰, se trata de una reforma que encierre nuestra aptitud para organizar el conocimiento, es decir, para pensar. La reforma del pensamiento⁴⁴¹ es la que permitirá integrar estos modos de relación. Se llama pensamiento complejo a aquello que intenta superar el obstáculo y la dificultad de pensar.

Desde la perspectiva de Morin, la finalidad de la enseñanza es “crear cabezas bien puestas más que bien llenas”. Esforzarse por pensar bien es practicar un pensamiento que se devele sin cesar por contextualizar y totalizar las informaciones y los conocimientos, que se aplique sin cesar a la lucha contra el error y la mentira, esto es lo que nos lleva —en el decir de Morin— al problema de “la cabeza bien puesta”.

Asumir hoy el acto de educar como una búsqueda de cabezas bien puestas, des otras epistemologías transgresoras de lo pedagógico, epistemologías complejas, irreverentes. Lo pedagógico como el lugar de generación de nuevas ciudadanías, como el acto trágico de aceptar lo inacabable, lo contingente, lo impensado, lo frágil e imprevisible de la presencia del otro...

Conmover lo pedagógico en este sentido es remover los propios cimientos de nuestra existencia; atravesar lo inabordable del otro que no soy yo, de “los otros” que no son “nos-otros”; romper con todo espacio tribal y renombrar el sentido último de la experiencia de una alteridad fundante, de una vida-en-común.

⁴⁴⁰ Morin, E. (1999b): *Op. cit.*

⁴⁴¹ Morin, E. (2000): «Reforma del pensamiento, transdisciplinariedad, reforma de la universidad». En Morin, E., Heureux, C. L., Paloma, A. & Gorr, V. (Eds.) (2000): “*Complexus*”. *Escritos, ensayos: el pensamiento ecologizado*. Rosario, Laborde. pp. 51-69.

“Una ciudadanía que haga suyo el dolor y la alegría de vivir, que atienda a la fragilidad de sí misma y de la vida democrática, que se hace y rehace en su devenir siempre otra; que, asumiendo los límites de la vida, construya singularidades democráticas tanto individuales como colectivas. Y, sobre todo, una ciudadanía que, sabiéndose contingente, aprende a vivir en la tensión trágica inmanente a la vida en común, en y con los otros, a vivir libres en el ser-en-común de la libertad”⁴⁴²

3. Educar como acto político.

... hay una familiaridad práctica, innata o adquirida con los signos, que hace de toda educación algo amoroso, pero también mortal. No aprendemos nada con quién nos dice: «hazlo como yo». Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen «hazlo conmigo» y que en vez de proponernos gestos que reproducir saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo.

Gilles Deleuze

En los años sesenta, Althusser⁴⁴³, sacudía al mundo académico denunciando a la escuela, junto con otras instituciones nacidas al calor de la modernidad burguesa, por ser uno de los aparatos ideológicos del Estado que mejor reproducía el statu quo. El sistema educativo fabricaba, decía Althusser, obreros, oficinistas, gerentes, intelectuales de la represión e intelectuales de la conducción capitalista. Todos nosotros ocuparíamos un lugar en el sistema, según el momento en que nos desgranáramos de él. Los hijos de obreros serían, por supuesto, los primeros en ser expulsados del sistema escolar, para ir rápidamente a las fábricas, y así sucesivamente, hasta ocupar los distintos lugares y jerarquías dentro de la sociedad capitalista. La escuela, según Althusser, nada podía hacer para modificar esto,

« ¿Qué se aprende en la escuela? Es posible llegar hasta un punto más o menos avanzado de los estudios, pero de todas maneras se aprende a leer, escribir y contar, o sea algunas técnicas, y también otras cosas, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o por el contrario profundizados) de "cultura científica" o "literaria" utilizables directamente en los distintos puestos de la producción (una instrucción para los obreros, una para los técnicos, una tercera para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.). Se aprenden "habilidades" (*savoir-faire*).

⁴⁴² Skliar, C. y Téllez, M. (2008): *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Noveduc, p. 238

⁴⁴³ Althusser, L. (1988): *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Pero al mismo tiempo, y junto con esas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las "reglas" del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está "destinado" a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase. Se aprende también a "hablar bien el idioma", a "redactar" bien, lo que de hecho significa (para los futuros capitalistas y sus servidores) saber "dar órdenes", es decir (solución ideal), "saber dirigirse" a los obreros, etcétera.»⁴⁴⁴

Si la escuela, el sistema educativo, es un aparato ideológico de Estado es porque existe una enseñanza de un modelo sociopolítico determinado. Es porque se reproduce, en el tránsito educativo del sistema, unas relaciones que definen un tipo de sociedad⁴⁴⁵.

En este sentido las políticas educativas llegan no a obviar, sino a arrinconar lo divergente, a lo otro, con violencia, en pos de garantizar la enseñanza del modelo hegemónico. En palabras de González Pérez y García de la Torre,

«La incorporación no sólo del idioma materno y de algunos contenidos, sino de los valores, las formas de pensamiento y la organización indígena en el curriculum escolar fundamentalmente se halla en algunos programas de formación no formales que se dirigen específicamente a poblaciones indígenas, teniendo escasa incidencia en las políticas educativas de cobertura nacional. No se ha logrado consolidar esta tendencia en los sistemas educativos formales que, al igual que sucede en el resto del planeta, rehusan incorporar valores y conocimientos no hegemónicos».⁴⁴⁶

Tal como nos dice Paulo Freire, parece que olvidamos una verdad tan evidente como que todo acto educativo tiene naturaleza política⁴⁴⁷ (como todo acto político posee naturaleza educativa), está cargado de ideología, de valores. Por debajo de cualquier práctica educativa se halla un proyecto social del que podemos ser más o menos conscientes. Que la educación es siempre directiva y predicada sobre el supuesto de que la vida humana está más bien condicionada que determinada⁴⁴⁸.

Y aun estando de acuerdo con la exposición del fundamento de la acción educativa, no se quisiera, desde estas líneas dejar en manos de la praxis educativa la labor de crear las

⁴⁴⁴ *Ibíd.*, p. 4.

⁴⁴⁵ En el caso del pensamiento de Althusser, estas relaciones son "las «relaciones de producción» de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de explotados a explotadores y de explotadores a explotados". En *Ibíd.* p. 15.

⁴⁴⁶ González Pérez, I. y García de la Torre Gómez, Mercedes (2004): «La cooperación educativa internacional ante la diversidad cultural. Un estudio comparativo en la región andina». *Revista Española de Educación Comparada*, 10 (2004), 237-273.

⁴⁴⁷ Se entiende por «política», la dirección racional y activa de cualquier proceso social. En Freire, P., Fiori, P. y Fiori, H. (1978): *Educación liberadora*. Madrid, Ed. Zero. p. 28.

⁴⁴⁸ Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, siglo XXI.

conciencias de resistencia. Se asume la opinión que, en una autocrítica a su propia labor de los primeros trabajos realizados, Henry Giroux, nos comenta sobre el trabajo de estos dos autores,

« (...) Lo que estas posiciones compartían era el paralizante supuesto de que las escuelas ni siquiera fueran lugares de conflicto, tampoco instituciones que pudieran ligar aprendizaje a cambio social. Dentro de esas perspectivas, los profesores y estudiantes pierden sus capacidades para ser agentes críticos, sirviendo, tanto el uno como el otro, como porteros ideológicos o como serviles lacayos del estado. Igualmente, la pedagogía fue, también, reducida a una colección estéril de técnicas o revestida dentro de un discurso de métodos humanistas que simplemente mitigaban los intentos, por parte de las escuelas, de producir insidiosas formas de regulación política y moral»⁴⁴⁹.

Ante la globalización, muchos profesionales de la educación han interiorizado que más bien poco se puede hacer ante el tamaño de la ola que parece arrasarse con todo lo anteriormente conocido, ola que rompe moldes y establece otros parámetros y valores que alcanzan de lleno a lo educativo en todos sus aspectos y niveles.

¿Cuáles son los límites de la educación en ese requerimiento de ser factor de cambio social? Para quien escribe, los límites están allá donde los valores llegan. Frente a la fuerza... amor. Pero con los pies en la tierra. Desde una construcción rigurosa de la pedagogía. Profesiones y profesionales que han de actuar con el Otro frente a profesionales que trabajan con objetos no humanos. La inmunidad de la comunidad, como se ha dicho, tiene dos vertientes... es su contingencia más grave, capaz de acabarla y al tiempo, en la dosis justa, la forma de afianzar su salud. La comunidad se pierde en ella misma. Genera espacios privados que fagocitan lo público. Una de las razones de este hecho bárbaro, casi caníbal, se produce cuando en el espacio privado se crea una razón externa al ser humano.

Por ejemplo, el dinero y la salud. Respecto al primero, la economía deja de ser una cuestión de personas y se crea un submundo de relaciones virtuales. No hay humanidad por lo tanto, no busquemos indicios de comunidad. Se debe inyectar *humus* en ella para hacerla más humanas y también más *munus* para «obligarla» a rendir humanidad. Acerca de la salud, ésta deja de ser, profesionalmente, una cuestión de personas y se crea un submundo de relaciones estatutarias. El saber se comporta como el dinero y deja

⁴⁴⁹ Giroux, H. (2002): «Educar para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo». *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2002. pp. 25-37.

ser humano. Hay que inyectar *munus* y *humus* para obligarla a ser y fomentar humanidad.

La educación también puede incluirse en el tándem de ejemplos. El espacio educativo deja de ser humano para definirse como técnico. Condicionantes y métodos que controlados logran un determinado producto que no es más que un intento de garantizar un resultado. Se crea un submundo de relaciones didácticas. Centrándonos en el método desaparece la ideología de la acción tras el velo de la técnica. La eficacia y la eficiencia copan el interés. Hay que inyectar *munus* y *humus* para obligarla a educar en humanidad.

La radicalización de la educación, sus respuestas y fuerzas de resistencias, deben ser dirigidas por una pedagogía política. No podemos dejar en manos de las y los docentes la ingente labor diaria y al tiempo la necesaria revisión de todas las relaciones interactuantes en el hecho educativo. Es un trabajo inabarcable. Los y las docentes vive en un mundo donde lo urgente siempre tapa lo importante y si no es así, aparece la burocracia para, sin decir explícitamente que no se piense, abortar en la práctica cualquier intento por falta de tiempo o la contratación precaria que anula cualquier intento de contestación,

«Nos encontramos ante una campaña orquestada desde los sectores socialmente más inmovilistas de las instancias de influencia y poder real (gobierno, banca, alguno de la iglesia, grupos mediáticos) que ataca en toda regla los intereses de la universidad pública. Ello se refleja no solamente en opiniones lanzadas al vocerío, sino en estrategias para forzar que disminuya el número de profesores y aumente la ratio de estudiantes por docente, en adoptar decisiones que reducen de forma aplastante los recursos asignados a investigación (en particular en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales). Por otra parte, la falaz "cultura administrativa de la evidencia" fomenta un incremento alarmante de la burocracia para cualquier gestión académica, lo que ahoga poco a poco la libertad real de las personas afectadas, sean docentes, gestores o estudiantes. Además, se legitiman formas de intimidación directa o sutil hacia profesores, sindicatos docentes y diferentes modelos de asociaciones de profesores. Sin afán alguno de agotar las sinrazones de la actual política universitaria que nos toca padecer, es preciso mencionar una reducción muy preocupante del número y tipo de becas de estudio e investigación para estudiantes y jóvenes investigadores»⁴⁵⁰.

Se necesita una pedagogía crítica. Pero desde estas líneas se aboga por denominarla, aun a riesgo de sumirla en el desprestigio actual sobre la política, *pedagogía política*.

⁴⁵⁰ Hernández Díaz, J. M^a. (2015): «Degradar la universidad o elevarla». *Ensin Magazine*, n°205, Marzo 2015.

Porque si la política es ese espacio de toma de decisiones limitado por la no-posible decisión última (la impolítica), la pedagogía debe ser donde se dé cuenta de las decisiones sobre la educación. Así como en una consulta médica se da cuenta de la salud del paciente, desde su relación con la enfermedad como con su entorno por si éste es mejorable en sus condicionantes hacia la persona, la pedagogía, desde el espacio que le sea referente, debe dar cuenta de la educación desde su acción en las personas hasta las relaciones del entorno que influyan en dicha acción y relación.

Una pedagogía política capaz de encontrar los límites de la educación en relación al entorno y a las personas, definirlos y proponer las formas de alcanzarlos pero sin traspasarlos. Frente a relaciones dadas, presentar opciones de interrelaciones nuevas. Las distintas resistencias deben ser explicadas y las plausibles vías expuestas en unas perspectivas serias y bien conformadas. Se necesita una pedagogía política para hacer que la ideología esquiva y pretendidamente ausente que actualmente existe saqué la cabeza y se muestre. Se exponga a ser criticada. No como ahora que simplemente deja pasar tiempo y aboga por ir asumiendo pequeñas modificaciones que nos vende como logros cuando no son más que ínfimas concesiones.

360

Se necesita una pedagogía política porque necesitamos un mundo nuevo no porque debamos recuperar lo perdido en momentos de crisis. Dictar nuestro futuro no desde la perspectiva de un derecho de autodeterminación que ha crecido al amparo de sentimientos conformados desde lo individual a lo colectivo⁴⁵¹, sino desde la acción colectiva que ampara la diferencia de concepciones,

«El asunto crucial en juego es cómo apropiarse, inventar, dirigir y controlar las múltiples capas de poder y de políticas que constituyen la formación institucional de la educación y las pedagogías que, frecuentemente, son el resultado de luchas deliberadas para colocar nociones particulares de conocimiento, valores e identidad. Como educadores comprometidos, no podemos eliminar políticas pero podemos trabajar contra las políticas de certidumbre, la pedagogía de terrorismo y contra una formación institucional que cierra, más que abre, las relaciones democráticas. Esto requiere, en parte, que trabajemos diligentemente para construir unas políticas sin ningún tipo de garantías que, constantemente, se cuestionan a sí mismas, así como a todas aquellas formas de conocimiento, valores y prácticas que aparecen más allá del proceso de interrogación, debate y deliberación. Contra la pedagogía y las políticas de certidumbre, es crucial, para los educadores, desarrollar

⁴⁵¹ En este sentido, se trae a colación el pensamiento de Manuel Castells, “(...) lo que comenzó como un proceso de relegitimación del estado, mediante el paso del poder nacional al local, puede acabar profundizando la crisis de legitimación del estado-nación y la tribalización de la sociedad en comunidades construidas en torno a identidades primarias”. En Castells, M. (1999): *Op. Cit.*, p.304

prácticas pedagógicas que problematicen consideraciones de localización institucional, mecanismos de transmisión y efectos, así como hacer sitio a las críticas de los estudiantes en marcha de cómo funciona la autoridad del profesor, analizando el bagaje ideológico y las investiduras subjetivas que los profesores traen consigo a la experiencia de la clase»⁴⁵².

El hecho es que estando de acuerdo con Giroux en su análisis y propuesta general, su esquema de acción no convence en la construcción de unos cuerpos teóricos en los que basar la actividad educativa. Centrar la práctica en los y las docentes como actores que generan poder en los alumnos desde unas prácticas centradas en el conocimiento y las capacidades⁴⁵³, es volver a darles una tarea inmersa en el “modo de hacer” que se asemeja mucho a la metodología de la educación.

Tampoco se quisiera seguir la tercera vía de Giddens⁴⁵⁴. No ya por la tan utilizada crítica de que más que una teoría era una mera propuesta electoralista del gobierno de Toni Blair sino que parece buscar más un «aggiornamento» estructural del capitalismo del siglo XXI que una crítica sistémica a unas instituciones.

Los dos problemas más difícilmente salvables por la obra son por un lado, lo que se refiere a los movimientos sociales. Estos tienen un papel absolutamente marginal en las propuestas de transformación social que propone Giddens. El sociólogo reconoce su importancia, incluso en «la escena mundial», cuando afirma que “*los movimientos sociales y otros grupos pusieron de relieve las cuestiones que caían fuera de la política socialdemócrata tradicional —la ecología, los derechos de los animales, la sexualidad, los derechos de los consumidores y muchas otras*”⁴⁵⁵. No obstante, no duda en tratarlos como «grupos de interés» corporativos, los remite a una esfera «subpolítica» y estima que “*su importancia es en gran parte simbólica: presionan para incluir asuntos en la agenda política, y dan forma concreta a los conflictos que les rodean*”⁴⁵⁶. De este modo deja en claro que para su perspectiva tercerista lo político partidario es preeminente, lo que pone en entredicho muchas de sus apreciaciones referidas a las «políticas de la

⁴⁵² Giroux, H. (2002): *Op. Cit.*

⁴⁵³ La «pedagogía fronteriza» reconoce el conocimiento y las capacidades como sus principales contenidos educativos siempre y cuando permitan o generen “*las oportunidades de armar ruido, de ser irreverentes y vibrantes*”. En ese sentido, el conocimiento, las destrezas y los valores se convierten en contenidos

educativos necesarios para que el alumno pueda negociar de manera crítica los límites culturales que le ofrece la sociedad y, en consecuencia, para proceder a transformar el mundo en que vive. En Giroux, H. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó. p.8.

⁴⁵⁴ Giddens, A. (1999): *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid, Taurus.

⁴⁵⁵ *Ibid.*, p. 63.

⁴⁵⁶ *Ibid.*, p. 66.

vida» o a la real importancia que pueden llegar a tener, en la perspectiva de una posible emancipación social, todos los esfuerzos tendientes a la renovación de la sociedad civil.

Entendiendo desde estas líneas que los movimientos sociales son una referencia principal en el común enfoque intelectual, moral y de acción, que podemos definir como crítico, transformador o emancipatorio⁴⁵⁷. Se entiende la educación transformadora ligada a la acción de los movimientos sociales liberadores y al conocimiento crítico. Forzosamente han de existir diferencias según nos hallemos en el campo de los movimientos sociales, en el de la ciencia social crítica o en el de la educación, pero defendemos que, con diferentes puntos de partida y actos concretos, ha de haber un hilo conductor común, y que, además, la filosofía de actuación se enriquece si tenemos en cuenta en cada campo las aportaciones de cada uno de los demás. En esta visión, la educación no asume una posición subalterna —enseñar lo que otros descubren o defienden—, puesto que el mismo proceso de acción sociopolítica y de conocimiento participante también tienen un componente cultural o educativo. La educación, por su parte, no se considera de ninguna manera al margen de la sociedad en la que interviene.

Los movimientos sociales constituyen un referente, como dicen Anna Ros y José A. Antón,

« (la sociedad) demuestra una pluralidad organizativa importante que muestra no solamente, la diversidad de enfoques de los problemas y conflictos que la aquejan, sino también los cauces plurales posibles para resolverlos. Esta “posibilidad de lo plural” sería precisamente uno de los aspectos donde han crecido las ONG que demostrarían no sólo la posibilidad, sino también la necesidad de romper el monopolio del saber social».⁴⁵⁸

El otro problema tiene que ver con las consideraciones de Giddens sobre la suerte de los excluidos. La justicia social y la política emancipadora constituyeron la esencia de la socialdemocracia clásica. Hoy, estos postulados son actualizados por la «Tercera Vía» en un marco creciente de polarización social. Sin embargo, Giddens no reduce su perspectiva de la exclusión a términos meramente económicos o distributivos. Según él, “la exclusión no se refiere a niveles de desigualdad, sino a mecanismos que operan para

⁴⁵⁷ Lo que no quiere decir, obviamente, que todas las personas que lo compartan tengan exactamente la misma ideología o la misma toma de postura en cada asunto concreto.

⁴⁵⁸ Antón Valero, J.A. y Ros, A. (2003): «La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales». *Tabanque*, nº 17 (2003). pp. 51-70.

apartar a grupos de personas de la corriente principal de la sociedad”⁴⁵⁹. Pero a pesar de este reconocimiento a los desheredados del sistema, en su propuesta no existen políticas concretas para llevar adelante su integración.

El no estar convencidos de que los autores comentado hayan expresado una solución no es óbice para dejar la senda marcada por ellos y por tantos otros nombrados y citados en este trabajo.

Desde una posición ética que deja sin programar la obsolescencia del saber acumulado en su relato pero que desde su conciencia sí tiene presente que la tiene. Una posición que sin dejar de utilizar sus incipientes posibilidades, tiene claro que ya comienzan a expirar. Una posición apostata de sus posturas porque sabe que sólo son posturo. Una perspectiva desde la comunicación, como eje vertebrador del hecho educativo⁴⁶⁰, que, “(...) supone la aceptación de que nadie tiene la solución sobre el qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar, pero que se pueden ir construyendo soluciones provisionales, siempre mejorables posteriormente, a través de la dinámica intersubjetiva”⁴⁶¹.

Una pedagogía política permitiría construir un ente flotante donde agarrarse en caso de riesgo. Un ente temporalmente flotante y así debe ser. Una pedagogía política que nazca muerta porque ya es tarde para este presente pero que deja nociones de flotabilidad en aquellos y aquellas que han sido conmovidos por ella. Una pedagogía política que ampare a las personas desde un amor generador de pasiones y compasiones frente a los seres humanos forzados y sus circunstancias. Un amor contra la fuerza pero desde la fuerza. La fuerza de las distintas razones conjugadas para realizar un discurso. La fuerza

⁴⁵⁹ Giddens, A. (1999): *Op. Cit.*, p. 125. Este vacío programático da pie a la crítica que Touraine lanza contra la «Tercera Vía», justamente, por la incapacidad manifiesta para atender y satisfacer la demanda de integración de los sectores excluidos. En Touraine, A. (1999) *¿Cómo salir del liberalismo?* Paidós. México. pp.96-97.

Cuando Giddens busca aumentar la apuesta por los «afectos solidarios» de los individuos, o incrementar la «inversión posmaterialista» para la renovación de la sociedad civil, entra en abierta consonancia con los intereses neoliberales, que sólo quieren reducir la «carga» económica del Estado para mantener los equilibrios macroeconómicos, esos de los que Giddens nunca habla a la hora de evaluar los efectos de sus propuestas políticas para evitar la «exclusión».

⁴⁶⁰ Los procesos educativos siempre han estado conexiados con los procesos comunicacionales. Es más, sin comunicación no hay educación posible, pudiéndose entender toda acción educativa como un proceso de comunicación. No se puede olvidar que la enseñanza-aprendizaje se desarrolla básicamente a través de un importante proceso de transmisión y de comprensión de la información o mensaje. La aportación de la teoría de la comunicación a la educación consiste en explicar los distintos elementos como el efecto, los tipos, las modalidades o el propio lenguaje utilizado que interviene. A través de estos elementos se ha hecho posible el entendimiento de una nueva dimensión y perspectiva de los procesos educativos.

⁴⁶¹ Ayuste, A.; Flecha, R.; López Palma, F. y Lleras, J. (1994): *Planteamiento de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó. p. 81

de lo colectivo desde el compromiso con objetivos considerados importantes pero más aun con relaciones consideradas vitales. Un colectivo que tendrá lugares diversos para conformar los relatos, multitud de relatos que responderán, desde la diversidad reconocida, a la unidad pretendida.

La vida entendida como interacción. No existe acción, no existe movimiento, no existe pasión. Debemos cambiar todo ello con el valor de la comunidad y en este campo sí que hay espacio para la educación y la pedagogía. La pedagogía política no es el *munus* de la comunidad. Es el *com*. Así debemos lograr la comunicación, la conmoción, la compasión... objetivos imposibles a no ser que se recoja el guante del pensamiento de la alteridad,

« (...) frente a la voluntad racionalizadora de las diferencias, el pensamiento de la alteridad apuesta por una “política de los espacios” en la que el accionar de los sujetos se configure de múltiples formas con pulsiones y efectos liberadores: ya no bajo la búsqueda de los fines últimos en torno a los cuales promover el consenso universal respecto de la sociedad ideal, sino como prácticas de resistencia que fracturan las codificaciones institucionales de poder-saber. Prácticas cuyas condiciones de posibilidad son impensables sin la irrupción de la pluralidad de voces de aquellos que han sido privados de su propia voz para que otros hablen en su nombre».⁴⁶²

364

Una pedagogía política que abra espacios para los no tenidos en cuenta y que genere posibilidades de comunicación en procesos de empoderamiento.

Con unos significados y alcances de la idea de empoderamiento infinitamente más amplios que la concepción teórica del mismo⁴⁶³. Se trata de utilizar una dirección ideológica del término y, reclamar que —frente al sufrimiento por el ejercicio de un poder que no tiene en cuenta a todos y todas y al tiempo la construcción de la creencia generalizada de que es algo lejano que detentan los otros, los poderosos— el poder, como potencial a realizar en el ser personal y comunitario, reside en nosotros, en la gente común, y se puede hacer efectivo si, siendo consciente de ese potencial genérico,

⁴⁶² Skliar, C. y Téllez, M. (2008): *Op. Cit.* p.135.

⁴⁶³ El empoderamiento, como concepto ya asumido por la hegemónica ideología neoliberal y trabajado teóricamente por sus acólitos, significaría,

«un incremento de la capacidad individual para ser más autónomo y autosuficiente, depender menos de la provisión estatal de servicios o empleo, así como tener más espíritu emprendedor para crear microempresas y empujarse a uno mismo en la escala social. También implica mejorar el acceso tanto a los mercados como a las estructuras políticas, con el fin de poder participar en la toma de decisiones económicas y políticas».

En el Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo de la Universidad del País Vasco. Disponible en línea: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86> Consultado el 05/08/2015.

la gente —la comunidad— actúa para hacerlo realidad. Esta es una clave, y la podemos resumir prosaicamente afirmando que el poder es, cuando menos, un medio esencial para el desarrollo humano.

Ya se ve, entonces, que el empoderamiento no es solo un concepto operativo, sino también un valor básico (aunque, como medio, instrumental) del campo comunitario y, en consecuencia, la base de un cambio cultural potencialmente revolucionario al alcance de la pedagogía política y enfrentada a la visión psicologizante que aboga por la referencia individual, asumiendo que lo colectivo será la suma de sus resultados⁴⁶⁴.

La pedagogía política se abre a las aportaciones psicológicas pero como medios para abrir la posibilidad de cambiar la concepción que los humanos tenemos de nosotros mismos (y de crear nuevos modos de actuar) elevándonos a la calidad de sujetos agentes de nuestros propios fines y proyectos humanos, en lugar de ser servidores, agentes de otros. Ese es, naturalmente, el significado ideológico del empoderamiento que en el campo social la acción política y social desde abajo (movimientos sociales, tercer sector, etc.) se suma —pero no complementa pues lo hace a través del conflicto dialéctico—, a la acción formal, desde arriba.

Ahora bien, la pedagogía política provoca en la educación una relación dinámica y dialéctica entre los valores y los conocimientos. En un mundo donde se dan por terminadas las ideologías, donde se afirma que lo que hay es mejorable en parcialidades estancas porque es lo mejor que puede haber y que todo fallo del sistema se debe a fallos humanos en la acción del mismo porque ya lo pensado está en su culmen, la pedagogía política debe empoderar a los valores. Darles voz porque han sido silenciados, manipulados y vilipendiados. La educación que era un reducto de posibilidades de dinamización social, ha entrado en el juego de los espejos. Se ha visto tantas veces modificada que ahora no sabe cuál es su verdadero ser. Las imágenes han hecho que del parecer se construya, a medida de los intereses de grupúsculos con poder, unas definiciones teóricas que en vez de explicar el mundo, lo definen.

⁴⁶⁴ Hay que decir, de nuevo, que la psicología ha hecho suyos muchos de los conceptos emergidos desde otros ámbitos y hasta ha sido considerada (como ya señaló el psicólogo George Miller en 1969 y, más explícitamente, el filósofo Alasdair McIntyre en 1985) como ideología central del mundo moderno. En Miller, G. A. (1969): «Psychology as a means of promoting human welfare». *American Psychologist*, 24(12). pp. 1063-1075; y McIntyre, A. (1985): «How psychology makes itself true or false», en Koch, S. & Leary, D.E. (Eds.): *A century of psychology as science*. New York, McGraw-Hill. pp. 897-903.

Un mundo definido por las teorías que se esconden en la virtualidad creada necesita de una discriminación positiva hacia las posibilidades de cambio. La pedagogía política ofrece posibilidades de pensar las otras vías. Es un paso anterior puesto que genera las situaciones del pensar y por qué no, del pensar de otro modo.

La ciencia ha construido un modo de violencia hacia los valores. Los conocimientos se instauran y asfixian a los valores exigiendo datos de corroboración a los que responder con la historia, la filosofía, el arte o la pedagogía no parece bastar. El positivismo deja tras de sí huellas de víctimas incontables que no han dejado de respirar por sí mismas sino ahogadas en las normas científicas. Y ahora hablamos de conceptos que han ido mutando al son de los y las que ejercen como poder y con la complicidad de los mansos y mansas. Si se pone de ejemplo la actual política de diversidad, podemos decir, como Skliar y Téllez,

« (...) la diversidad se ha convertido en la palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y que por lo tanto, profesa un orden) y que su simple mención constituye ya una virtud democrática, política, cultural y pedagógica, imposible de ser puesta bajo sospecha. Así, los discursos que hoy se reúnen en torno a la idea de diversidad, de muy variado origen y, en ocasiones, de muy dudosa configuración teórica, ostentan ser los únicos para una referencia intachable acerca del otro».⁴⁶⁵

366

Llegados a este punto quedaría hablar del modelo de ejecución del proyecto educativo. Se debe huir del victimismo de la pedagogía y afrontar el reto desde una resiliencia del saber educativo. La capacidad para crear estructuras de acción no debe ponerse al servicio de la revancha contra institución alguna⁴⁶⁶. La acción proactiva es la única capaz de servir como elemento de flotabilidad para todas las personas interesadas en un cambio social al tiempo de ir creando una imagen social de la educación como un elemento necesario para una mejora de la calidad de vida común.

Al tiempo se deberá evitar culpabilización. La educación no deja de ser una parte de un todo que ya inquiera su «*modus operandi*». No poder crear alternativas fuera de las

⁴⁶⁵ Skliar, C. y Téllez, M. (2008): *Op. Cit.* p.108.

⁴⁶⁶ La queja del profesorado está muy extendida, identificando casi siempre a las familias, a los alumnos y a la sociedad con el origen de un mal que parece haber arraigado en el sistema. Los profesores rara vez se autoinculpan de un fracaso que tiene, sin embargo, su expresión más ostensible en su periódica emisión de calificaciones, supuestamente fruto de un juicio realista, experto, objetivo, ponderado. El docente, haciendo gala de un victimismo que lo libera de casi toda responsabilidad, se suele colocar a una prudente distancia de este problema, del que o no se siente agente, o en todo caso sólo subsidiariamente. Sálvense, desde luego, muchas excepciones, pero la regla es ésa. La cultura docente —sobre todo de secundaria— se sigue atrincherando tras su *habitus*, ajena a la evidencia de sus incapacidades y tercamente reacia a los cambios y, desde luego, a la autocrítica.

directrices impuestas no es más que cumplir con el plan establecido. La propia política de sobredotación, dentro de la de NEE, es un claro ejemplo de ello⁴⁶⁷.

Ahora bien, si se huye de la culpabilización más se ha de huir de la sobreprotección. No puede haber un cambio desde las axilas de las alas del sistema⁴⁶⁸. No puede pretender una pedagogía que se defina como política que bajo el amparo de una forma de pensar, aparezca otra distinta que se declare deconstructora y constituyente. Para poder pensar algo diferente primero hay que pensar. Los espacios herejes han de brotar en la institución para que las herejías mismas permitan apostatar.

⁴⁶⁷ El tratamiento inicial del concepto de “necesidades educativas especiales”, recogido en la LOGSE se concretó, administrativamente, con la publicación del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, dedicado, en gran medida, a la regulación y adaptación al nuevo marco normativo LOGSE de lo que hasta entonces había sido objeto de regulación del el R.D. 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, y que se dirigía específicamente a la regulación de la atención educativa del alumnado con discapacidad a través de lo que había sido el programa de integración desarrollado por el MEC. Podemos afirmar que con este Real Decreto se consolidó la interpretación restrictiva del concepto de NEE ya iniciada con el planteamiento LOGSE.

Obsérvese que por parte de la Administración se estaba definiendo “la ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales”. El propio título del Real Decreto ya resulta, en cierta medida, incompatible con los postulados de fondo asociados al concepto de “necesidades educativas especiales”. Desde esta perspectiva no tendría demasiado sentido hablar de una educación para alumnos con necesidades educativas especiales, objeto de una regulación propia y diferente de la contemplada para el resto de los alumnos. En todo caso, las posibles pautas, apoyos o recursos específicos que el sistema educativo debe proveer para hacer frente a esas necesidades deben buscar, precisamente, que los alumnos que las requieran no se vean apartados de las fórmulas educativas previstas a nivel general o sometidos a una “educación específica” diferente de la del resto.

Por otra parte, el título resultaba engañoso, puesto que al no matizar (se ordenaba la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en general, y luego se señalaba quienes eran estos en el artículo primero) inducía a pensar que por alumnos con NEE se debía considerar a los que eran objeto del Real Decreto y sólo a estos.

Dicha perspectiva se ve confirmada si consideramos el objeto del Real Decreto 696/1995, puesto que, de facto, venía a acotar la consideración de alumnos con NEE a los siguientes:

Artículo 1. Objeto.

1. Es objeto del presente Real Decreto la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

Este título, asociado a su objeto, favorecieron, sin duda, la consideración de que, en realidad, se trataba de un nuevo “Decreto de Educación Especial” (“el mismo perro con distinto collar”, como más de uno hemos tenido oportunidad de oír a especialistas y profesores de Educación Especial) y de que lo que allí se establecía quedaba restringido al alumnado que hasta entonces habían sido objeto de la Educación Especial y enunciado, a saber:

1. Alumnos con historiales educativos y escolares “desajustados”.
2. Alumnos con discapacidad física, psíquica o sensorial.
3. Alumnos con sobredotación de capacidades.

⁴⁶⁸ Una de las políticas o usos de sobreprotección se dan en el gremialismo docente universitario que redundan formas de pensar al no permitir la entrada de nuevas formas de planteamiento. Así, una de las propuestas más importante es la de ampliar el *background* formativo de los profesores que conforman las distintas áreas y realizar una apuesta clara por la interdisciplinariedad, para lo que habría que acabar con el gremialismo.

Como se puede observar los distintos ejemplos referidos se componen de actos, modos y políticas educativas que no conforman un cuerpo con enjundia sino que se comportan como nano-entes dentro de un sistema inabarcable por uno solo de ellos.

La fragmentación del hecho educativo en políticas educativas lleva a enfrentar problemas específicos sin pensar la repercusión que tienen en el todo. Cada uno y una de los Directores y Directoras Generales de las distintas áreas de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias tiene encomendada la tarea de sacar adelante dicha área específica⁴⁶⁹. También sucede con los distintos Vicerrectores y Vicerrectoras de cada universidad española y europea. Un trabajo ingente que se coordina bajo el auspicio de una persona tras una reunión de carácter semanal normalmente.

Políticas educativas que edifican una educación a modo *patchwork*, que en español sería retales, chapuza o trabajo irregular, que sin embargo sí que permiten evaluaciones completas del sistema como mecanismo de «sálvese quien pueda» porque cada cual debe responder por el trozo que le es encomendado. Y esa persona que coordina la acción siquiera sirve para representar a la institución porque de definir la acción de ésta ni hablamos.

368

Es por ello que una pedagogía política pudiera dar forma o con-formar la acción educativa desde la visión política, desde la toma de decisiones, desde la visión holística que propone.

Llegados a este punto, diremos que no se quiere pecar de inocentes en lo que la realidad contrapone a los deseos expresados. No estamos hablando de un método educativo concreto, sino de una filosofía pedagógica que, eso sí, requiere una implementación coherente, o bien, si empezamos por el otro lado, de una práctica que tiene que ver con

⁴⁶⁹ Estructura orgánica de las unidades de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias:

- Viceconsejería de Educación y Universidades
- Puestos de apoyo del Viceconsejero/a de Educación y Universidades
- Servicio de Asesoramiento Técnico Jurídico
 - Oficina de Planificación y Estadística
 - Oficina de Programas Europeos de Educación en Canarias
- Dirección General de Centros e Infraestructura Educativa
- Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos
- Dirección General de Personal
- Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa
- Dirección General de Universidades

referentes emancipadores. Se trata, por tanto, de un enfoque que admite la pluralidad dentro de sí, incluso en las denominaciones hacia sí mismo.

Las principales explicaciones sobre la acción política dentro de la ciencia social predominante se han movido a lo largo de un eje con dos posiciones extremas en lo que se ha llegado a considerar como la cuestión básica de la teoría social contemporánea: los debates sobre acción (*agency*, en inglés) y estructura. En síntesis y de manera muy simplificada, se han enfrentado las posiciones estructuralistas y funcionalistas, frente a otras mayormente, individualistas-subjetivistas. Así, en un extremo se puede encontrar las posiciones que hacen desaparecer toda posibilidad de agencia —acción— como propiedad del sujeto, reduciendo ésta a un mero efecto de las estructuras y al sujeto como un efecto de ellas. En el otro extremo, la posición individualista-subjetivista de algunos enfoques que mantienen una concepción de los individuos como agentes autónomos capaces de abstraerse de sus constricciones estructurales y dirigir la acción de manera racional —agenciarse la acción—. Ambas posiciones son partícipes de un mismo movimiento esencialista que hace descansar en un lugar privilegiado, un origen, un fundamento a la acción humana (en la estructura o en el sujeto racional que puede abstraerse de todo contexto de existencia).

A la vez y como alternativa a estas dos posiciones extremas, se han llevado a cabo interesantes desarrollos teóricos que tratan de encontrar un punto intermedio que supere el dualismo entre estructura y acción. Entre los más destacados podríamos citar la teoría de la estructuración de Anthony Giddens⁴⁷⁰ y el estructuralismo genético de Pierre Bourdieu⁴⁷¹. Ambos enfoques contribuyeron a reubicar —frente al estructuralismo del que en cierta medida son deudores—, el concepto de acción social como lugar central en la sociología contemporánea. Ambos se distancian de una representación cerrada de la estructura social, rescatando cierta noción de sujeto que poco tiene que ver con un sujeto trascendental metafísico o racional individualista. El sujeto-agente, es un actor situado en contextos concretos estructurados y estructurantes.

⁴⁷⁰ Giddens, A. (1995): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.

⁴⁷¹ Bourdieu, P. (2000): *Cuestiones de Sociología*. Madrid, Istmo; y Bourdieu, P. (2002): *Lección sobre la lección*. Barcelona, Anagrama.

Nuestra posición en la defensa de una pedagogía política, que toma muy en cuenta algunas enseñanzas de estas perspectivas⁴⁷², parte de la constatación de que las estructuras nunca pueden ser consideradas como un sistema cerrado como totalidad; así como tampoco el sujeto nunca puede ser una identidad plena y estable. Sin embargo, estos dos enfoques, situados al fin y al cabo dentro de la ortodoxia del pensamiento social, siguen manteniendo algunos de los binarismos ontológicos heredados de la modernidad ilustrada (sujeto vs. objeto, social vs. natural, simbólico vs. material, mente vs. cuerpo, conciencia vs. realidad, entre otras) que sostienen como dos polos diferentes, aunque interactúen conjuntamente, sujeto y estructura. En nuestra opinión, una mirada analítica más adecuada y políticamente más eficaz sobre la producción de efectos en el mundo, requiere del desbordamiento de las dicotomías ontológicas de la modernidad. Se trataría de moverse hacia concepciones ontológicas menos “sustancialistas” y más radicalmente relacionales que, además de recoger el paso adelante que supone el reconocimiento de la mutua constitución entre sujeto y estructura, abandone la consideración de ambos como naturalezas diferentes.

Llegados a este punto contamos ya con elementos suficientes para proponer el abandono del lugar del sujeto como elemento central para referirnos a la acción pedagógica política. Las razones para este desplazamiento nos son solamente teóricas. Creemos que la teorización sobre la acción pedagógica política es también una parte de ésta y que, por tanto, puede y debe acompañarse a las nuevas formas de acción pedagógica política post-positivista, post-moderna, post-identitaria, que están emergiendo en nuestro contexto contemporáneo. Frente a esta prioridad humanista y subjetivista vamos a dirigir la atención hacia la agencia⁴⁷³.

El término inglés “*agency*” ha sido traducido al castellano como agencia, acción o actuación. Para estas dos últimas palabras existen sin embargo otras expresiones en inglés. Así que *agency* necesariamente se refiere a algo diferente a lo que denominamos en castellano como acción o como actuación. Aunque nuestra propuesta parte de la tradición de usos en la que se ha producido, su utilización en este contexto destaca y propone algunas cuestiones que pueden distanciarse de sus lecturas más “ortodoxas”. Así, se trae a este trabajo este término fundamentalmente por cuatro razones.

⁴⁷² Aceptando la posible incoherencia existente en la utilización de las bases teóricas de Giddens habiendo desechado su propuesta práctica anteriormente en el principio de este punto.

⁴⁷³ Siguiendo y entresacando algunas ideas de Ema López, J.E. (2004): «Del sujeto a la agencia (a través de lo político)». *Athenea Digital*, 5. Disponible en <http://anaya.uab.es/athenea/num5/rema.pdf>

1. Porque nos permite entender la capacidad de actuar (agencia) no como propiedad individual, sino como posibilidad (poder hacer) compartida. Esto implica vincular la capacidad de acción con una concepción relacional del poder; y no entender ésta como un volumen de almacenamiento propiedad de un sujeto-agente.
2. Porque nos permite entender la acción como mediación entre flujos de acciones y vincular esta mediación al compromiso ético-político con una ubicación en el espacio social determinada —frente a las concepciones objetivistas de la acción que pretenden hablar desde ninguna parte—.
3. Porque nos permite incorporar la noción de responsabilidad como construcción semiótica y material de una entidad, acontecimiento o práctica como elemento dinamizador de la acción.
4. Porque subvirtiendo la distinción entre sujeto y estructura nos permite entender la capacidad de actuar como capacidad de generar conexiones entre entidades y procesos heterogéneos.

Veamos estas cuestiones con detalle.

371

Punto 1. Sin duda la teoría de la —doble— estructuración de Anthony Giddens es una referencia ineludible para referirnos a la agencia. En la introducción de «La constitución de la sociedad»⁴⁷⁴ este autor utiliza el término de agencia (*agency*) en vez del de acción para destacar cómo la ejecución de la acción es más una cuestión que se refiere al poder que a la intención particular del agente. Así, considera a la agencia como la capacidad de hacer cosas, no a la intención del individuo de hacerlas.

«La agencia se refiere no a las intenciones que la gente tiene en hacer cosas, sí a su capacidad de hacer esas cosas en primer lugar (por eso la agencia implica poder). Agencia se refiere a los eventos de los cuales un individuo es un autor, en el sentido de que un individuo podría, en cualquier fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado de manera diferente».⁴⁷⁵

Para este autor el sujeto humano sigue siendo la referencia privilegiada para pensar la acción y aunque el uso del término agencia permite considerar que el agente no sea solamente un individuo (puede ser un colectivo) y aunque su mirada sobre el sujeto-agente es suficientemente flexible para incorporar las críticas al debilitamiento (post)

⁴⁷⁴ Giddens, A. (1995): *Op. Cit.*

⁴⁷⁵ *Ibid.*, p.9.

estructuralista de éste; sin embargo, la acción es entendida como la actuación de un agente en el mundo para introducir novedad en él.

De cualquier modo, del trabajo de Giddens se recuperará la dimensión de poder, de potencia, para proponer nuestro propio uso del término agencia. Sin embargo, queremos distanciarnos del privilegio de lo humano para definir la idea de acción desde un agente que actúa, pero manteniendo la idea de producción de novedad. Así, matizamos la idea de agencia como capacidad del agente. No se trata de considerar al sujeto humano como in-capaz para actuar, sino de entender de manera relacional esta capacidad. En este sentido, nos parece conveniente recuperar la idea de capacidad como posibilidad (poder hacer), más que como “volumen de almacenamiento”, como si la agencia se acumulara en un depósito para ser liberada posteriormente en la ejecución de la acción⁴⁷⁶.

La agencia implica una capacidad de/para actuar. Retomando el término inicialmente planteado por Aristóteles, la agencia se refiere a una potencia para la acción. Entendiendo en este caso la potencia como la posibilidad del despliegue de una transición hacia un acto⁴⁷⁷. Pero lejos de compartir las interpretaciones de la potencia

⁴⁷⁶ Esta idea de capacidad aparece también en el ámbito del Derecho como la característica que habilita a un individuo como agente de relaciones jurídicas, como sujeto de derechos, en tanto que capaz. Esta lectura jurídica nos permite incorporar un elemento interesante para reforzar la dimensión relacional sobre la que estamos insistiendo. Los derechos y la constitución como sujeto-agente no son una propiedad del individuo. Aunque es necesaria la concurrencia de éste, no existiría sin una ley que le precede y le habilita como tal sujeto-agente. No hay sujeto “capaz” sin ley.

⁴⁷⁷ El concepto de potencia fue presentado por primera vez por Aristóteles y remite a lo posible. En su libro IX de la “Metafísica” (Disponible en <http://filosofia.org/cla/ari/azc10.htm>), Aristóteles, elabora una explicación del cambio que recoge la multiplicidad del ser, la posibilidad de ser de muchas maneras sin dejar de ser, frente a concepciones anteriores que concebían al ser como uno, acabado, unitario y perfecto. Se trata de elaborar una propuesta ontológica que permita entender un mundo cambiante e inestable. Así, explica el cambio mediante la relación potencia-acto. En la que la potencia indica una posibilidad de ser o no ser de un modo concreto, pero no la obligación necesaria de ser de un modo concreto. Es decir, la potencia no es la anticipación de algo que necesariamente será de una manera determinada. No estamos hablando del despliegue de una racionalidad que rige el cambio, sino de la constitución del ser en la tensión potencia-acto como marca de la necesidad de la contingencia y la contingencia de la necesidad. Para este trabajo nos parece especialmente relevante considerar esta relación potencia-acto como una tensión que no culmina satisfactoriamente; es decir, que no es gobernada por la necesidad o por fundamento último ninguno que procure un cierre. En palabras de José Luis Pardo:

« (...) todas las desventuras de la potencia proceden del simple hecho de que es potencia, sólo potencia y no actualidad, es decir, del hecho de que no es todo lo que puede ser, de que le falta algo para ser plenamente lo que es. Tener potencias es, en este sentido, tener un déficit de actualidad, y estar abocado a hacer un esfuerzo por cubrir ese déficit, lo cual ya es en sí mismo una desventura. Se diría, igualmente, que la desventura originaria no es del acto ni de la potencia, sino que consiste en la escisión entre acto y potencia, es decir, en el hecho de que las cosas no sean plenamente lo que son».

En Pardo, J.L. (2002): «Las desventuras de la potencia (otras consideraciones inactuales)». *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 35, 55-78.p.57.

como el despliegue de algo ya determinado y programado, la potencia se refiere a la introducción de un efecto no determinado necesariamente, sino a la incorporación de novedad en el contexto normativo que supone lo social. En este sentido, la agencia nos remite a nuestra idea de acto político. La agencia como potencia se refiere a la capacidad-posibilidad de producir un efecto de novedad frente a un trasfondo de constricciones normativas.

No nos estamos refiriendo a la agencia como una propiedad individual o poseída por un agente, sino a la interrelación⁴⁷⁸ de elementos que pueden permitir la emergencia de un acto político. Por eso hablar de capacidad-posibilidad tiene que ver con la potencia y el poder. Y entendemos éste como algo que circula en las relaciones⁴⁷⁹, no como propiedad almacenada en los individuos. Así, atendiendo al poder, la agencia como potencia antecede al sujeto-agente y a su control reflexivo de la acción⁴⁸⁰, es más primaria y básica, en tanto en cuanto el agente, al constituirse como tal en la acción, es precedido por el poder⁴⁸¹.

La idea de potencia nos enfrenta radicalmente con las de fundamento último y necesidad y nos permite entender los fenómenos sociales como abiertos, precarios e inestables (y por lo tanto marcados por lo político).

⁴⁷⁸ Se Utilizará un ejemplo tomado del propio Aristóteles para ilustrar esta dimensión relacional de la potencia. Aristóteles distingue entre potencias pasivas y activas. Muestra como potencia pasiva a la de un bloque de madera que puede llegar ser una escultura de Hermes. Sin embargo, parece excesivo llamar “potencia” a la posibilidad que tiene un bloque de madera de convertirse en un Hermes, ya que la madera no es capaz, por sí misma, de tal movimiento; necesita entrar a formar parte de una relación con un escultor. Así, la madera y el escultor pueden interactuar en un proceso complejo para dar lugar a un Hermes. Para Aristóteles, el escultor sí poseería la potencia activa para convertir un pedazo de madera en un Hermes. Sin embargo, la distinción activa-pasiva que maneja Aristóteles, en nuestra opinión, es discutible si recurrimos a una perspectiva relacional que reconocería a la potencia como resultado de la interacción entre diferentes elementos (las habilidades técnicas del escultor, sus intenciones, las propiedades materiales de la madera, etc.). Evidentemente, no hay escultura sin escultor, pero tampoco hay escultura —ni escultor—, sin la madera. Es decir, la potencia no es una posesión de un agente, sino que emerge en una relación entre entidades diferentes.

⁴⁷⁹ Foucault, M. (1977): *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI.

⁴⁸⁰ Giddens, A. (1995): *Op. Cit.*

⁴⁸¹ No existe sujeto-agente antes del poder, de tal manera que pueda ser coaccionado por éste. El poder, siguiendo a Foucault, no es un poder censor y limitativo sobre algo que ya existe, es productivo. Así, el poder no sólo actúa sobre el sujeto, sino que permite actuar al sujeto, otorgándole existencia (Ver Butler, J. (2001): *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid, Cátedra). Esta paradoja atrapa a la acción y no puede ser erradicada. El agente es efecto del poder y simultáneamente condición de posibilidad de un poder actuar y hacer (no infinito, sino condicionado y parcial, pero al menos, sí capaz de generar otros posibles que los que marca el poder que le ha constituido). El poder que el agente pone en práctica es posibilitado por el funcionamiento anterior del poder, pero en última instancia no está determinado por él. Por eso decimos que la potencia desborda al poder. Porque el poder marca los posibles del acto político, pero la potencia trata de ir más allá como movimiento instituyente dirigido a lo imposible.

El poder que constituye al sujeto es condición de posibilidad del poder que el sujeto ejerce, pero no lo controla todo. No se trata de un proceso de vasos comunicantes que sacan por un lado lo que entra por otro. Sólo manteniendo una mirada individualista sobre la acción podríamos sostener que el poder que constituye al sujeto se transforma, así linealmente y como por arte de magia, en el poder que el sujeto

Punto 2. Un segundo aspecto al que nos remite el concepto de agencia es a la idea de (inter)mediación. En castellano el término agencia es empleado también para referirse a entidades mediadoras que facilitan el ejercicio de determinadas acciones. Véanse por ejemplo, las agencias de viajes o las agencias matrimoniales⁴⁸². Así, podemos entender la agencia como algo que está/es en el (inter)medio, en medio de los flujos de acciones. Algo que desvía, traduce y conecta prácticas. El mediador no es totalmente exterior a lo mediado, también forma parte de ello. Además es transformado y re-creado en su mediación. La agencia como mediadora es lo que permite que la intersección de flujos de prácticas semióticas y materiales se concrete en actos.

Esta consideración de la agencia como inter-mediadora nos permite destacar dos ideas interesantes. Con la primera insistimos en la dimensión relacional (inter)presente en toda acción. Actuar es hacer con otras, la acción no es un producto individual y la agencia —como capacidad posibilidad— es también compartida. Como veremos más adelante, radicalizar este relacionalismo nos va a permitir incorporar otras agencias no humanas a la producción de efectos en el mundo.

374

La segunda nos permite escapar, tanto de la mirada moderna que fundamenta la acción política en un sujeto trascendental, como de algunas posibles lecturas “postmodernas” que en la negación de los fundamentos trascendentales, abandonan también a fundamentos locales, parciales y situados. Y es que precisamente el concepto de agencia apunta a un lugar, a la inevitabilidad de estar situada. La agencia en tanto posibilidad y potencia, no parte de cero, está siempre ubicada en una posición en el espacio social, en una trama de relaciones. Aunque ésta no suponga un fundamento último para la acción, sí marca el contexto de acciones posibles. Así, frente a la preeminencia de posiciones epistemológicas ontológicas y políticas neutrales y objetivas, la agencia en tanto que mediación, nos permite atender a los lugares de enunciación y localizar y comprometernos con ellos como fundamento ético-político precario e inestable para la acción, pero de cualquier manera situado y no neutral⁴⁸³.

ejecuta. No estamos hablando de entidades previas al poder que luego lo despliegan en sus relaciones, sino del poder que circula en las relaciones y que no es una propiedad de un agente único. La capacidad de acción, la agencia, en tanto que potencia, es decir de posibilidad de ejercer/subvertir el poder, no está depositada en un actor único como en un almacén que se vaciaría al actuar.

⁴⁸² Casado, E. (1999): «A vueltas con el sujeto del feminismo». *Política y Sociedad*, 30, pp. 73-91.

⁴⁸³ Para profundizar en esta cuestión se puede consultar los trabajos sobre los conocimientos situados de Haraway, D. (1995): *Op. Cit.* y el uso dentro del feminismo de las “políticas de la localización” en Casado, E. (1999): *Op. Cit.*

Punto 3. Relacionada con la consideración de la agencia como mediación situada, podemos considerar a ésta como lugar de atribución de responsabilidades sobre la acción. No estamos hablando ni de causalidad, ni de determinismo, sino del reconocimiento/construcción de un elemento movilizador de la transición de la potencia al acto concreto. No hablamos de una esencia o fundamento último para la acción, sino de la delimitación de determinadas condiciones de posibilidad como responsables de un acto concreto.

Se propone el término de agencia para referirnos más que a una entidad —un agente, un “quién” o un “qué”—, a un proceso —a un “cómo”—. Para dar cuenta de este proceso vamos a completar nuestro concepto de agencia incorporando algunas ideas de Gilles Deleuze y Félix Guattari para definir agencia como territorialización de una potencia⁴⁸⁴. Estos autores emplean el concepto de territorialización⁴⁸⁵ para referirse al movimiento que hace territorio, que codifica, que ordena, que estructura. Un movimiento de territorialización siempre lleva asociado otros de desterritorialización y re-territorialización. Es decir, supone un cuestionamiento y un reordenamiento simultáneamente del contexto en donde opera. La agencia es lo que nos va a permitir que la potencia se territorialice en un acto concreto (que subvierte-cuestiona y que construye-ordena). Este movimiento se produce a través de la mediación de diferentes elementos que dinamizan y movilizan; pero que también son a la vez constituidos en ese movimiento. Su trabajo es mediar y medrar, facilitar/dificultar, desviar y canalizar; en definitiva, establecer conexiones y desconexiones. La emergencia de estos elementos en el despliegue de una acción permite su señalamiento como responsables.

Lo relevante es que ya no podemos empezar hablando de las entidades para luego ver cómo actúan en cada contexto. Son emergencias locales en contextos delimitados, en los que se constituyen de manera situada, relaciones, conexiones, entidades... como funciones específicas dentro de un acto concreto. No estamos proponiendo la incapacitación para la acción política de las personas, al contrario, se trata de comprometernos con nuestro modesto lugar de enunciación en una trama de relaciones en la que “nuestras” acciones son producidas por, y productoras de, las articulaciones con otros (acontecimientos, agentes, entidades, prácticas, objetos, deseos...) ¿Hasta qué

⁴⁸⁴ Esta formulación de la agencia como “territorialización de una potencia” corresponde a Francisco Javier Tirado.

⁴⁸⁵ Deleuze, G. y Guattari, F. (2000): *Op. Cit.*

punto pueden ser consideradas entonces estas acciones como sólo “nuestras”? ¿Cuál sería el criterio que marcaría su propiedad y su autoría?

Preguntarnos desde el concepto de agencia por la responsabilidad de la acción no nos obliga a buscar un actor único, ni a optar por un punto de vista estructuralista o subjetivista, sino a atender a ésta como algo que funciona circulando entre relaciones y que se concreta territorializándose en entidades, acontecimientos, prácticas, etc. En este sentido, condiciones estructurales y capacidades del sujeto se tornan indistinguibles al ser constituidas conjuntamente como elementos dinamizadores de la territorialización de una potencia.

Punto 4. Esta visión relacional sobre la responsabilidad permite entender la acción como cuestionamiento, re-construcción y generación de conexiones.

Se ha vinculado la agencia a la posibilidad y a la potencia. Se entiende esta potencia no como el previo causal de un acto que culminaría de manera necesaria en una existencia determinada. Si el movimiento de la potencia al acto fuera la respuesta cerrada a una ley última no habría entonces potencia, no habría posibilidad. Cuando se habla de posibilidad nos referimos a un camino, que puede ser o no ser recorrido⁴⁸⁶. Si algo puede ser o no ser, es porque su existencia no está dada de manera definitiva y, en cierto sentido, la posibilidad de ser de una manera diferente sigue presente en el acto⁴⁸⁷. Este residuo de (im-)posibilidad viene marcado, en nuestra opinión, por la dimensión relacional de toda presencia. Algo es de alguna manera concreta porque está sostenida en tramas de relaciones y conexiones. Estas relaciones son las que le permiten existir, pero también las que le obligan a que esta existencia sea imperfecta y tenga siempre la presencia de otros como bloqueo de su actualidad plena y, simultáneamente, como condición de su presencia.

En este sentido, el término potencia nos remite a un acto creativo que desborda las constricciones dadas para tratar de fundar algo no previsto ni dominado totalmente por el juego de lo posible, algo, en cierto sentido, imposible. De este modo podemos decir que la potencia desborda al poder; es decir, a las constricciones presentes en un

⁴⁸⁶ Así Aristóteles afirma que “*toda potencia es también potencia de lo contrario*” (*Metafísica IX, 8, 1050b8*, disponible en <http://filosofia.org/cla/ari/azc10251.htm>). Si un acto puede ser o no ser, el acto concreto será de una manera o de otra a través de la aplicación de algún tipo de fuerza, no como resultado del despliegue inevitable de un proceso gobernado por una racionalidad trascendental.

⁴⁸⁷ Pardo, J.L. (2002): *Op. Cit.*

contexto-momento concreto. Así, podemos caracterizar la emergencia de un acto político como movimiento en esta tensión posible-imposible.

Por tanto, que el mundo no esté definitivamente dado y no obedezca al despliegue de ninguna esencia pre-determinada, significa sobre todo que toda presencia se constituye en relaciones. Así, nada es por sí mismo al margen de las relaciones en las que está presente. En este sentido es en el que podemos considerar que actuar es modificar relaciones. Como hemos visto, el poder emerge en la circulación de las regularidades de las relaciones sociales y la potencia trata de desbordar y de salirse de la norma que propone el poder. La capacidad de actuar, la agencia, es por tanto la posibilidad de escapar a la norma para tratar de fundar otra regla. Esta fundación será nuevamente una posibilidad de desarrollar el poder de la regularidad y podrá ser nuevamente cuestionada y desbordada.

En la medida en la que las acciones significan una incorporación de novedad en un orden de relaciones dado, la novedad que se introduce son nuevas formas de relacionar, de conectar y desconectar. Así, la agencia es potencia para la creación de (des)conexiones. Éstas no vienen de la nada ni empiezan de cero, la novedad que incorporan es siempre una diferencia frente a un orden dado.

La novedad puede ser producida a partir de cualquier tipo de articulación a partir de conexiones anteriores. La agencia no es tanto una propiedad o un efecto de entidades ya prefijadas sino precisamente condición y posibilidad de conexiones y relaciones. Si no fuera porque reproduce un tipo de mirada total de la que queremos escaparnos, diríamos que todo son relaciones, conexiones. Sin embargo, admitimos que estas conexiones se fijan constituyendo entidades como cuerpos, prácticas, agentes, objetos, etc. Todos ellos son parte de nuestras herramientas para tratar de delimitar esta efervescencia relacional y a la vez actores partícipes de las relaciones.

Así, “tener agencia” es estar en situación (relacional) de funcionar cuestionando-generando conexiones, a partir de otras conexiones.

En este sentido la idea de agencia que aquí se propone se conecta con el concepto de Gilles Deleuze y Felix Guattari, de agenciamiento:

«Un agenciamiento es una multiplicidad que comporta muchos términos heterogéneos, y que establece uniones, relaciones entre ellos (...) La única

unidad del agenciamiento es de co-funcionamiento: una simbiosis, una “simpatía” Lo importante no son las filiaciones, sino las alianzas y las aleaciones; ni tampoco las herencias o las descendencias, sino los contagios, las epidemias, el viento».⁴⁸⁸

Y este último concepto nos remite de nuevo a los contagios y defensas que conforman el concepto de Esposito de *inmunitas*. La agencia, como potencia es capaz de ser un elemento conformador al tiempo que negación de la vida. Opera generando-subvirtiendo conexiones. Actuar es conectar, desconectar y reconectar; generar nuevos significados y nuevas posibilidades (incluso otras nuevas formas de agencia, otras subjetividades, otras estructuras, otras relaciones semióticas y materiales). Así, la propia producción de responsabilidad, la propia territorialización de la agencia, a través de un agenciamiento, es un proceso que genera conexiones, abre y cierra otros cursos de acción, otros posibles-imposibles. Por eso entendemos este proceso desde un punto de vista pragmático y semiótico, no ontológico. No se trata de desvelar una naturaleza, sino de producir efectos.

La pedagogía política ha de ser agencia para la conformación del hecho educativo como acto político que es. Y esto es así porque frente a la división estructura sujeto, diremos que la agencia es anterior a la estructura y al sujeto, no participa de la ontología binaria que alimenta estos conceptos, descrita anteriormente. Sin embargo, tampoco va en contra de ellos. Estructura y sujeto pueden ser considerados como elementos dinamizadores de la agencia dentro de un determinado “juego del lenguaje” Pueden funcionar como operadores en el movimiento de territorialización de una potencia, pero no son, ni mucho menos, lo único que puede funcionar de esa manera.

La pedagogía política ha de ser agencia educativa porque tampoco es la acción, es su condición de posibilidad, algo más básico y primario. En realidad, afinando algunos conceptos, la acción puede ser entendida como proceso y como flujo a partir del encadenamiento de actos. La acción es una forma de construir una cierta continuidad en la repetición de actos, pero son los actos, los acontecimientos, los que permiten hablar de acción. No existe como ente aislada.

La pedagogía política vista como agencia educativa nos va a remitir a la posibilidad de un acto político; es decir, a la producción de efectos de novedad en la tensión entre “lo posible” y “lo imposible”; a un acto que pretende instaurar una norma para la que no

⁴⁸⁸ Deleuze, G. y Parnet, C. (1997): *Diálogos*. Valencia, Pretextos. p. 79.

existe un fundamento último. En este sentido podemos entender la agencia como potencia. Hemos hablado de la potencia como la apertura de lo posible en la acción hacia una novedad imposible; como lo que muestra la contingencia del ser, a la vez que la necesidad de la existencia.

La pedagogía política como agencia y asumiendo el acto político anterior, nos ofrece poder, nos empodera como movimiento hacia la regularidad y la repetición. Así, en el acto político se produce una “inversión” del poder. La potencia desborda al poder como condición de lo posible para proponer la instauración de lo imposible. Lógicamente, así como no puede haber novedad si no hay regularidad, no hay potencia sin poder⁴⁸⁹.

Una agencia que no depende de la intención de los sujetos, y es anterior a ellos. No es, por tanto, una propiedad-capacidad de los sujetos. Más aún, es una propiedad que emerge en las relaciones. La pedagogía política es una agencia que asume un rol mediador entre cursos de acción; señala y construye una posición intermediadora. La agencia como alternativa de fundamentación parcial, precaria y situada frente a la fundamentación necesaria que se proponía desde el sujeto puro y trascendental de la modernidad.

Además y como ya se ha comentado, la configuración de la pedagogía política como una agencia nos va a permitir construir un lugar de responsabilidad para la acción. Preguntarse por la agencia supone atribuir responsabilidades. Así, la agencia frente a los discursos que sitúan la noción de responsabilidad como una característica sólo humana (no decimos que no haya responsabilidad humana) nos permite radicalizar la responsabilidad al politizarla, al vincularla a una posición en una trama de relaciones, no a una tarea predeterminada o a una naturaleza previa a contextos concretos. La responsabilidad implica dar cuenta del lugar de enunciación y reconocer que ese lugar puede estar habitado por muy diferentes voces, que es un lugar compartido u que deben ser escuchadas todas las influencias existentes.

⁴⁸⁹ La distinción (y tensión) entre poder y potencia es planteada por Antonio Negri a partir del pensamiento de Baruch Spinoza en «La anomalía salvaje. Ensayo sobre poder y potencia en B.Spinoza». Allí se afirma: “Potencia como inherencia dinámica y constitutiva de lo singular y de la multiplicidad, de la inteligencia y del cuerpo, de la libertad y de la necesidad —potencia contra poder— allí donde el poder es un proyecto para subordinar a la multiplicidad, a la inteligencia, a la libertad, a la potencia”. Negri, A. (1993): *La anomalía salvaje. Ensayo sobre poder y potencia en B.Spinoza*. Barcelona, Antropos. p.317.

Lo que se ha querido plasmar y proponer es que la pedagogía política debe conformarse de una manera que no vaya contra la política, más bien propone entender lo político de un modo no —plenamente— moderno, pero comprometido y situado con posiciones concretas que no son, ni quieren ser neutrales. Como ya se ha presentado, la idea de responsabilidad como capacidad de actuar es central en esta perspectiva y marca con nitidez un punto de partida y una preocupación ético-política. El descentramiento del sujeto humano significa que no estamos solos ni solas; sin embargo, no podemos esperar que alguien lo haga por nosotros/as. Nuestra agencia educativa, y por lo tanto política, es nuestra capacidad de establecer vínculos, de articular, de participar junto con otras personas. De ser con otros seres humanos y de hacer-nos con ellos y ellas.

4. Hacia otra universidad.

Vientos de cambio, diversos y encontrados, envuelven a la universidad en nuestro tiempo, y no es para menos, pues ella como cualquier otra institución social está tambaleándose por múltiples causas (...). Nadie dice no a las reformas universitarias, aunque poco se esté discutiendo sobre sus sentidos, quizá porque aquí, precisamente, se ponen en juego las relaciones de poder-saber que atraviesan los espacios y las prácticas universitarias. Así, para unos la reforma consistiría en que todo cambie sin cambiar, que todo cambie sin que sea afectado el régimen de verdad que la sustenta, la relación de conocimiento que en ella se impone, la burocratización de su funcionamiento y de los comportamientos, los modelos de gobierno universitario ajenos a la idea de participación democrática, entre otros. Y no son pocos quienes esgrimen la bandera de la transformación mientras se muestran indiferentes incluso a la pregunta misma sobre qué implica esa transformación para que sea cierta.

Magaldy Téllez.

Hasta aquí hemos tratado de acercarnos a una nueva concepción de lo político, a la emergencia de otro saber, a un nuevo lugar de lo pedagógico. Toca ahora, consecuente e inexorablemente, preguntar por el sentido de la Universidad como institución que los propicie y albergue, y, para ello, su urgente resignificación.

La disposición a continuar la investigación racional, hasta dondequiera que ella conduzca, y a acometer “la crítica despiadada de todo lo existente, despiadada en el sentido de que no ha de echarse atrás ni por asustarse de sus propias conclusiones ni

por conflictos con cualquier poder que sea"⁴⁹⁰ según palabras del joven Marx, es una de las opciones del portador de luz o buscador de salidas en la caverna. Otra, tal vez la más habitual, intentar que lo dado funcione mejor. Las dos están basadas en volver a plantear al intelectual, en tal modo y esencia, como un crítico social, una persona cuya preocupación es identificar, analizar, y por esa vía contribuir a superar los obstáculos que se encuentra o como vuelve a decir Marx: *“los obstáculos que se oponen a un orden social mejor, más humano y más racional”*. Como tal ha de convertirse en la conciencia de la sociedad. Y como tal es inevitablemente considerado un "creador de problemas". Pero, indudablemente, hay una clara diferencia entre optar por los mecanismos del combate o por los del ajuste y reajuste.

El mercado que todo lo fagocita, se ha convertido en la brújula del quehacer universitario; y los habitantes del mundo académico, hombres y mujeres de las ciencias, las humanidades y las artes, han sido digeridos en esa razón. Los efectos perversos del discurso de la aplicabilidad, la eficacia, la eficiencia, el desarrollo productivo y la «transferencia social del conocimiento» (ese algo etéreo que nadie sabe muy bien en qué se traduce) como legitimación del nuevo orden del saber, se dejan sentir en nuestras instituciones superiores, las más de las veces, sin reflexión ni contestación. Pero si hasta el mundo empresarial acoge desde hace tiempo, también como reclamo “publicitario”, el concepto de responsabilidad social, mientras su resonancia en el ámbito universitario apenas ha comenzado.

Los nuevos planteamientos curriculares hacen de la universidad un espacio imposible para la crítica. No hay tiempo para pensar, solo espacios para actuar. El fundamento del saber se basa en superar pruebas más pensadas para la instrucción del trabajador que para la formación del pensamiento, la adquisición de conocimientos y su transferencia social. Estos nuevos alumnos sabrán describir perfectamente las sombras de la caverna, comentarán el brillo, la luminosidad del fondo, vectorizarán los perfiles para poder trabajar en programas de diseño de imagen y hasta dirán más o menos cuántos focos y hogueras deberían existir en la caverna para lograr efectos como los que proyectan. Increíble. En el mejor de los casos, serán tecnócratas del reflejo. Perfectos en su labor.

⁴⁹⁰ Marx, K. (1843): Carta a Arnold Ruge de 13 de marzo de 1843. Recuperado el 4 de noviembre de 2014, de <http://www.marxists.org/espanol/m—e/cartas/m09—43.htm>.

Lo que no van a poder preguntarse es de dónde vienen esas sombras, quiénes son y quién encendió el fuego que las proyecta.

La Universidad como generadora de la función infiltrante.

«Me parece que la apuesta, el desafío que debe poner de relieve cualquier historia del pensamiento, es precisamente captar el momento en que un fenómeno cultural, de una amplitud determinada, puede constituir en efecto, en la historia del pensamiento, un momento decisivo en el cual se compromete incluso nuestro modo de ser sujetos modernos».

De Michel Foucault. La hermenéutica del sujeto

Hemos hurgado en lugares como la *Historia de la sexualidad*⁴⁹¹, y *La hermenéutica del sujeto*⁴⁹², buscando una alternativa⁴⁹³ o vía para revertir los aparentemente inexorables mecanismos que sujetan a los individuos en el, cada vez más patente, orbe disciplinario. Una alternativa afincada en los estudios que Foucault realizó en torno a la noción griega *epimeleia heoutou*, y su traducción latina, *cura sui*.

La mirada escudriñadora del pasado que nos dejara Foucault, nos muestra en primera instancia esa *acción de preocuparse y ocuparse por sí mismo*, y que llega a ser concebida como el principio de agitación, movimiento o desasosiego, que debía impulsar y dirigir toda vida activa que buscara sujetarse a un principio de racionalidad moral⁴⁹⁴. Se partía de la relación que un individuo establece con un maestro, mentor, amigo, comunidad o grupo, de los cuales recibe indicaciones, consejos y, sobre todo, cuestionamientos con respecto a su manera de comportarse.

Más específicamente, podemos referir que con el paso del tiempo esta noción se amplió hasta englobar: a) una actitud con respecto a sí mismo, a los demás y al mundo; b) una manera peculiar de atención cuya particularidad consistía en trasladar la mirada (atención) del exterior, donde generalmente se entretiene, al interior de uno mismo; c) una serie de acciones o ejercicios que el individuo realiza con el fin de cuidarse, modificarse, purificarse y transformarse a sí mismo; d) una tecnología de sí

⁴⁹¹ Foucault, M. (2005b): *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. Trad. Martí Soler, México, Siglo XXI Editores.

⁴⁹² Foucault, M. (2004): *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Trad. Horacio Pons. México, FCE.

⁴⁹³ En el estudio que M. Foucault estructuró en torno a “formas distintas” de sujeción, cuyo verificativo tuvo lugar en la cultura griega y grecolatina.

⁴⁹⁴ Foucault, M. (2004): *Op. Cit.* pp. 25-26.

que estaba en relación con el saber, y, definitivamente, con el acceso a la verdad; e) un cierto tipo de actividades, denominadas como “artes de la existencia”, mediante las cuales los individuos buscaban hacer de su propia vida una “obra estética”.

Entonces, lo que podemos denominar como “modelo griego o grecolatino de sujeción”, se fundamenta en el ajuste racional, práctico y activo (en contraposición al proceso de sujeción propio de las sociedades disciplinarias) a prescripciones generales de conducta. El sujeto es activo porque de él depende la conformación de una cierta disposición para ajustar la satisfacción de sus deseos y placeres, con base en un examen racional y constante de las circunstancias en su actualidad. Es activo, también, porque de él depende la realización consuetudinaria de los ejercicios (espirituales) mediante los cuales operará una reforma o transformación de sí mismo; la cual le posibilitará, a su vez, acceder a la verdad de sí. Es activo, en fin, porque establece una relación guerrera consigo mismo, con miras a favorecer el dominio del logos sobre sí y, por ende, sobre las fuerzas, los deseos y los placeres que pueden someterlo a la esclavitud.

El individuo se convierte en agente, así, de la conformación de la conducta que habrá de mantener, y se relaciona, por ende, consigo mismo, en términos de libertad. De una libertad que implica el dominio de sí, el reconocimiento ontológico de sí, el respeto a sí mismo y, por sobre todo, la posibilidad de hacer de su vida una “obra digna de ser recordada”.

Ahora bien, el problema que existe con esta noción, y con la serie de prácticas que se le asocian, emerge cuando se interroga por aquello que hay que cuidar. ¿Qué es, a fin de cuentas, ese sí mismo del que hay que ocuparse?

Foucault establece, siguiendo a Platón en el Alcibíades, la Apología y el Fedón, que aquello de lo que hay que ocuparse es el alma (*psyche*). Pero no de un alma concebida, como lo podrían esperar los herederos de la tradición judeo-cristiana, en términos de sustancia; sino que “ocuparse de sí mismo será ocuparse de sí en cuanto uno es “sujeto de”: sujeto de acción instrumental, sujeto de relaciones con el otro, sujeto de comportamientos y actitudes en general, sujeto también de relación consigo

mismo”⁴⁹⁵. Entonces, la preocupación y el cuidado de sí recaerán en la enjambrazón que Foucault denomina “*alma sujeto*”⁴⁹⁶, la cual designa,

«no una relación instrumental determinada del alma con el resto del mundo o el cuerpo sino, sobre todo, la posición de algún modo singular, trascendente, del sujeto con respecto a lo que lo rodea, a los objetos que tiene a su disposición, pero también a los otros con los cuales está en relación, a su propio cuerpo y, por último, a sí mismo».⁴⁹⁷

Si deseamos rescatar la noción de “alma sujeto” como un elemento proclive a sustentar formas alternativas de sujeción en el mundo contemporáneo, debemos comenzar por indagar en torno a los requisitos necesarios para hacer viable su funcionamiento, así como a las implicaciones procesales de su implementación en individuos que ya han sido conformados como sujetos dóciles y productivos. De acuerdo con esto, podemos mencionar que la posibilidad de favorecer el establecimiento de modos de sujeción distintos a los de las sociedades disciplinarias depende de que los individuos conciban que en ellos puede existir algo así como un “alma sujeto”.

En otros términos, antes de que el individuo pueda conformar una posición singular, es menester que crea, considere o conciba como posible que en sí mismo puede existir una “zona”, “lugar” o “espacio” desconocido para él. Un hueco, ciertamente misterioso, que aún no ha sido conformado del todo por las redes de los discursos, por las mallas de las disciplinas, por los efectos de las punciones, y por los grillos de las ortopedias. Esta oquedad, que no “existía previamente”, debe ser entendida como la generación de la posibilidad para la construcción de una posición singular del sujeto con respecto a su entorno, a los demás individuos, a su propio cuerpo y a sí mismo. Una posición, de la cual, el mismo individuo habrá de constituirse en artífice, y que habrá de conformarse como un “espacio” para lo diferente, lo nuevo, lo imprevisto.

Entonces, para que esa posición pueda existir, es menester que en la función sujeto se opere una abertura, desgarré, fisura... De lo cual se desprende, a su vez, que la construcción de dicha posición singular no consiste en levantar nuevas estructuras sobre la función sujeto; sino, en socavarla. En segundo término, se puede establecer que el hecho de ocuparse de sí, tiene por finalidad, precisamente, ampliar y conformar la oquedad aludida. Es decir, incrementar la amplitud de dicha posición

⁴⁹⁵ *Ibíd.* p. 71.

⁴⁹⁶ *Ídem.*

⁴⁹⁷ *Ídem.*

particular, aumentar sistemática y recurrentemente su rango de injerencia, y darle, activamente, una forma particular.

Por último, el hecho de que el individuo se aplique diligentemente a conformar una posición singular, la fortalezca y estructure, implica, necesariamente, que dicha posición irá ganando fuerza e injerencia en la relación del sujeto con los objetos que lo rodean, consigo mismo y con los demás. En otras palabras, aunque este sea un proceso que habrá de continuar durante toda la existencia del individuo, conforme éste avance en el cuidado de sí, la nueva posición irá ganándole terreno a la función sujeto.

De ser correctas las anteriores aseveraciones, la práctica constante del cuidado de sí abriría la posibilidad de remplazar la función sujeto, en un proceso que iniciaría, precisamente, con el establecimiento de una postura activa por parte del individuo. Postura, ésta, que necesariamente iría a contrapelo del rol pasivo que el individuo juega desde su nacimiento, y durante el resto de su vida, cuando es conformado, en las sociedades contemporáneas de Occidente, como un sujeto dócil y productivo.

No obstante, la implementación del cuidado de sí como alternativa de sujeción en las sociedades contemporáneas comporta problemas difíciles de superar, sobre todo en lo referente a su implementación práctica; puesto que, como ya lo mencionamos, en dichas sociedades las tecnologías, mecanismos o dispositivos disciplinarios están ajustados para controlar a los individuos, neutralizar su peligrosidad, y a no detenerse hasta conseguir su normalización. Podemos imaginar, entonces, la situación de un individuo que, superando la doble ignorancia anteriormente considerada, rescatando una parte de su fuerza y tiempo, y aplicándose diligentemente al cuidado de sí, consigue reformarse, transformarse, o ajustarse a una manera alternativa de sujeción: ¿cómo sería definido, evaluado y situado por parte de los mecanismos del poder?

El hecho que queremos destacar es que, en sociedades donde la normalización tiene “visos de universalidad”, cualquier individuo que no se ajuste a la función sujeto (para tornarse dócil y productivo), necesariamente entra en el reino de los ostentos, los delincuentes, los incorregibles y los onanistas: en el numinoso baldío de la anormalidad; donde todo aquel que se desvía de la norma es sometido a las disciplinas más severas, a

las ortopedias más infames, a la marginación, a la estigmatización, al encierro, a la muerte.

El asunto que queda por resolver es, pues, el siguiente: ¿cómo hacer para que alguien que intente reformarse a sí mismo, mediante el cuidado de sí, no termine por ser sometido a dispositivos, mecanismos e instituciones destinados específica y estratégicamente a re-normalizarlo? En tanto no consigamos resolver lo anterior, seguiremos, sentados sobre un inodoro, en la penumbra...

Para que la preocupación y el cuidado de sí puedan fungir como contra-estrategia que paulatinamente sustraiga a los individuos contemporáneos de las relaciones de dominación a las que están sujetos⁴⁹⁸, es menester que se desarrolle *una función infiltrante*.

La función infiltrante no es en sí misma una forma de cuidado de sí, pero sí posibilita que los individuos realicen el ejercicio de distintas formas de cuidado de sí en el seno de las sociedades disciplinarias. No integra un canon de prescripciones generales de conducta, ni un código moral, porque no se inscribe en el terreno de la ética sino en el de la táctica.

Más puntualmente, la función infiltrante puede ser delineada como un arte marcial de nuevo cuño, que implica la disposición, el conocimiento, la habilidad y la pericia de los individuos para establecer relaciones marcadas por el combate perpetuo, tanto frente a los mecanismos y dispositivos disciplinario-normalizadores, como frente a las relaciones de dominación que producen. Una relación guerrera, fincada, antes que todo, en lucha frente a sí mismo, en cuanto que sujeto dócil y productivo.

No hablamos, entonces, de que la función infiltrante promueva la disidencia abierta o la revolución colectiva; sino un modo de actuar, clandestino y furtivo, que creando la apariencia de normalidad, le permita al individuo constituirse en secreto desviante. Y esto es de importancia nuclear porque, precisamente, tal es el objetivo

⁴⁹⁸ No para colocarlos en un inexistente “afuera”, sino para darles los elementos necesarios para reformarse y hacer de su propia vida, no una obra estética sino una obra individual y, sobre todo, voluntaria.

de dicha función: levantar una cortina de humo (signos, gestos, símbolos, actos, discursos) en torno a las acciones, conductas y posturas desviantes (en el sentido en que el cuidado de sí puede ser calificado en nuestros días como una desviación) de los individuos. Arte, también, del disimulo y la mascarada. De la apariencia y la simulación. Cuyo fin es fomentar la posibilidad de que los individuos, mediante el cuidado de sí, implementen, sobre sí mismos, formas alternativas de sujeción, sin que nadie a su alrededor lo note.

La función infiltrante implicaría, pues, no la voluntad de huir o sustraerse a los dispositivos disciplinarios; sino, por el contrario, la decisión, ahora sí voluntaria, de insertarse en ellos, u orbitar, vigilante, en torno a su periferia. Arte, pues, de la indagación secreta y el espionaje. Cuyo fin consiste en que el individuo, mientras los padece, pueda estudiar y conocer a cabalidad los mecanismos, tácticas y arreglos de cada dispositivo; sus puntos débiles y los elementos en los cuales una limitada aplicación de energía o resistencia, puedan dar pie a una inversión de las relaciones de fuerza. Reversión, entonces, de las relaciones de vigilancia. La función infiltrante implica que el individuo observa, estudia, analiza y comprende a aquellos que pretenden observarlo, estudiarlo, analizarlo, calificarlo y situarlo.

Pero la función infiltrante no implica, necesariamente, que el individuo opere en secreto para destruir las instituciones. Aunque en ocasiones, y desde ciertos puntos de vista, semejante acción resulte necesaria, ventajosa o deseable; el infiltrado busca, más que destruir, desviar; más que estallar, redirigir los mecanismos y los arreglos de dispositivo; más que acabar con las disciplinas, las punciones y las ortopedias, re-encauzarlas. Actúa para desactivar la normalización que opera sobre sí mismo, y, a veces, para minar la que se cierne sobre los demás. Pero es claro que su primer objetivo es romper la fijación del individuo que la práctica a la función sujeto. El infiltrado es un acechador, entonces, de las fuerzas y debilidades de los sistemas, los dispositivos y las instituciones. Busca dos cosas; no ser sujetado por sus redes; y sacar provecho de esas mismas redes. Él sabe, tal y como alguna vez lo planteara Zhang Yu, comentarista de El arte de la guerra, de Sun Tzu, que: *“La regla general de las operaciones militares es alimentarse del enemigo todo lo posible...”*⁴⁹⁹.

⁴⁹⁹ Sun Tzu. (2006): El arte de la guerra. Versión de Thomas Cleary. Madrid, EDAF. p. 155.

Por último, la función infiltrante cuenta con una vertiente un tanto paradójica. Por una parte, es claro que el infiltrado, so pena de muerte, castigo o prisión, jamás debe ser descubierto. Por la otra, dicha función implica, también, que el individuo que la pone en práctica difunde o transmite, en mayor o menor escala⁵⁰⁰, parte de los conocimientos o de los “secretos” que ha logrado arrancarle a los sistemas, dispositivos e instituciones. El infiltrante sabe muy bien que en nuestros tiempos no existe un Sócrates que ande por la vida cuestionando, con la maestría con que él lo hizo, a las juventudes que se pasean por las avenidas de la polis. Sabe muy bien que para que los individuos fijados a la función sujeto sufran el desgarramiento inicial, que les posibilitará establecer una posición singular, inicio de todo cuidado de sí, es menester que alguien, o algo, los cuestione. Que alguien, o algo, los sacuda. Que alguien, o algo, los interpele. Que alguien, o algo, les haga ver su condición.

Es por eso que el infiltrante, como el mítico Emmanuel Goldstein, personaje de 1984, dejará tras de sí un libro, un ensayo, un cartel, un video o una imagen, creados, ex profeso, para desgarrarle a alguien la función sujeto. Quien encuentre tales huellas no sabrá nunca si la idea, imagen o documento que tiene en sus manos son legítimos, o si son otra de las extensiones de los discursos que dan soporte a la trama carcelaria⁵⁰¹. No obstante, el infiltrado que las produzca sabrá, como tal vez alguna vez lo intuyera el mismo Foucault, que su empeño no es vano.

Junto al desarrollo de la función infiltrante, el individuo cuya función sujeto ya cuente un desgarramiento, podrá, ahora sí, conformar una posición singular (aquella alma que Foucault encontró en las obras de Platón), la misma que tendrá por finalidad constituirse en la grieta, hendidura, o penumbra capaz de alojar y fungir como matriz para aquello que más resulta problemático y “peligroso” en las modernas sociedades disciplinarias, a saber: la ‘incomprensibilidad de la naturaleza humana’, el poder de esa energía que se yergue, incontrolable, inasimilable y, ciertamente impredecible. Energía que atemoriza y fascina⁵⁰², y que le da al cuidado de sí, y a la función infiltrante que la posibilita, su carácter indudablemente monstruoso.

⁵⁰⁰ Cuidando que ningún rastro lo involucre directamente con lo que a todas luces puede ser interpretado como un acto de “sabotaje”.

⁵⁰¹ Por la cualidad isotópica de los dispositivos disciplinarios, así como de la reversión que en los discursos puede operar la sociedad carcelaria, las ideas, imágenes y documentos que en su génesis pudieron contar con un carácter revolucionario, pueden ser (y son) adecuados, conformados o resignificados, para fungir como apoyo a los procesos de normalización.

⁵⁰² Cf. Foucault, M. (2005a): *Op. Cit.*, p. 296.

Reabrir la pregunta por el sentido.

Llegados a este punto, puntualizaremos las grandes crisis de la universidad hoy como motor de arranque de su resignificación.

Comenzaremos por reinterpretar su crisis de legitimidad y el derrumbe del orden de racionalidad.

En efecto, el nuevo eje configurado por el vínculo mercado-conocimiento, redefine los vínculos de la universidad con la sociedad, tanto como los nuevos modos de su legitimación asociados a los criterios de eficiencia y rentabilidad.

Formas de legitimación respecto de las cuales, no obstante, sus más ardientes defensores atrapados en la visión del mercado, o sus más contundentes cuestionadores, cuando quedan presos en la visión del Estado, suelen obviar algo que resulta decisivo, a saber, que en la actualidad tanto el Estado como el mercado se despliegan en el contexto de relaciones y procesos sociales y culturales más amplios, los cuales trastocan las viejas lógicas tanto de la razón económica como de la razón política. Por ello, uno de los retos implicados en la tarea de repensar la universidad pasa por el análisis y la comprensión crítica de tales procesos, a fin de que su reconfiguración no consista en sucumbir ante la lógica del mercado, de lo cual me parece que ya hay suficientes señales no sólo en las demandas que se le asignan fuera de ella, sino en las respuestas que desde ella se están dando como reajustes miméticos a dicha lógica.

No son ajenos a los cambios socioculturales, ni al impacto de ellos sobre el ámbito universitario, tanto el denso intercambio mundial de información, de nuevos imaginarios y de nuevos modelos mentales difundidos sin treguas, en una medida y con una capilaridad sin precedentes, como el descentramiento de la producción y difusión de informaciones, saberes y conocimientos. Ciertamente, tal y como observan Torres y Rivas: *“la investigación de punta se ha marchado de la universidad hacia exclusivos centros, donde se fermenta un nuevo tipo de saber, la creación artística, la que no es canónica sino crítica y hasta heroica, emerge desde los extramuros”*.⁵⁰³

⁵⁰³ Torres, L. y Rivas, P. (1998): *Los suicidios de Platón. Visión crítica de la universidad contemporánea*. Santiago de Chile, Universidad ARCIS/LOM Ediciones, p. 59.

Se trata del tipo de legitimación que, con sus singularidades y ritmos temporales distintos, se hizo presente en la reestructuración que, a lo largo del siglo XIX y buena parte de XX, experimentó la universidad occidental como espacio fundado en el «*principio de razón*». Principio que, afirma Derrida, se impuso como “*principio de fundamento, de fundación o de institución: ya se trate de su razón de ser en general, de sus misiones específicas, de la política de la enseñanza y de la investigación*”.⁵⁰⁴

Es el fin de un universo discursivo y, por ello, de su representación y auto-representación bajo la figura del «gran templo laico del saber»; que anudado a la inquebrantable convicción de la Razón en cuanto guía del destino humano tendría como finalidad última o deber supremo la de erigirse en institución protagonista de la creación y ejercicio de los ideales universales de *la verdad, la razón, la libertad, la emancipación*.

A todo ello se añade el desvanecimiento de la idea de formación del portador de esa cualidad superior de *homo sapiens* al cual remite la figura del «Intelectual universal», el que se atribuía la misión salvadora por la razón y las luces y encarnaba los valores universales de verdad y libertad, en el que todos pudieran reconocerse. Esta figura se viene abajo junto con los códigos de valor universal de la verdad científica y de la verdad moral, inherentes a las grandes narraciones de la universidad como instancia privilegiada de producción, transmisión y difusión del saber. Y como lugar institucional destinado a la formación de las élites intelectuales capaces de guiar a las naciones en sus procesos de emancipación y consolidación.

Esta manera de entender tal crisis involucra la urgencia de reinventar la idea de universidad. Especialmente, cuando advertimos que frente a la pérdida de los grandes relatos de legitimación del saber y de sus instituciones, y los vínculos poder-saber tradicionales, aparece un nuevo principio de legitimación, el de la eficiencia y rentabilidad, que deviene lógica dominante desde y por la cual clasificar, excluir, incluir, jerarquizar, asignar o quitar valor a prácticas de producción y transmisión de saber. Lógica que tiene sus efectos en la reconfiguración de prácticas cognoscitivas que se alejan cada vez más de la dimensión reflexiva y la actitud crítica para devenir respuestas funcionales.

⁵⁰⁴ Derrida, J. (1989): «Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de universidad», en *Cómo no hablar y otros textos*. Suplementos Anthropos, n° 13, p.67.

En efecto, las respuestas miméticas a las urgencias que le han sido planteadas a la universidad desde la lógica del mercado comportan, de hecho, la reorganización de la cultura académica y su legitimación en un solo sentido: el pautado por la lógica de la eficiencia y la rentabilidad —ser operativos o desaparecer—. A manera de ejemplos pueden señalarse el énfasis en los conocimientos que responden enteramente a la funcionalidad y a los funcionamientos; la notoria ausencia de discusión y reflexión en torno a la cultura tecno-científica como problema social, cultural y político; el reemplazo de la figura del intelectual por las figuras del especialista y del consultor experto; el repliegue del saber reflexivo —sobre los asuntos sociales y sobre los saberes mismos—; el progresivo desalojo de los problemas en cuanto problemas de y para el conocimiento bajo el supuesto de que los problemas existen “ahí” y sólo exigen formulaciones y soluciones técnicas; la reabsorción del criterio de excelencia académica en la lógica productivista e instrumental.

A esta lógica responde también la estandarización credencialista de la carrera docente orientada a la obtención de altas puntuaciones en los sistemas de evaluación de la productividad, bajo el paraguas de los criterios y el lenguaje contable. Este es uno de los dispositivos fundamentales de esta lógica imperante para neutralizar la posibilidad misma de pensar. Se trata de “producir mucho y de prisa”.

Ya Derrida advertía sobre ello cuando manifestaba,

«El poder estatal o las fuerzas que representan no necesitan ya, prohibir investigaciones o censurar discursos. Basta con limitar los medios, los soportes de producción, de transmisión y de difusión... Hoy en día, en las democracias occidentales, esta forma de censura ha desaparecido casi por completo. Las limitaciones de la prohibición pasan por vías múltiples, descentralizadas, difíciles de reagrupar en sistema. La irrecibibilidad de un discurso, la no-habilitación de una investigación, la ilegitimidad de una enseñanza son declaradas tales por medio de actos de evaluación cuyo estudio me parece una de las tareas indispensables para el ejercicio y la dignidad de una responsabilidad académica».⁵⁰⁵

Frente a esta crisis de legitimación que estamos desentrañando, uno de los retos a ser enfrentados es el de plantear el cómo pensar la universidad hoy, haciéndonos cargo del quiebre de los anclajes anteriores y de nuestras propias contradicciones subsumidos en este universo envolvente.

⁵⁰⁵ *Ibíd.*, p. 61

Repensar la universidad como *lugar de la crítica*, es decir, como lugar en y desde el cual los intelectuales construyen herramientas teóricas para pensar críticamente la sociedad y la universidad como parte de ella.

«Se trata de la pregunta acerca de cómo pensar, desde la crisis de los modelos de legitimación, una *nueva razón de ser* de la universidad, teniendo presente las nuevas condiciones en las cuales se inscribe la redefinición de sus vínculos con las nuevas formas de ejercicio de las relaciones poder-saber, con los reordenamientos que se producen en las relaciones económicas, sociales, políticas, culturales. Pregunta crucial, no otra que la relativa a la universidad *¿con vistas a qué?*»⁵⁰⁶

Tomarse en serio esta pregunta con la que Téllez nos cuestiona, es el primer paso de obligado cumplimiento; inscribirla en nuestras propias realidades y formularla desde otros lugares que ya no sean, ni el de la vuelta a los agotados modelos de legitimación, ni el del modelo productivista, que no solo piensa el vínculo universidad-sociedad desde la lógica del mercado, sino que convierte a la universidad en un mercado (cuántos profesionales hay que producir, cuántos y cuáles trabajos hay que publicar, cuántos alumnos hay que recibir, cuántos alumnos hay que graduar, ...). O aquella diera lugar a las dicotomías entre investigación fundamental e investigación aplicada, o sobre la misión formativa de la universidad y sus políticas de enseñanza, de la que destacamos la contraposición entre finalidades profesionalizantes y finalidades puramente académicas; entre saber clásico y saber contemporáneo; entre formación general y especializada; entre formación ética y formación científico-tecnológica.

En efecto, significa crear una nueva idea de universidad recreando un nuevo modo de pensar. Y las respuestas habrán de pasar por situarnos en un tránsito de viejas certidumbres a nuevas incertidumbres; por la restitución de un ethos que recrea el ejercicio de la crítica desde la reflexión.

O, en otros términos, por hacer resonar en su relación con el presente las preguntas fundamentales sobre “¿quiénes somos?”, “¿qué queremos ser?”, “¿qué podemos ser?” (preguntas que M. Heidegger planteara en su conocido discurso “La afirmación de la universidad alemana. El rectorado, 1933-1934). Porque sin tales preguntas y las respuestas que podamos elaborar, carece de sentido la idea misma de universidad.

⁵⁰⁶ Téllez, M. (2012): «Claves para pensar la transformación universitaria (y actuar en consecuencia)». En *Revista Educación y Ciencias Humanas, Año XV, n° 30*. Caracas, Ediciones Decanato Educación Avanzada, Universidad Simón Rodríguez. p. 21.

Se trata de reinventar los dispositivos de resistencia en el ámbito universitario. Y ello no será posible sin hacernos cargo de los cambios en la idea misma de saber y nuestra relación con ella; sin romper con los códigos que instauraron las fronteras disciplinarias; sin reconceptualizar completamente la propia idea de docencia en investigación universitaria, comunidad científica, cultura académica, campo profesional y formación profesional; y repensar los vínculos Universidad-Estado-Economía, Universidad-Cultura-Sociedad, etc.

La Universidad que comience a hacerse cargo de las responsabilidades que le plantean las nuevas maneras de construir formas de vida más justa, más libre, más democrática, hará emerger otros sentidos, resurgirá

« (...) como institución disidente de los órdenes disciplinarios del Estado y sus instituciones normativas, pero también disidente para no sucumbir a las rutinas del mercado neoliberal que teje en telares de la astucia mercantil, interminables situaciones y laberintos, a través de los cuales la universidad vende el alma para preservar la fachada».⁵⁰⁷

Entre las nuevas responsabilidades de la universidad destacaría la necesidad de rechazar la ordenación de la vida académica según el mercado y ese ideal de competencia puramente técnico, pero también es preciso asumir el riesgo de sustraer la universidad a las finalidades prácticas, al cual refería Derrida como el de *“reconstruir los poderes de casta, de clase o corporación”*.

Se trata de redefinir completamente la idea de universidad desde una perspectiva que pone en juego otro tipo de relación con el saber y la verdad, sabiendo que se configuran, uno y otro, como dispositivos del inescindible binomio poder-saber, atravesado por la exterioridad y la interioridad de la institución universitaria.

Llegados a este punto, puede señalarse que desde el ángulo de los cambios paradigmáticos, la crisis de fundamentación no es menos contundente que la de su legitimación, toda vez que tales cambios conciernen a los principios mismos que fungieron como ordenadores de la producción de conocimientos. Se interconectan ambas crisis como fenómenos característicos de la universidad actual.

Hoy, como se ha señalado, se tambalean los principios de la realidad y la verdad, de necesidad y ley, del Sujeto y el objeto, de verificabilidad —empírica o lógica—, de

⁵⁰⁷ Torres y Rivas (1998): *Op. cit.*, p. 117.

progreso hacia la cientificidad, de objetividad científica, etc. De allí el carácter desestructurante de la crisis epistemológica, por cuanto ella involucra la disolución de los principios o fundamentos que estructuraron los plurales dominios del saber moderno; tanto en lo que atañe al modo mismo de concebir la relación de conocimiento como a sus formas de producción —en contenidos teóricos, en investigaciones empíricas—. Por ello nos encontramos frente a una *crisis de fundamentación*, esto es, al resquebrajamiento de las disposiciones epistemológicas que rigieron las maneras de concebir y efectuar el conocimiento. Y, con ello, frente al hecho de que ningún referente fundacional epistémico, —teórico-sustantivo y axiológico—, ninguna corriente de pensamiento, ningún modelo de análisis, ninguna disciplina mantiene su estatuto como lugar de certezas irrecusables. La radicalidad de la crisis epistemológica comporta, incluso, la fractura de la noción misma de fundamento, y, en consecuencia, del pensamiento con pretensiones de fundamentación. Pero tal y como observa Morin:

“De todos modos, el que el conocimiento no puede estar seguro de ningún fundamento, ¿no significa haber adquirido un primer conocimiento fundamental? ¿No nos incitaría ello a abandonar la metáfora arquitectónica, en la que la palabra «fundamento» adquiere un sentido indispensable, por una metáfora musical de construcción en movimiento que transforma en su movimiento mismo los constituyentes que la forman? ¿Y no podríamos considerar el conocimiento del conocimiento también como construcción en movimiento?”⁵⁰⁸

En efecto, lo que ocurre en el campo de la producción de conocimientos es la eclosión de plurales claves interpretativas, las cuales dan lugar a lenguajes sin ataduras a un universo epistémico único.

Entre las implicaciones de tal situación en el espacio universitario, pueden señalarse: *a)* el resquebrajamiento de la pretensión relativa a la existencia de parámetros universales únicos para toda práctica de producción y difusión de saberes; *b)* la emergencia de nuevas perspectivas de análisis, de nuevos espacios teóricos sin pretensiones de erigirse en sistemas teóricos totalizantes; *c)* la apertura de prácticas de investigación hacia nuevos campos y otras formas de plantear los problemas, hacia lenguajes constructores de múltiples y diferenciados análisis de las radicales transformaciones socio-culturales, políticas e intelectuales de este nuevo siglo. Apertura asociada a la de actitudes y prácticas cognoscitivas transdisciplinarias con consecuencias decisivas en el

⁵⁰⁸ Morin, E. (1999^a): *Op. Cit.*, p. 25.

desmontaje del tradicional modo de organización y funcionamiento académico; *d*) el debilitamiento de los criterios únicos de la lógica cientificista en su condición de tribunal para someter a juicio crítico nuevos discursos y distribuirlos como verdaderos o falsos, y para decidir su recibibilidad o irrecibibilidad en la institución universitaria; *e*) la puesta en cuestión de la tradicional organización del saber regulada por criterios fijos de demarcación disciplinaria.

Se trata, al mismo tiempo, de razones para no seguir aferrados a los polos tradicionales de referencia desde las cuales llevar a cabo las prácticas de formación y de investigación, a saber, los *límites disciplinarios* y el *mercado laboral*, o, más precisamente, las reglas de juego inherentes a ambos polos. Asumir el reto de la sustitución de estas reglas implica, a su vez, la exigencia de desembarazarnos de las tradicionales identificaciones y dicotomías con las que hemos operado durante mucho tiempo, no sin efectos perversos. Pienso, por ejemplo, en la identificación entre saberes y conocimientos y disciplinas —o peor aún, entre saberes y asignaturas— y la correlativa identificación entre enseñanza y transmisión de saberes adquiridos; lo que, de hecho, ha implicado anular tanto su recreación como el tipo de relación con los saberes y conocimientos que involucre la experiencia de transformación de nosotros mismos en lo que creemos, pensamos, decimos, hacemos.

De allí que una de las condiciones fundamentales para el reinventarse de la universidad sea la de intentar comprenderse, comprendiendo el complejo escenario de transformaciones que redefinen el suyo, éste que se deshace y rehace conjugando el adentro y el afuera. Al respecto, la metáfora de *los tres relojes* que nos ofrecen Torres y Rivas nos parece un aporte esclarecedor para mostrar que el actual mundo universitario es heterogéneo en razón de las distintas temporalidades que allí se cruzan. Razón por la cual, resulta imposible hablar en nombre de un único modelo de universidad. Ciertamente, en el heterogéneo espacio universitario puede advertirse la coexistencia conflictiva de, al menos, tres líneas de sentido.

A la primera, o utilizando la metáfora, al primer reloj, es posible asociar aquello que del pasado sigue pesando en el presente de la universidad, a saber, el *gran relato* expresado de manera diversa: en la persistencia de las convicciones relativas al modelo ensimismado de la universidad desde cuyos muros llevar a cabo la salvación de la nación, en el modelo profesionalizante atado a la concepción del vínculo lineal entre

universidad y desarrollo, en la concepción y efectucción de la enseñanza como transmisión de verdades adquiridas incuestionables, en la racionalización de los procesos de investigación y enseñanza conforme a propósitos fijos que prescriben cada paso a seguir.

La segunda línea de sentido corresponde al tipo de respuestas que reconoce el agotamiento del modelo de universidad vigente hasta hace poco; sin embargo, las claves desde las cuales se interpreta tal agotamiento y se proponen las alternativas que aspiran conjurar la crisis universitaria, no son otras que las de refuncionalización de la universidad conforme a las exigencias derivadas de la nueva lógica del mercado, asumida como dato obvio. Se trata, del reloj cuyas agujas apuntan en la dirección de la “modernización universitaria” desde el piso y horizonte del mercado. De allí, por ejemplo, el énfasis que se coloca en la desactualización de los aprendizajes y destrezas, sin que se consideren los cambios epistemológicos que los informan, ni las nuevas condiciones de producción y difusión del saber que plantean como desafío una radical transformación de la relación con los saberes y conocimientos.

La tercera línea de sentido, el tercer reloj de un presente que no es “al día”, sólo puede advertirse como señales o indicios de vías y formas que rehacen, sin finalidades prescritas, sin caminos predeterminados, el quehacer-se universitario; del modo al cual no puede renunciarse más que negando lo que resulta decisivo para que la universidad no sucumba: revitalizando el ejercicio inagotable de la crítica. Aquella que comienza con la interrogante acerca de lo que pensamos, decimos y hacemos. Ya no, como lo planteara Foucault, para erigirnos en los intelectuales que deban decir a los demás lo que deben pensar, decir y hacer, sino para hacer efectiva la *posibilidad de no ser, hacer o pensar por más tiempo lo que somos, hacemos o pensamos*. Aquella a la cual articular las finalidades formativas cuando éstas dejan de asimilarse a las conocidas fórmulas del “aprender a aprender” y del “aprender a hacer”, para resignificarse desde la idea del aprender a desaprender, a deconstruir y reconstruir.

Vías y formas heterogéneas, mediante las cuales se torna posible que *el pensar rehabilite nuestras prácticas*; que se vayan construyendo comunidades heterogéneas de pensamientos diversos, con formas organizativas diversas, con vínculos diversos, en las cuales re-crear saberes y espacios de confrontación sin la pretensión de conducir a la obtención de la Verdad— por la pertenencia de las partes a una misma plataforma de

pensamiento—. Porque la polisemia, la diatriba, el disenso, la incógnita, la perplejidad, la incertidumbre, la pregunta, se nos presentan hoy como las condiciones de un modo de pensar a contrapunto de la optimista pedantería de los portavoces del eficientismo, de la dureza de los “hechólogos” recubiertos de científicismo, de la pesimista actitud de los nostálgicos retornos.

Las agujas de este tercer reloj apuntan en direcciones diversas, con pensamiento libre e intranquilidad teórica. Es cierto que no se escuchan tras los numerosos ruidos de las muchas “innovaciones” curriculares e instruccionales. Pero su silencio es el de los ímpetus del pensamiento irreverente que trastoca discursos, estructuras conceptuales, formas de relación con el saber, que va abriendo pequeñas brechas, las cuales hablan de lo mucho que hace presencia cuando nada queda de las grandes narrativas universitarias, cuando se disuelve la unívoca voz autorizada en la univocidad del código y de la norma. De lo mucho que es posible hacer si somos capaces de advertir —y trabajar en— las grietas que abre la experiencia de asistir a la emergencia de condiciones socio-culturales e intelectuales posmodernas.

Porque de tales condiciones forman parte los cambios radicales en el orden del saber que no sólo responden a la predominante legitimación por el juego técnico del lenguaje, sino también a la agudización de sensibilidades frente a la *heterogeneidad de lenguajes y criterios*, sin ataduras a un universo epistémico y axiológico único y común para todos los lenguajes. Lo cual comporta que *reabrir el debate en torno al problema de cómo pensar la universidad hoy* es, al mismo tiempo, hacernos cargo de la pregunta acerca de *cómo pensar, desde la crisis de los fundamentos de la crítica* —en nuestras investigaciones, en nuestro ejercicio docente, en nuestras reflexiones personales, en nuestros debates, etc.—.

Así, la cuestión decisiva, se concentra en estos momentos en el lugar y la forma en que la universidad se posiciona respecto de los cambios civilizatorios que ponen en juego las condiciones mismas de nuestra existencia. Es razón suficiente y casi conminatoria para replantearse de nuevo su función y su destino.

El trazado de subversiones necesarias implica reencontrar las interconexiones entre ética, política y estética del conocimiento en las prácticas universitarias; del tipo de ética, del tipo de política y del tipo de estética en la creación y transmisión intelectual y

formativa dependerá, en gran medida, la transformación de la rutina, de la indolencia, la ceguera y hasta la hemiplejía que invaden hoy nuestros recintos de educación superior. De este posicionamiento de partida derivará, también, la respuesta crítica y negadora de las exigencias planteadas por el mercado. Y todo ello habrá de fraguarse en una doble tensión, la de la inquietud por lo que deseamos que ocurra y la inquietud por lo que realmente acontece.

« (...) un ejercicio de otro modo de pensar que abra posibilidades a su reconfiguración como espacio abierto a una nueva ética, una nueva estética y una nueva política del conocimiento, haciéndolo parte de las tendencias y paradojas inherentes a las profundas transformaciones que constituyen el signo de nuestra época, con consecuencias que alcanzan y afectan los diversos ámbitos de nuestra vida individual y colectiva, así como las escalas locales, nacionales y planetarias. (...). Un modo de pensar, por ende, contrario a la pretensión de prever, organizar y gestionar todo de acuerdo al imperativo del ‘deber ser’, desde el cual definir qué y cómo debemos pensar, decir, hacer. Y ajeno a la exigencia de pureza de argumentación racional conforme a los cánones del discurso científico». ⁵⁰⁹

Lo que hoy hace de la universidad un campo de tensiones que cruzan su descaracterización intelectual e institucional, no es más que la resultante de su *crisis de hegemonía y de legitimación*. Siguiendo el certero análisis de Boaventura de Sousa Santos, la crisis de hegemonía “*resulta de las contradicciones entre las funciones elitistas tradicionales de la universidad, la producción de alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, por una parte y, por otra, la producción de mano de obra calificada que demanda el desarrollo capitalista*”⁵¹⁰.

Contradicción que ha provocado el hecho de que el conocimiento hegemónico ya no sea producido por la universidad sino por el mercado, bajo sus reglas. Y *la crisis de legitimidad*, que antes esbozábamos, y que concierne al hecho de que “*la universidad haya dejado de ser una institución consensual frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados y las exigencias de democratización que se le hacen desde la sociedad de la que forma parte*”⁵¹¹

Se trata, entonces, de propiciar un ejercicio de irrupción e interrupción de las lógicas disciplinarias y profesionalizantes que normalizan la producción del conocimiento y del

⁵⁰⁹ Téllez, M. (1998): *Op. cit.*, pp. 27-28

⁵¹⁰ Sousa Santos, B. (2004): *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Madrid y Buenos Aires, Miño y Dávila, p. 15.

⁵¹¹ *Ibíd.*, pp. 15-16.

lenguaje y las prácticas que nos han instalado en la comodidad de las convenciones. Desde otra ética, otra política, otra estética del conocimiento que hacen suyas una razón sensible, una razón compleja y una razón liberadora.

En este sentido, Moreno González, incidiendo en la consecución de una praxis teleológica de la razón sensible mencionada dice,

«Educar de este modo, también significa educar para ayudar a vivir. Enseñar a vivir convoca a potenciar el pensamiento, la expresión y nuevos modos de acción para la vida y la propia reinención, lo que marcaría vías a transitar para afrontar el porvenir, lugar del resto de nuestras vidas».⁵¹²

A todas estas dimensiones contribuyen hace tiempo los aportes de nuevas perspectivas epistemológicas enfrentadas a la dominante matriz de racionalidad impuesta. Desde la perspectiva genealógica foucaultiana, a la rizomática de Deleuze, la deconstruccionista de Derrida o la perspectiva transcompleja asociada a Morin; hasta la perspectiva decolonizadora, de la mano de Sousa Santos, Castro Gómez y Lander, entre otros. Ofrecen todas ellas una combinatoria de herramientas conceptuales y de análisis en las que se despliega ese otro modo de pensar...y que, sospechosamente, son aun escasamente incorporadas en las prácticas universitarias docentes e investigadoras.

399

Evidentemente, se encuentran muy lejos de la todavía predominante organización disciplinaria y disciplinante de la institución universitaria con sus ordenamientos, clasificaciones, distribuciones y segregaciones de saberes y sujetos conforme al plan establecido por el régimen de normalización y funcionalidad. La rígida delimitación de las fronteras disciplinarias, de sus lenguajes, teorías y técnicas ha instituido una lógica de aplastante muro. La búsqueda de nuevos caminos implicará, en primera instancia, la ruptura con dicha lógica disciplinaria, detentadora de la verdad autorizada.

Perspectivas como las referidas convocan al enlace transgresor de otra manera de pensar, otro modo de decir, hacer y vivir, desde la crítica y la creación.

«De ahí que su asunción y su puesta en juego comporten un peligro para el ejercicio del poder-saber normalizador; un peligro expresado en resistencias o fugas (...). Lo que en el terreno universitario es posible, replanteando y rehaciendo radicalmente lo que hoy tenemos como universidad, ésta donde los virus del academicismo, del docentismo, del instrumentalismo, del

⁵¹² Moreno González, S. (2007): «De autómata finito a Intelectual infinito: el maestro y la posibilidad de la educación como espacio público». *CIHELA, Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana: "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana"*. Buenos Aires, noviembre de 2007. Edición en CD-ROM.

burocratismo, del corporativismo y del neoliberalismo, han permeado de tal manera sus prácticas que nos han vuelto indiferentes ante cuestiones tales como la desigualdad y la exclusión social, la violencia, las discriminaciones, los racismos, los neocolonialismos, los nuevos fascismos y la ecodpredación, la multiculturalidad, las migraciones masivas, las estrategias de la globalización en la biopolítica como nuevo diagrama de poder».⁵¹³

Por ello y compartiendo los análisis y propuestas de Boaventura da Sousa Santos, diremos con él que “*la universidad no saldrá del túnel entre el pasado y el futuro en el que se encuentra si no se reinventa a sí misma participando en la reinención de los proyectos nacionales y mundiales*”.⁵¹⁴

Y es que cuando de reinención se trata, América Latina lleva la delantera. Hace tiempo que allí vienen gestándose y desplegándose procesos de transformación asociados a la reinención de los proyectos de nación y planteando nuevas responsabilidades sociales y políticas a la universidad, traduciendo una voluntad política contrahegemónica que, contrapuesta a la lógica neoliberal, llama a la universidad a recuperar su potencia creadora, democratizadora y liberadora; convirtiéndola en el lugar generador de espacios, más allá de los propios Estados, para ponerse al servicio de los pueblos.

400

Habría, pues, que remover y conmover las bases epistemológicas, políticas, culturales y burocráticas de la universidad, desde su ligazón como bien público con el resto de las políticas públicas de un proyecto nación y desde su inscripción en contextos transnacionales, desde una perspectiva de “globalización solidaria y cooperativa”. Dicha reinención convoca a la construcción de la universidad como *espacio público democrático*. Pues el problema de la universidad frente a la complejidad actual no es solo la producción de conocimiento por el conocimiento mismo, ni la educación de nuestros jóvenes para los nuevos y cambiantes mercados laborales, sino algo más profundo e interesante: la capacidad de tener alguna incidencia sobre el acto ético-político de decidir por nosotros mismos sobre el porvenir de una vida-en-común.

«De ahí que no sea desde la lógica de los poderes constituidos, universitarios o gubernamentales, desde donde quepa esperar tal reinención, sino desde la activación y articulación de la potencia instituyente de comunidades de pensamiento crítico y de movimientos sociales internos y externos a la universidad, para coadyuvar a la densificación de una cultura democrática en

⁵¹³ Téllez, M. (2012): *Op. cit.*, p. 32

⁵¹⁴ Sousa Santos, B. (2004): *Op. cit.*, p. 39

la que el arte de vivir en común sea inescindible de las luchas por la creación de condiciones para vivir una vida digna de ser vivida».⁵¹⁵

⁵¹⁵ Téllez, M. (2012): *Op. Cit.*, p. 44

CONCLUSIONES

Sobre política y utopía, cultura e instituciones o de cómo democratizar la democracia

“El ocaso de la idea utópica constituye un síntoma histórico y político fundamental, que merece un diagnóstico por derecho propio, sino una nueva terapia más eficaz. Por una parte, ese debilitamiento del sentido de la historia y de la imaginación de la diferencia histórica que caracteriza la posmodernidad está, paradójicamente, entrelazado con la pérdida de ese lugar más allá de todas las historias (o después de su final) que llamamos utopía. Por otra, resulta muy difícil imaginar hoy un programa político radical sin la concepción de una alteridad sistémica, de una sociedad alternativa, que sólo la idea de utopía parece mantener viva, aunque débilmente. Esto desde luego no significa que, si conseguimos recuperar la utopía como tal, los contornos de una política práctica nueva y efectiva para la época de la globalización se harán visibles de inmediato, sino sólo que nunca llegaremos a una política tal sin utopía”.

Fredric Jameson: *La Política de la Utopía*

La política siempre nos acompaña y siempre es histórica, siempre está en proceso de transformación, de evolución, de desintegración y de deterioro. Quiero expresar una situación en la que las instituciones políticas parecen al mismo tiempo inmutables e infinitamente modificables: no ha aparecido ningún agente en el horizonte que ofrezca la más mínima oportunidad o esperanza de modificar el statu quo y, sin embargo, mentalmente –y quizá por ese mismo motivo– parece posible imaginar todo tipo de variaciones y recombinaciones institucionales.

Lo que llamamos instituciones políticas son, pues, objeto y materia prima de un juego mental incesante, como esos juegos de construcciones de mecánica casera; sin embargo, en la vida real, no existe la menor perspectiva de reforma a corto plazo, no digamos ya de revolución. Y cuando hace un momento sugería que esta parálisis mental podría ser, de hecho, la precondition de una libertad nueva, puramente intelectual y constructivista, se dibuja una paradoja que se podría explicar de la siguiente manera: cuando uno se acerca a periodos de verdadero fermento prerrevolucionario, cuando el sistema parece estar realmente en vías de perder su legitimidad, cuando la elite gobernante se muestra a

todas luces insegura y llena de divisiones y de desconfianza en sí misma, cuando las exigencias populares se hacen cada vez más fragorosas y seguras, entonces, también sucede que estas reivindicaciones y exigencias se vuelven más concretas en su insistencia y urgencia. Nos concentramos con mayor atención en males muy específicos y el mal funcionamiento del sistema se hace, tangiblemente, mucho más visible en puntos decisivos. Pero en un momento así, la imaginación utópica ya no tiene libertad de despliegue: el pensamiento y la inteligencia políticas están entrenados para temas muy focalizados, tienen un contenido concreto, la situación los reclama, en toda su singularidad histórica, como configuración; y las amplias derivas y digresiones de la especulación política dan paso a programas políticos (aunque estos últimos sean completamente irrealizables y «utópicos» en el sentido despectivo del término).

Al fin y al cabo, la mayor parte de la historia humana se ha desplegado en situaciones de impotencia y desposesión, en las que este o aquel sistema de poder estatal se erigía con firmeza y ninguna revuelta parecía siquiera concebible, no digamos ya posible o inminente. Esos tramos de la historia humana se han vivido, en su mayor parte, en condiciones para nada utópicas, en las que ninguna de las imágenes del futuro o de la diferencia radical características de las utopías llegaba siquiera a alcanzar la superficie.

404

La historia demuestra que la democracia y los derechos adquiridos son productos de la lucha popular anterior a este sistema económico, configuraciones fallidas de utopías inalcanzadas; no son una justificación política del mercado.

La democracia es la única isonomía, es decir la única manera de plantear la igualdad para todos delante de la ley. Es por definición social, autónoma y libre y sólo ella posibilita un espacio social autogestionario donde la libertad sea efectiva, social y concreta. Los objetivos de la democracia, es decir, de la política, son la igualdad y la libertad —la fraternidad quedó en el camino—, que no son fines contrapuestos sino complementarios. Implica necesariamente una participación instituyente en el poder.

Sin socialización no hay seres humanos y ello implica instituciones y significaciones imaginarias colectivas que van conformando el individuo social. El poder es la capacidad de legislar, de ejecutar, de gobernar y de zanjar litigios utilizando para ello los mecanismos que considere adecuados. La ley es necesaria para limitar los mecanismos a utilizar por el poder pero en la democracia es, fundamentalmente,

producto de la autonomía social basada en la autonomía individual. Esto quiere decir que es el conjunto de la sociedad la que crea, mantiene y transforma estas instituciones y autogestiona esta ley. La autonomía es la libertad bajo una ley hecha por todos.

Planteamos la democracia como un proyecto social autogestionario en contraposición al proyecto democrático-liberal. La democracia ha de estar total y necesariamente vinculada al bien común y el único sentido aceptable del pluralismo es la aceptación de diferentes interpretaciones de cómo defender este bien común. En ningún caso podemos considerar que la democracia es el espacio donde cada grupo social defiende sus intereses particulares. Si los intereses privados se institucionalizan, muere la democracia del bien común ya que en nombre de la libertad y de la igualdad, se exhorta a las instituciones a entablar diálogos igualitaristas. La democracia no puede ser instrumental, una supuesta canalización de los intereses particulares en los que gana la mayoría como plantea el utilitarismo liberal. Esto no quiere decir, por supuesto, que no tengan que existir mecanismos para la protección de las minorías, pero planteado en términos de derechos no de intereses. Tampoco se está de acuerdo con la concepción liberal de la libertad, que la entiende como indeterminación, es decir como capacidad de elección. La libertad es creación y que ésta, la existente, es determinación.

Las sociedades autónomas, es decir democráticas, son las únicas que permiten la política, ya que ésta es un ejercicio colectivo. Son necesarias instituciones que ejerzan un poder, pero éste no determina la existencia de un Estado, que puede suponer un peligro para la democracia. Los orígenes históricos de la Democracia y del Estado son totalmente diferentes, mientras que la primera es un invento griego, el Estado lo es en cambio de sociedades radicalmente antidemocráticas. Es un aparato burocrático jerárquicamente organizado que es necesario que se re-articule con la realización, siempre incompleta, del proyecto democrático. Defendemos la necesidad de las instituciones, pero criticamos su burocratización.

A partir del final de la Segunda Guerra Mundial, en los años 50, el poder tecnocrático, burocrático, mediático y económico es el principal peligro para el proyecto democrático. Hay una aceptación de esta situación basada en un conformismo generalizado producido por la sociedad de consumo. Cada vez más rápido se desplaza la política hacia el marketing. Ya no hay ideas políticas, sólo eslóganes publicitarios que

aunque supuestamente defienden ideologías contrapuestas en realidad son formas similares de gestión tecnocrática del Estado.

La democracia es un método, no sólo un procedimiento formal. Necesita una serie de condiciones, de contenidos, como son la equidad, la educación y la cultura democrática. Estamos en una oligarquía liberal, un sistema electivo de carácter elitista con grupos sociales bien protegidos en posiciones de poder. Su paradigma es la partitocracia. Las reglas del juego entre partidos están producidas por las oligarquías que dominan sus estructuras jerárquicas. Son instituciones burocráticas, no instituciones democráticas. Los políticos profesionales hacen politiquería, no política.

La política implica acceder al poder para gobernar pero hoy no se gobierna, sólo se gestiona y todos lo hacen de manera parecida con diferente retórica. Los políticos profesionales representan grupos de poder y sobre todo se representan a sí mismos. Es una contra-educación democrática porque se le dice a la gente que la política es cuestión suya, de expertos. La democracia no puede ser representativa porque no podemos delegar en otro la capacidad de decisión y menos de manera inequívoca, no revocable, cada cuatro o cinco años. Los supuestos representantes, además, no tienen poder ya que el poder decisorio y único lo tiene la oligarquía que controla el partido dominante. Éste impone sus decisiones en el Parlamento y gobierna en el mal llamado poder ejecutivo, que no se dedica a ejecutar las leyes sino a gobernar al margen de ellas, ya que la mayoría de decisiones no están especificadas legalmente.

Es también el proceso, iniciado en los años 60, de la privatización. Las gentes se han replegado en sus casas, en su vida familiar o solitaria. Los valores dominantes son el dinero, la tecnociencia y la burocracia. La globalización manifiesta de una forma muy clara que la democracia es incompatible con el capitalismo a nivel mundial deciden cada vez más poderes financieros anónimos. La política se devalúa, el juego económico se parece cada vez más a un casino.

La democracia es una manera de vivir en la que todos somos ciudadanos con una autonomía sólo limitada por el respeto a la autonomía del otro, no es una reglamentación formal. Esta autonomía implica participar en las decisiones y las tareas públicas, ya que no podemos contraponer la ética, como ideal de vida personal, a la política, como ideal social. La autonomía y la autogestión se complementan y juntas forman este régimen

democrático, que es no sólo una forma sino también un contenido. Me parece que este planteamiento es actual por su radicalidad y abre un horizonte teórico muy interesante para todos los movimientos que reclaman hoy una democracia real.

Hay que saber cómo avanzar en la lucha por este proyecto democrático emancipatorio que es el de la autonomía y el de la autogestión. La democracia es incompatible con el capitalismo. Como dice el conocido aforismo: «pedirle al capitalismo que sea democrático es como pedirle a un tigre que sea vegetariano». La lógica del capitalismo es la de la acumulación de capital y el Estado-nación, sin especificar el modelo interno, es el instrumento que necesita para hacerlo. Hay una oligarquía económica, política y cultural que es la que gestiona esta lógica y lo hace manteniendo una relación jerárquica que le da poder y privilegios. La democracia como poder autogestionario es contraria y por tanto debe enfrentarse a esta lógica y a esta oligarquía, sea dictatorial o liberal. Hace falta una revolución que transforme las instituciones, es decir que convierta las que son jerárquicas y burocráticas en democráticas y autogestionarias. Hay aquí una línea que reivindica la política contra el Estado, cuya desaparición sería necesaria. Pero la cuestión es por supuesto cómo transformar las instituciones jerárquicas, sean directamente políticas o económicas. Descartadas las revoluciones violentas inspiradas en el comunismo y también el reformismo social que mantiene intactas las instituciones jerárquicas, queda un camino por crear, por inventar.

Otra cuestión clave es por supuesto cómo vinculamos la democracia con un sistema económico, que en todo caso debe ser alternativo al capitalismo. La democracia como emancipación debe liberarse de la servidumbre económica que le ata al capitalismo. La lucha de la democracia contra el capitalismo conduce necesariamente a la pregunta por el sistema económico que puede conciliarse con ella. Aquí por supuesto no hay recetas porque el comunismo es un error teórico y un desastre práctico. La democracia, por otra parte, no es contraria al mercado. El mercado debe regularse de manera equilibrada por la sociedad y para ello no hay fórmulas: cada sociedad debe crear su manera de hacerlo. Es la combinación del poder del Capital y de la burocracia del Estado la que se opone a la democracia, porque no hay un poder popular posible, no hay posibilidad que la sociedad se autogestione frente a esta lógica del capitalismo.

El discurso del mercado, la pretendida sensatez del equilibrio mercantil, ha calado de forma hegemónica en la cultura definitoria de nuestra sociedad. Hasta la propia

universidad ha entrado en el juego. Por un lado se cerraron los accesos a la universidad a muchas personas interesadas, al tiempo que se permitió el asentamiento de universidades privadas que garantizaban el acceso a las clases pudientes con lo cual, el conocimiento se encareció para el potencial alumnado y para la sociedad como receptora del mismo. Por el otro lado, las facultades que quedaron abiertas haciendo frente a la manipulación neoliberal de la democratización detenida con el ideal economicista, devaluaban su saber al inundar la sociedad con titulados. La sociedad entonces era la que demandaba a la facultad que limitara el acceso porque sobraban profesionales.

La universidad va entendiendo la lógica liberal y las amenazas de la entrada de los intereses privados en la creación y uso del conocimiento pero el esfuerzo debe hacerse continuamente y agitar las instancias oportunas para garantizar las posibilidades de gestar alternativas desde la academia. Multitud de aspectos son los que conforman el espíritu universitario y todos ellos deben ser defendidos para no ningunear la institución: carácter público y laico, autonomía, democracia interna... son algunos de ellos y conforman un todo a conservar para asegurar ese espacio de discusión, de combinación, de imaginación y de rigor.

408

En la sociedad en general: participación política, cultura política, debates políticos, sistema educativo que forme el ciudadano, valores. Todo esto es necesario porque no puede haber democracia sin estas condiciones. La igualdad es consecuencia de la democracia y ésta es muy difícil. Pero ¿y si cómo dice Rancière fuera la democracia un escándalo porque parte de la igualdad de los humanos parlantes y pensantes y no considera por tanto la igualdad un objetivo sino el punto de partida? ¿Y si la democracia dice que cualquiera puede gobernar y no los que han llegado a tener una determinada formación? ¿Y si la democracia no es tampoco un régimen sino el movimiento permanente de los excluidos en cualquier régimen que se establece como tal?

Sobre la cultura democrática.

Proponemos una discusión sobre los problemas característicos de los sistemas políticos articulados a ciertos perfiles de cultura democrática, es decir, aquellos nudos problemáticos derivados de los contenidos culturales que se transfieren de algún modo a los discursos y prácticas de los actores políticos. La suposición que reposa en el fondo

es la de una interdependencia fuerte entre las matrices valóricas de la sociedad y los contenidos específicamente políticos que circulan en el espacio público. Se trata de poner en tensión este complejo entramado de relaciones mostrando a cada paso sus nexos recónditos, sus derivas, el modo como se permutan valores de una plano a otro, la manera cómo los agentes políticos constituyen sus visiones compartidas, sus saberes, sus tejidos intersubjetivos, sus intereses.

Los saberes son constituyentes de la cultura democrática de las sociedades. Conforman sus matrices valóricas y generan los contenidos. La democracia necesita el saber complejo para poder realizarse y para progresar en su realización. Y demanda la complejidad para inacabarse siempre.

El saber complejo, como aglutinador de los proyectos alternativos, tiene en su seno sólo espacios para las contradicciones. No para las certezas. La certeza de su existencia efímera es la única que debe anidar en su interior. Se define desde la contradicción y la duda porque es, en sí, contradicción y duda; las que manan de su relación con el saber positivista, con todas sus nuevas ciencias y tecno-ciencias y las que alumbra por sí mismo. Así, se definirá como opuesto polar del saber a la certeza y no a la ignorancia. Es la duda la esencia del saber y su parálisis será la certeza.

El proyecto liberador del saber complejo debe asumir el dominio de las lógicas modernas y de las técnicas neopositivistas pero no solo para combatirlas sino para penetrarlas y así participar de su acción crítica, del fortalecimiento de los espacios de expresión y de creación, de generación y transmisión del conocimiento.

Se constata que en la actualidad el espacio universitario, su labor como agente crítico, su defensa de los valores y su acción provocadora están secuestrados y lo peor, parece que se sufre un síndrome de Estocolmo grave.

Los saberes han ido derivando a saber científico con el peligro antes mencionado de enfangarse de certezas. Se desdoblán, se retuercen y acaban convertidos en dogmas. Nunca había pasado con la ciencia, parecía vacunada de certeza y que vivía en la duda pero los tripulantes deseaban embarrancar. El conocimiento positivo inundó las bodegas y se desestimó el deseo de dar cabida a todo en el saber. Lo atomizado se puso de moda y se llegó al ridículo de la virtualización. Si la explicación filosófica era discutible, la científica es, además, fea.

El saber complejo, y se defiende en esta tesis que la pedagogía lo es, no es un aglomerado de conocimientos recogidos de una ya fragmentada forma de aprehenderlos. El saber complejo se defiende como un saber que se reconoce humilde y que se preocupa, sobretodo, en conocer sus límites para aventurarse tras ellos.

El saber, como agente de poder en la sociedad actual se virtualiza como el dinero y queda encerrado en transacciones que no conducen a mejorar la humanidad del colectivo. Las técnicas usurpan su lugar. Se instauran como objetivo y lo complejo pasa a ser lo que está detrás de una hoja de instrucciones.

Al final, la acción de los saberes queda apresada en la racionalidad del tiempo, del orden y del mecanismo originando sujetos no autónomos sino autómatas. Las distintas posibilidades siquiera parecen porque el producto no las necesita y nosotros sí necesitamos el producto. Desde estas acciones es imposible que surjan saberes porque no hay oportunidad alguna a las alternativas, a las posibilidades otras.

Este mundo nuevo de saberes complejos se encuentra retado en dos frentes a la vez. Por un lado encontramos la intención y el hecho de que la sociedad no necesita un saber que genere inseguridades. Se han conformado instituciones educativas que se basan en unos objetivos más centrados en la socialización y la adaptabilidad que en la generación de posibilidades y la emergencia de sujetos pensadores de alternativas. Se centran, las instituciones, en constreñir las respuestas de los y las educandos a una serie predeterminada como aceptable, donde se contemplan hasta los errores, y todo para que puedan encajar —y, cada vez, con más dificultad— en el organigrama social. La aceptación y apropiación por parte de las personas integrantes del constructo social de la serie de respuestas ofertadas es el segundo frente con el que deben lidiar los saberes.

Cuando se hablamos de saberes concluimos que en su trasmisión está una de las claves fundamentales para analizar su creación y uso. A este respecto se observa como un éxito de la sociedad actual, en su promoción de la quietud como valor, la forma de trasmisión y manipulación. Se ha pasado de la cesión desde la autoridad, con el saber como otorgante de la misma, a la venta por parte de empresas que mercadean con esta nueva bolsa de fortunas.

Este debate está en deuda con el marco global en donde se inserta hoy la discusión epistemológica de las ciencias humanas, políticas y educativas. Terreno éste en donde

las disputas revelan grandes dilemas intelectuales que están lejos de haberse zanjado. El campo específico de la cultura política, de saberes políticos, como ámbito de investigación es apenas una de las dimensiones de este agudo debate. No podemos ocuparnos de esta agenda es su integralidad pero es evidente que se derivan importantes consecuencias en cualquiera esfera particular donde se sitúe el análisis.

Más allá de la ingeniería política.-

Unos de los puntos de inflexión con los que tropieza el pragmatismo político una y otra vez es precisamente la reducción de lo político a la manipulación instrumental de la coyuntura. La obsesión funcional por la estabilidad de los sistemas políticos despoja de cualquier contenido trascendente al espacio público. La fijación dogmática en el concepto de “equilibrio” hace de lo educativo y de lo político un territorio vacío donde las reglas, las formas y los procedimientos ocupan casi por completo el imaginario de los operadores.

En esas condiciones el debate democrático remite indefectiblemente a un permanente careo sobre el orden jurídico (que en otras dimensiones, por cierto, adquiere una enorme relevancia); las querellas quedan generalmente atrapadas en el orden empírico del análisis de sistema, la contabilidad electoral o la medición de opinión. Los imperativos funcionales desplazan cualquier preocupación sobre la naturaleza de los sistemas políticos, sus lógicas subyacentes, sus tramas de poder, en fin, sobre los contenidos profundos que habitan las redes de prácticas y discursos en la vida pública. Tras unas cortinas de diseños caleidoscópicos con imaginarios e infinitos modos de consumir, se esconden los patrones de la imagen que nos obligan y nos hipnotizan llegando a domesticar nuestras percepciones y con ellas, nuestra capacidad de pensar otra forma de habitar el mundo, neutralizando nuestra posibilidad de resistencia.

Las concepciones empiristas de la democracia, su irresistible propensión a privilegiar el orden instrumental, la reducción de lo político a la esfera institucional, constituyen los vectores de una manera de entender la democracia con un amplio historial en largo trayecto de la Modernidad en todo el mundo. Esa visión ha sido históricamente el sustrato ideológico de modelos de dominación en los que conviven perversamente las tramas de coerción, hegemonía y explotación con parafernalias institucionales de corte representativo retóricamente ensalzadas en nombre de la democracia.

Fue preciso desbloquear las agendas de la contraposición Tiranía/Democracia, para que el debate democrático pudiese recuperar la dimensión sustantiva de las relaciones sociales que fundan la naturaleza de un régimen político, es decir, la reconceptualización de lo político en clave de relaciones de dominación, leído como escenario del juego de intereses que son constitutivos del tipo de totalidad social que nos caracteriza. De allí no se sigue ingenuamente que las reglas y procedimientos vengan por automatismo de alguna sustancia metafísica. Hay que discutir hasta sus últimas consecuencias todo lo atinente a las formas institucionales de la democracia (que no son ni “neutras” ni “universales”). Lo que planteamos es que ese debate sobre la “ingeniería política” es subsidiario de la discusión central sobre la naturaleza de las sociedades realmente existentes. Discusión ésta que impacta decisivamente, no sólo el régimen argumentativo desde el cual se está leyendo lo político, sino los contenidos que están portados en las alternativas en disputa, en los ensayos de nuevos formatos para la democracia, en las diversas propuestas y experiencias que apuntan hacia un horizonte emancipatorio.

El solapamiento de estos planos enrarece frecuentemente el análisis. No sólo porque efectivamente se trata de dimensiones distintas de la realidad, sino principalmente porque con esta superposición de niveles se ha pretendido desde siempre escamotear la discusión, intercambiar maliciosamente un componente por otro, vaciar de contenidos sustantivos los formatos institucionales tenidos por “democráticos”.

Se necesita replantear los modos de acción y funcionamiento de las instituciones de la democracia porque el saber complejo reconsidera las categorías de democracia, público y privado que impone la consolidación de la sociedad mediática. Estamos ante la decadencia de la sociabilidad y por ende, el funcionamiento de las redes está en entredicho, nuestra significación está en entredicho.

A propósito del necesario replanteamiento de los marcos de acción y las categorías de funcionamiento de las instituciones, en el seno de un proyecto democratizador de las propias democracias al uso, procede recalcar, como deriva propositiva más que conclusiva, en la idea esbozada en el apartado anterior sobre la implementación de un nuevo modelo de agencia para la institución universitaria. Este aporte, aun por fundamental, constituiría un reto propio y expandible para investigaciones futuras en este sentido y compromiso. Se trata, pues, de una apertura a la continuidad de las

reflexiones, críticas, argumentaciones y propuestas alternativas, en torno a la agenda de transformaciones de la universidad que viene, y que fungen como sugerencias desde este trabajo en su asumida condición de incompletud.

Los límites de la democracia sin justicia social.

Aparece una y otra vez como dilemático el “escoger” entre “libertad” o “igualdad”. Salta a la vista de forma abrupta que en efecto estos conceptos puedan ir por caminos paralelos, e incluso, que puedan contradecirse. En el amplio repertorio de la “libertad” como imaginario de casi todos los constructos valóricos que el hombre va configurando en el trayecto de la Modernidad se destaca precisamente aquella tendencia que coloca el énfasis en las condiciones socio-culturales que hacen posible la experiencia de una praxis expandida, sin otras constricciones que las derivadas de la vida en común. Desde luego, esta perspectiva no puede ignorar que las representaciones éticas y estéticas se construyen en determinadas condiciones socioeconómicas en las que los actores no intervienen azarosamente. Sin simplismos deterministas, claro está, pero con meridiana claridad respecto al papel que juegan aquellas brutales tramas de la vida material en lo que resulta finalmente como humus de la cultura dominante. La dimensión de la justicia aparece de inmediato como suelo fundacional de los arreglos y transacciones de la vida pública. La “educación en valores” no puede sustituir ingenuamente las asimetrías estructurales que producen la pobreza y la exclusión en groseras proporciones. La relación inversa no es automática: no es obvio que a mayor justicia social venga de suyo una mayor calidad de la democracia. Pero lo que sí puede sostenerse sin mayores miramientos es la inviabilidad histórica de formatos de democracia representativa montados impudicamente en sociedades abismalmente escindidas entre una pobreza raigal y lacerante conviviendo con una opulenta aristocracia. Ese drama profundo no puede ser escamoteado con el subterfugio de una “externalidad” de lo social en relación con el sistema de reglas al que suele confinarse una idea demasiado elemental de democracia. La excusa frecuente según la cual no puede pedírsele a la democracia que se ocupe de “la cuestión social” es precisamente la manera cínica de admitir que detrás de la palabra “democracia” puede esconderse una falacia teórica que sirve de coartada a todas las máscaras del poder.

Los imperativos éticos de justicia social tienen un corolario político que no puede distraerse con el fingimiento de la “externalidad”. La cuestión de la equidad no viene “después” de las reglas y procedimientos. Entre otras cosas porque en términos estrictamente funcionales resulta inviable un sistema político montado en la explosiva conflictividad de la pobreza estructural y de la violencia socio-cultural. Ello no equivale a despreciar la entidad política de los sistemas institucionales que protegen derechos, los espacios de participación o los mecanismos de control ciudadano que en cierto modo han ido generalizándose a escala planetaria. Lo que señalamos es que esos dispositivos organizacionales (y los discursos que se irradian a partir de sus prácticas) pueden ser cooptados fácilmente por sistemas de dominación despóticos. Esta no es una hipótesis de laboratorio extraída de las lucubraciones de la ciencia política.

La posibilidad de densificar un espesor de cultura democrática que vaya aquilatándose progresivamente está íntimamente ligada a la calidad de la democracia realmente existente, a la disminución de la brecha entre opulencia y pobreza, a la inversión de la tendencia dominante de secreción de exclusión en todos los niveles de la sociedad. El salto cualitativo de la condición de “habitantes” al status de ciudadanos (agentes de derechos, capaces de expresarse en el espacio público, con canales explícitos de intermediación de demandas políticas, con amplios espacios de intervención) es la misma mutación que está pendiente entre la precariedad de esta institucionalidad perversa y el ascenso a una auténtica socialidad comunitaria: solidaria, fundada empáticamente, horizontal, multicultural, ecológicamente sostenible, afincada en la diferencialidad pre-formativa.

La Política y el paradigma cultural.-

Se ha insistido lo suficiente sobre la estrecha relación que guardan los discursos políticos que habitan en el seno de la sociedad con los tejidos culturales que proveen los sentidos para la acción social. Si bien estas relaciones permanecen generalmente en la opacidad, no por ello podemos desconocer la verdadera fuente de significación de lo político, es decir, la existencia de grandes marcos de representación que sirve de caja de resonancia para la construcción de las cadenas identitarias (familia, escuela, grupo, partido, iglesia, nación) que permiten el reconocimiento y la pertenencia. Ese proceso es en primera instancia cultural. Pero además estaríamos asistiendo hoy a un reflatamiento

paradigmático de lo cultural, no sólo como lecho del sentido de todas las prácticas sociales, sino como lo sugiere Alain Touraine, en tanto marco explicativo para la reinterpretación del presente, sea en sentido epistemológico, sea en la dimensión de los procesos concretos de constitución de la realidad socio-histórica.

Lo político estaría intervenido doblemente por lo cultural: en su naturaleza más íntima, dado que los sentidos portados en la vida pública están instalados ya como valores culturales socializados en la intersubjetividad; en su actualidad más apremiante, dado que la agenda de estos tiempos está ahora dinamizada por demandas y actores de nuevo tipo. No sólo es un distinto escenario donde la naturaleza misma de lo político está “transfigurándose” dando lugar a otras pautas de relacionamiento y a diferentes modalidades de representación, sino que el espacio público mismo (como ámbito privilegiado de resolución de conflictos) está tornando hacia una nueva configuración donde la función tradicional de los partidos políticos y del entramado institucional que le es propio está siendo desplazada progresiva e irreversiblemente por la impronta de una socialidad posmoderna fundada en la lógica tribal.

Lo político está hoy interpelado del modo más severo por lo comunicacional que ya no juega el antiguo papel de mediación externa. Estamos en presencia del fenómeno más distintivo de los tiempos posmodernos. Allí se están definiendo en una altísima proporción los horizontes de la nueva ciudadanía, las agendas de los nuevos actores, las discursividades que atraviesan todo el tejido de la sociedad, las nuevas prácticas que se abren camino merced a la caducidad y saturación de los viejos formatos de la política.

Un somero análisis de los fundamentos sistémicos de la complejidad política hoy, nos lleva a una primera conclusión: que existe una relación asimétrica entre los medios de comunicación masiva, las audiencias y la clase política la cual evidencia las similitudes entre la agenda mediática y la agenda pública, pero muestran diferencias entre la agenda mediática-pública y la agenda política. Mientras los medios de comunicación seleccionan temas, los enmarcan y difunden con el propósito expreso de minimizar la libertad individual y la justicia social maximizando la exclusión de los factores exógenos por medio de la supresión de los temas críticos en la agenda pública, el Estado parece empeñarse en desaparecer los valores y las virtudes de legitimidad que lo llevaron a su emergencia y consolidación.

La complejidad política consiste en la mediatización de símbolos que al ser sesgados y retransmitidos a las audiencias legitiman al Estado como garante de la seguridad a partir de la unión ante la escasez de recursos naturales. Como resultado de la mediatización política, la afectividad de la ciudadanía se orienta a la captación de símbolos y procesamiento heurístico de información como determinantes de sus derechos, capacidades, necesidades y expectativas.

El tránsito de los sistemas coercitivos a los sistemas persuasivos indica la simplicidad de los regímenes tribales, totalitarios y autoritarios al mismo tiempo que presente a los regímenes democráticos como persuasivos puesto que las formas democráticas de Estado se desarrollaron a la par que los avances científicos y las innovaciones tecnológicas.

En cada sistema persuasivo democrático, subyacen factores exógenos tales como disidentes y recursos naturales que por su externalidad son considerados insumos del sistema, pero espurios en su incidencia participativa puesto que el Estado, a través de los medios de comunicación, reduce su amenaza coercitiva a ideas críticas, diversificadas y etéreas. Por una parte, tal diversificación participativa justifica la ubicuidad del Estado moderno. Es decir, justifica el empleo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para espiar y contraespíar a la ciudadanía. Por otra parte, nulifica la organización de la ciudadanía reduciéndola a meros consumidores al fragmentarlos en individuos y necesidades de consumo sólo satisfechas por el mercado.

Sin embargo, el Estado persuasivo por sí sólo no agota la complejidad política dado el proselitismo, estrategia, plataforma y elección política, la concentración y alternancia del poder, la participación ciudadana, la creación y desarrollo de instituciones, la mediatización de la información que genera el sistema político, la diversificación de mensajes, derechos, capacidades, necesidades, expectativas, razonamientos, decisiones y acciones, son también elementos fundamentales. La complejidad política alude a la coerción persuasiva y a la persuasión coercitiva cuando el Estado decide por una ciudadanía renuente a la coerción, pero cada vez más creativa y por ende unida, principales requerimientos para una revolución económica, política y social.

El espacio educativo es uno de esos espacios políticos que atiende a toda la complejidad de persuasión y coerción descrita. Pero de lo que se trata es pasar de la entidad como

espacio, como sujeto a la acción frente a la coacción. Hay que decantar la balanza de la relación inversa pero simétrica por la libertad frente a la coacción. Desde la educación, y desde la pedagogía como saber político y educativo, estamos obligados a indicar los medios para hacer real la trasmisión, el análisis, el reconocimiento y la vivencia de las libertades.

Una pedagogía política que empodere a los valores y darles pábulo para su visibilización. Que la libertad no sea estandarte único de las personas, que hay valores castigados y violentados porque no tienen constructo neoliberal y que su silencio nos indigna como seres humanos. Una pedagogía política que supere los destellos de operaciones políticas que sólo buscan aparentar cambios para que no pase nada. Que supere las políticas para llegar a la política.

La pedagogía política vista como agencia educativa que nos va a remitir a la posibilidad de un acto político alternativo; es decir, a la producción, no de un producto cuasi predefinido y bastante determinado, sino de «efectos de novedad» en la dinámica contradictoria entre “lo posible” y “lo imposible”; a un acto que pretende instaurar una norma para la que no existe un fundamento último y que es siempre temporal.

Diversidad cultural y homogeneidad política.-

Una de las curiosidades de estos tiempos que suscita con razón el asombro y la perplejidad de la mirada teórica es el desparpajo con el que conviven como política social, los alegatos por una diversidad cultural sustentable, y al mismo tiempo, el frenesí por la implantación planetaria de un modelo único de democracia (o peor aún: la imposición por la fuerza de un determinado sistema político vehiculado en nombre de una abstracción universal llamada “democracia”). La cuestión cardinal de saber a qué autoriza semejante concepción del mundo y de la política está a la vista en muchos escenarios del globo donde se expresa dramáticamente el imperio de la fuerza con su secuelas de barbarie y desolación (la invasión de Irak es sólo uno de esos episodios legitimados con la truculencia del discurso metafísico de la “libertad” y la “democracia”).

La presión mundial por lograr un marco regulatorio que garantice la protección de la diversidad cultural hoy amenazada forma parte de la misma lucha por instaurar un orden

mundial políticamente diverso—por eso mismo democrático—capaz de gestionar la diferencia sin el expediente de la guerra. La anomalía de una apuesta por la diversidad cultural en contextos políticos hegemónicos y unidireccionales genera una inconsistencia que termina favoreciendo las lógicas de dominación. Es obvio que las asimetrías estructurales de los intercambios económicos, tecnológicos y comunicacionales en el mundo no se enderezan sólo con Tratados, Protocolos y Convenciones. La vulnerabilidad de las culturas no proviene de su condición intrínseca sino de las enormes desigualdades que están en la base de la topografía cultural del planeta. Los avances logrados en muchos escenarios en defensa de la diversidad cultural no deberían verse aisladamente como una concesión graciosa para la sobrevivencia de culturas pintorescas y exóticas. Ello ha de estar articulado al conjunto de condiciones socio-políticas sin las cuales lo cultural termina obliterado. Hay demandas muy precisas que el mundo cultural hace a la política y, de retorno, hay también exigencias que el mundo político hace a la cultura. Esa dialéctica ha sido históricamente turbulenta. Los desencuentros son muchos más que las relaciones pertinentes. En la coyuntura de hoy ese cuadro tiende a radicalizarse en la misma medida que una modalidad ultra-simplificadora de pensamiento único copa los escenarios del debate político, o peor aún, satura las prácticas políticas imponiendo compulsivamente sistemas políticos subordinados con mascaradas institucionales así llamadas “democráticas”. El resultado de esta vasta operación mundial es la tendencia a una homogenización geopolítica que propende forzosamente a justificaciones ideológicas espurias. En tales contextos la idea misma de “diversidad cultural” deviene retórica vacía, expediente subalterno de intereses que juegan a su propia lógica independientemente del debate cultural, de los requerimientos estructurales para su pleno desarrollo, de las plataformas jurídicas internacionales para la regulación de los enormes desequilibrios que hoy existen.

En este sentido, la universidad está penetrada por ambos movimientos de forma significativa. Por un lado la adecuación de cada centro a una realidad —casi siempre de mercado— que le es cercana o de influencia y, por otro, la convergencia en espacios supraterritoriales que unifican hasta el menor de los detalles institucionales, homogeneizando las distintos centros.

El ejercicio de fuerza mostrado en la consecución de la unicidad ha sido colosal y frente a toda una jungla diversa de estamentos, centros, facultades, departamentos, movimientos sociales, etc. se instaura un modelo sobrevenido y pensado por cuerpos externos a la institución, a la educación, a la pedagogía... hasta ajenos a países. La dominación del mercado se impone dando muestras de una falsa misericordia cuando admite ciertos lujos no rentables en consideración con la diversidad mientras en la mayoría de las plazas, obliga con fuerza a seguir sus designios hegemónicos.

Así la necesidad de instaurar mecanismos de acción, denuncia y construcción de saberes se hace cada vez más acuciante. Una reformulación de la pedagogía como política, posibilitando la transgresión desde otro saber-acción, se torna decisiva.

Transgredir los cánones de la democracia.-

Siguiendo las tesis de Boaventura, reconocer y enfrentar las seis formas de poder: patriarcado, explotación, fetichismo de la mercancía, diferenciación identitaria desigual, dominación e intercambio desigual, es el reto. Siguen siendo los principales rostros de la opresión en las sociedades contemporáneas.

En su conceptualización, las acciones rebeldes, cuando son colectivizadas, son la resistencia social contra estas formas de poder y, en la medida en que se organizan según articulaciones locales/globales, constituyen la globalización contra-hegemónica. Cada uno de los temas confronta de modo privilegiado una o varias formas de poder. Así, la democracia participativa confronta privilegiadamente la dominación, el patriarcado y la diferenciación identitaria desigual; los sistemas de producción alternativos confrontan en especial la explotación, el fetichismo de la mercancía y el intercambio desigual; multiculturalismo emancipatorio, justicia y ciudadanía alternativa resisten en especial a la diferenciación identitaria desigual, la dominación y el patriarcado; la biodiversidad y los conocimientos antagonistas confrontan privilegiadamente el intercambio desigual, la explotación y la diferenciación identitaria desigual; finalmente, el nuevo internacionalismo resiste en especial contra la explotación, el intercambio desigual y el fetichismo de la mercancía. Esta propuesta teórica se asienta en la idea utópica de una exigencia radical: sólo habrá emancipación social en la medida en que haya resistencia a todas las formas de poder. La hegemonía está hecha de todas ellas y sólo puede ser combatida si todas fueran simultáneamente

combatidas. Una estrategia demasiado centrada en la lucha contra una forma de poder, pero relegando todas las otras, puede, por más nobles que sean las intenciones de los activistas contribuir para acrecentar, en vez de atenuar, el peso global de la opresión que los grupos sociales subalternos cargan en la cotidianidad.

Quiero terminar con las esperanzadoras y desafiantes palabras de Benjamin Arditti:

“...no estamos en el contexto del final de la historia sino más bien en los albores de un escenario posliberal de la política”.

Y el horizonte de esas nuevas aperturas trascendería las propias vidas individuales, tendería a la creación de condiciones propicias para la felicidad de todos/as, condiciones propicias para recuperar esa complicidad, esa capacidad para construir comunalidad. Aunque, honestamente, no reconozcamos aún ese horizonte más que con cierto optimismo de la voluntad pero desde una inteligencia pesimista, como nos infería el propio Gramsci.

Hemos de seguir viviendo, como meditaba Christa Wolf, *“conforme a una brújula interior insegura y sin moral adecuada, pero no debemos seguir engañándonos por más tiempo. No veo cómo terminará esto; cavamos en una oscura galería, pero tenemos que cavar, eso sí”.*

BIBLIOGRAFÍA

1. Bibliografía

- Agamben, G. (1995). *Homo Sacer: Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
 - (2006): *La comunidad que viene*. Valencia, Pretextos
 - (2013): *Altísima pobreza. Reglas monásticas y formas de vida*. Buenos Aires, Editorial Adriana Hidalgo.
- Almond, G. y Powell, G.B. (1972): *Política comparativa. Una concepción evolutiva*. Buenos Aires, Paidós.
- Alonso Rodríguez, S. M. (1996): «Mercadotecnia Educativa: oportunidades y amenazas». En *Revista Educación*. n.º. 87. Enero – Abril; o en Manes, J. M. (2004): *Marketing para instituciones educativas*. Buenos Aires, Granica.
- Althusser, L. (1988): *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Antón Valero, J.A. y Ros, A. (2003): «La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales». *Tabanque*, n.º 17 (2003). pp. 51-70.
- Aparici, R. (2010): *La construcción de la realidad en los medios de comunicación*. Madrid, UNED.
- Aparici, R.; García Matilla, A.; Fernández Baena, J. y Osuna, S. (2009): *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.
- Apel, K-O. (1986): *Estudios éticos*. Barcelona: Alfa.
 - (1997): *El camino del pensamiento de Charles S. Peirce*. Madrid, Visor.
- Apel, K-O.; Cortina, A. et altri (1991): *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona, Crítica.
- Arendt, H. (1993): *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- Argullol, R. y Trías, E. (1992): *El cansancio de occidente*. Barcelona, Destino.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López Palma, F. y Lleras, J. (1994): *Planteamiento de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó.

- Bachelard, G. (2000): *La Formación del espíritu científico*. Buenos Aires., s. XXI.
- Barberis, M. (2002): *Libertad*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Barbero, J. M. (2000): *Ensanchando territorios en comunicación-educación*. Bogotá, Comunicación-Educación, Siglo del Hombre editores.
- Barthes, R. (1987): *La muerte del autor. El susurro del lenguaje*. Buenos Aires, Paidós.
- Bartra, R. (2007): *Territorios del terror y la otredad*. Ed. Pretextos. Valencia.
- Basave, A. (1983). *Ser y quehacer de la universidad*. México, Ed. Promersa.
- Baudrillard, J. (1984): *Las estrategias fatales*. Barcelona, Anagrama.
 - (2006): *La Agonía del Poder*. Círculo de Bellas Artes, Madrid.
- Bauman, Z. (2002): *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
 - (2005): *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona, Paidós, 2005.
 - (2006): *Vida líquida*. Barcelona, Paidós.
 - (2007a): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México, FCE.
 - (2007b): *Libertad*. Madrid, Losada.
 - (2008): *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México, Tusquets-Conaculta.
- Beck, U. (1993): «De la sociedad industrial a la sociedad del riesgo. Cuestiones de supervivencia, estructura social e ilustración ecológica». *Revista de Occidente*, 150.
- Becker, G. S. (1983): *El capital humano*. Madrid, Alianza Editorial.
- Bell, D. (1987): «The world and the United States in 2013». *Daedalus*, vol. 116, n.º. 3
- Berlin, I. (2004): «Dos ensayos sobre la libertad» en Berlin, I. (2004): *Sobre la libertad*. Madrid, Alianza Editorial.
- Bernstein, B. (1989): *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal-Universitaria.

- Birulés, F. (1997): *Introducción al texto: Arendt, H. ¿Qué es política?* Barcelona, Paidós.
- Black C. E. (1979): «La dinámica de la modernización, un repaso general» en Robert, N., Kuhn, T. S., Lynn, W. y otros (1988): *Cambio Social*. Madrid, Alianza Universidad.
- Blanchot, M. (2002): *La comunidad inconfesable*. Madrid, Ed. Nacional
- Blanco y Sánchez, R. (1930). “*Teoría de la educación*”. Tomo. I. Enciclopedia Pedagógica. Madrid, Hernando.
- Bobbio, N. (1986): *El futuro de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica.
→ (1993): *Igualdad y libertad*. Barcelona, Paidós.
- Bobbio, N. y otros (1985): *Crisis de la democracia*. Barcelona, Ariel.
- Bobbitt, F. (1918): *The curriculum*. Boston, Houghton Mifflin.
- Bok D. (1992): *Educación superior*. Buenos Aires, Ed. CIATENCO.
- Bolívar, A. (2006): «Evaluación institucional: entre el rendimiento y la mejora interna.» *Gestão em Ação*, v.9, n.1, jan./abr. En red: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_institucional_bolivar.pdf
- Bosteels, B. (2009): «Thinking, Being, Acting: or, On the Uses and Disadvantages of Ontology for Politics». In Strathausen, C. (Ed.) (2009): *A Leftist Ontology. Beyond Relativism and Identity Politics*, Minneapolis - London, University of Minnesota Press.
- Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
→ (2000): *Cuestiones de Sociología*. Madrid, Istmo; y Bourdieu, P. (2002): *Lección sobre la lección*. Barcelona, Anagrama.
- Bovero, M. (2002): *Una gramática de la democracia. Contra el gobierno de los peores*. Madrid, Trotta.
- Bricall, J.M. y J. J. Brunner (2000): *Universidad Siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento*. París, Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria.
- Bronfenbrenner, M. (1973): «Equality and equity» *Annals*, 409, September. pp. 5-25.

- Bruce, P. A. (1920): «History of the University of Virginia 1819-1919». *The Virginia Law Register New Series*, Vol. 8, No. 3 (Jul., 1922), p. 240. En <http://www.jstor.org/stable/pdf/1105850.pdf>
- Burleigh, M. (2005): *Poder terrenal. Religión y política en Europa. De la Revolución francesa a la Primera Guerra Mundial*. Madrid, Taurus.
 - (2006): *Causas sagradas. Religión y política en Europa. De la Primera Guerra Mundial al terrorismo islamista*. Madrid, Taurus.
- Burn, B. (1973): «The American Academic Credit System Conference On Future Structures Of Post-Secondary Education». Paris, OCDE. 26-29 June. Consultado en OCDE: Conferencia sobre las estructuras futuras de la enseñanza postsecundaria (París, 26-29 junio 1973); «Políticas de admisión a la enseñanza postsecundaria» (Doc.: ED (73) 4), *Madrid, Revista de Educación*, núm. 230-231, 1974
- Butler, J. (2001a): *El Género en disputa*. México, Paidós. p.174.
 - (2001b): *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid, Cátedra.
- Callén, B. y Montenegro, M. (2003): «Inmigración y participación: hacia la construcción de espacios de convivencia vecinal». *Encuentros en Psicología Social*, 1(3). pp. 217-220.
- Calvino, I. (2012): *La gran bonanza de las Antillas*. Madrid, Ed. Siruela.
- Camus, A. (1951): «Las servidumbres del odio». Entrevista a *Le Matin*, diciembre 1951. París.
- Carbonell, M. (2005): *Una historia de los derechos fundamentales*. México, Porrúa-CNDH.
 - (2006): «Notas sobre el origen de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789», en AA.VV. (2006): *Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineau*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Tomo II, pp. 149-166.
- Casado Arboniés, M. Y Alonso Marañón, P.M.(2005): «Alcalá de Henares y América: un nexo universitario». En Gutiérrez Escudero, A. y Lavaina Cuetos, L.M. (coord.): *Estudios sobre América: siglos XVI-XX*. Sevilla, Asociación Española de Americanistas. pp.255-289.
- Casado, E. (1999): «A vueltas con el sujeto del feminismo». *Política y Sociedad*, 30.

- Castaneda, C. (1999): *A erva do diabo*, Record, Río de Janeiro.
- Castells, M. (1999): *La Era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México, Siglo XXI.
- Castells, M. (2010) *Comunicación y Poder*. Madrid, Alianza Editorial.
- Cobo, J. (1979). *La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparativo e hipótesis*. Ed. Narcea, Madrid.
- Coll Salvador, C. (2002): *La psicología de la instrucción y las prácticas educativas escolares*. Barcelona, Ed. UOC.
- Constant, B. (1989): «De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos», *Escritos políticos*. Madrid, CEC. pp. 257-285.
- Cortina, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Tecnos.
 - (1998): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.
- Cousinet, R. (1950): *Un nuevo método de trabajo libre por grupos*. Buenos Aires, Losada.
- Cowlwy, W. H. & Williams, D. (1991): «International and Historical Roots of American Higher Education» en Maassen, P. A. (1997): «Quality in European higher education: recent trends and their historical roots» *European Journal of Education*, pp. 111-127.
- Dabas, E (1993): *Red de redes: Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- Dahl, R. (1989): *Democracy and its Critics*. New Haven, Yale University Press.
- Dahrendorf, R. (2005): *En busca de un nuevo orden. Una política de la libertad para el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- De la Fuente y Jimeno (2011): «La rentabilidad privada y fiscal de la educación en España y sus regiones». En INEE (2014): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2014*. Madrid. MECED. pp. 38-39.
- De la Fuente, V. (1884-1889): *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*. Madrid, tomo I.
- De Lauretis, T. (1992): *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*. Madrid, Cátedra.

- Del Bufalo, E. (1992a): *La genealogía de la subjetividad*. Caracas, Monte Ávila Editores.
 - (1992b): *Individuo, mercado y utopía*. Caracas, Monte Ávila Editores.
 - (1997): *El sujeto encadenado: Estado y mercado en la genealogía del individuo social*. Caracas, Ediciones FACES/UCV.
 - (2002): *Americanismo y democracia*. Caracas, Monte Ávila Editores.
 - (2007a): «Hacia una nueva economía de conocimiento». En Gandarilla Salgado, J.G. (comp.)(2007): *Reestructuración de la Universidad y del Conocimiento*. México, UNAM.
 - (2007b): «La máquina social corporativa y la producción de conocimiento». En Gandarilla Salgado, J.G. (comp.)(2007): *Reestructuración de la Universidad y del Conocimiento*. México, UNAM.
- Deleuze, G. (1995): *Conversaciones 1972-1990*. Valencia, Ediciones Pretextos.
 - (2009): «¿Qué es un dispositivo?» En: VV.AA. (2009): *Michel Foucault, Filósofo*. Madrid, Gedisa. pp. 155-163.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2000): *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pretextos.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1997): *Diálogos*. Valencia, Pretextos.
- Derrida, J. (1971): *De la gramatología*. Buenos Aires, Siglo XXI.
 - (1989): «Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de universidad», en *Cómo no hablar y otros textos*. Suplementos Anthropos. n° 13
- Deutsch, K. W. (1953): «Nationalism and social communication. An inquiry into the foundations of nationality». Mass, M.I.T. Press.
 - (1961): «Social mobilization and political development» en *American Political Science Review*, n° 55.
- Diamant, A. (1966): «The nature of political development» en Finkle y Gable (1966): *Political development and social change*. New Cork, John Wiley.
- Drucker, P. F. (1994): «The Age of Social Transformation». *The Atlantic Monthly*, Vol. 273, Number 11, Boston. Disponible en <http://www.theatlantic.com/election/connection/ecbig/soctrans.htm>

- (1994): «El ascenso de la sociedad del conocimiento». *Facetas* (Washington D.C). n° 2. p. 13-18.
- Duguit, L. (1996): *La separación de poderes y la Asamblea Nacional de 1789*. Madrid, CEC.
- Duverger, M. (1970): *Introducción a la política*. Barcelona, Ariel.
- Easton, D. (comp.) (1992): *Enfoques sobre la teoría política*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ema López, J.E. (2004): «Del sujeto a la agencia (a través de lo político)». *Athenea Digital*, 5. Disponible en <http://anaya.uab.es/athenea/num5/rema.pdf>
- Escalante Gonzalbo, F. (1986): *La política del terror: apuntes para una teoría del terrorismo*, México, Centro de Estudios Internacionales, El Colegio de México.
- Espinoza, R. (1999): *Naturaleza y alcance de la relación Universidad-Sector productivo*. Maracaibo, Ed. Universidad de Zulia.
- Esposito, R. (1996): *Confines de lo político*. Madrid, Trotta.
- (2003): *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (2005): *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (2006): *Categorías de lo impolítico*. Buenos Aires, Ed. Katz.
- (2009): *Bios. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (2011): «Por una política de la inmanencia», Entrevista realizada por Gonzalo Velasco en Cereceda, M. y Velasco, G. (eds.): *Incomunidad. El pensamiento político de la comunidad a partir de Roberto Esposito*. Madrid, Arena Libros. pp. 323-332.
- (2015): *Pensamiento viviente. Origen y actualidad de la filosofía italiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Estefanía, J. (1997): *Contra el pensamiento único*. Madrid. Taurus.
- Esteve, J. M. (2003): *La tercera Revolución Educativa*. Barcelona, Editorial Paidós.
- (2010): *Educación: Un compromiso con la memoria*. Barcelona, Ed. Octaedro.

- Falcón Yustas, M^a. F. (1994): *El pensamiento político y jurídico de Adam Smith: la idea de orden en el ámbito humano*. Madrid, UPCo.
- Fariñas Dulce, M^a J. (2004): *Globalización, ciudadanía y derechos humanos*. Madrid, Dykinson.
- Fauré, Christine (1999): *Las declaraciones de los derechos del hombre de 1789*. México, FCE-CNDH.
- Ferrajoli, L. (2001): «Contra los poderes salvajes del mercado: para un constitucionalismo de derecho privado», en Carbonell, M. et al. (coords.) (2001): *Estrategias y propuestas para la reforma del Estado*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas. pp. 99-110.
- Ferrara, F. (2000): *El desafío de la complejidad*. Buenos Aires. En <http://www.geocities.ws/adicciones2001/complejidad.htm>
- Ferrer, F. (1998): «Educación y Sociedad: una nueva visión para el siglo XXI». *Revista española de educación comparada*, n^o 4.
- Ferrer, P. (1973). *La universidad a examen*. Barcelona, Ed. Ariel.
- Finkelkraut, A. (2004): *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama.
- Foucault, M. (1974): *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Siglo XXI.
 - (1977): *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI.
 - (1983): *La verdad y las formas jurídicas*, Buenos Aires, Gedisa.
 - (1985): *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta.
 - (1992): *Microfísica del poder*. 3^a ed. Madrid, La Piqueta.
 - (2004): *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. México, FCE.
 - (2005a): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI Editores.
 - (2005b): *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. México, Siglo XXI Editores.
 - (2007): *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, siglo XXI.

- Freire, P., Fiori, P. y Fiori, H. (1978): *Educación liberadora*. Madrid, Ed. Zero.
- Fromm, E. (1990): *El miedo a la libertad*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Fukuyama, Francis (1988): «El fin de la historia». *The National Interest*, (verano 1998).
- Gabilondo, A. (17 de mayo de 2013): «Lo improbable». *El País*. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2013/05/lo-improbable.html>
- Galeano, E. (2007): «El miedo» en *El libro de los abrazos*. Buenos Aires, Catálogos.
- Galindo Hervás, A. (2003): *La soberanía. De la teología política al comunitarismo impolítico*. Murcia, Res Publica.
 - (2005): *Política y mesianismo. Giorgio Agamben*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Gans, H. J. (1973): *More Equality*. New York, Pantheon Books.
- Garcés, M. (2002): *En las prisiones de lo posible*. Barcelona, Bellaterra.
- García de Enterría, E. (1994): *La lengua de los derechos. La formación del derecho público europeo tras la Revolución francesa*. Madrid, Alianza.
- García Manrique, R. (2001): «Sentido y contenido de la Declaración de 1789 y textos posteriores». *Historia de los derechos fundamentales*. Madrid, Dykinson-Universidad Carlos III. Tomo II, Vol. III.
- García, M^a. J. (2001): «La universidad británica: ¿un modelo para la universidad en otros países?» En *Revista Española de Educación Comparada*. N^o 7. pp. 295-338.
- García-Pelayo, M. (1996): *El Estado de partidos*. Madrid, Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1993): «La vida en una sociedad post-tradicional». *Revista de Occidente*, 150.
 - (1995): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
 - (1999): *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid, Taurus.
 - (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus.

- Gil Calvo, E. (1993): *Futuro incierto*. Barcelona. Anagrama.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Giroux, H. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.
 - (2002): «Educar para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo». *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2002. pp. 25-37.
- Gómez, G. (1988). *La Universidad a través del tiempo*. México, Ed. UIA.
- González Amuchástegui, J. (comp.) (1984): *Orígenes de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Madrid, Editora Nacional.
- González Casanova, P. (2004): *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Barcelona, Anthropos.
- González Luis, M^a.L.C. (1998): «Nos equivocamos, nos deshumanizamos. Del grotesco teológico al esperpento político». en Asamblea Nacional de Educación (Consejo Nacional de Educación) (1998): *Discursos y Ponencias*. Tomo I. Caracas, Edita FUNDAINVED-CNE. Ed. Laboratorio Educativo.
 - (2007): «Universidad, Mito e Infamia: Trayectos de una crisis». En Lozano, C. y Casanova, H. (comps.): *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona-México. Coed. UB y UNAM.
 - (2009): «La Paradoja Maldita: entre el sueño y la vigilia». En *RELEA, Revista del CIPOST: Confines teóricos de comunidad y alteridad política*, Vol. 15, n° 30.
 - (2014): «Universidad hoy: giros, inercias y desafíos» en Téllez, M. (coord.) (2014): *Nuevos sentidos de la transformación universitaria*. Caracas, Ediciones de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. pp. 51-68.
 - (2015): «Tarimas en resistencia: la responsabilidad docente con otro proyecto de mundo». En *Revista Colombiana de Educación*, N° 68. Primer semestre de 2015, Bogotá, Colombia.
- González Pérez, I. y García de la Torre Gómez, Mercedes (2004): «La cooperación educativa internacional ante la diversidad cultural. Un estudio comparativo en la región andina». *Revista Española de Educación Comparada*, 10 (2004), 237-273.

- Gorostiaga, X: «La mediación de las ciencias sociales y los cambios internacionales» en Correa, González y Mora (eds.) (1993): *Neoliberalismo y pobres. El debate continental por la justicia*, Bogotá, Ed. Cinep, pp.563-587.
- Häberle, P. (1998): *Libertad, igualdad, fraternidad. 1789 como historia, actualidad y futuro del Estado constitucional*. Madrid, Trotta.
- Habermas, J. (1991): *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona, Paidós.
→ (1994): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Edicions 62.
- Haraway, D. (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Hardt, M. y Negri, A. (2006): *Multitud*. Barcelona, Random House Mondadori.
- Harris, M. (1987): *El desarrollo de la teoría antropológica*. Madrid, Ed. S.XXI.
- Harvey, L. (1999). «Evaluating the evaluators» Conferencia inaugural en la V Conferencia de la Red Internacional de Agencias de Acreditación (INQAAHE), Santiago.
- Held, D. (1991): *Modelos de democracia*. Madrid, Alianza Editorial.
- Herbart, J. F. (1983): *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona, Humanitas.
- Hernández Díaz, J. M^a. (Ed.) (2011a): *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*. Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca.
→ (coord.) (2011b): *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*. Valladolid, Castilla ediciones.
→ (2015): «Degradar la universidad o elevarla». *Ensin Magazine*, n°205, Marzo 2015.
- Hernández Ruiz y Tirado Bendí (1940): *Ciencia de la Educación*. México, Atlante.
- Huete Machado, L. (2004): «El espíritu Erasmus». *El País*. 17/Oct/2004.
- Huntington, S. (1972): *El orden político en las sociedades en cambio*. Buenos Aires, Paidós.
- Ignatieff, M. (1999): *Isaiah Berlin. Su vida*. Madrid, Taurus.
- Jameson, F. & Miyoshi M. (Eds.) (1998): *The Cultures of Globalization*, Duke University Press.

- Jellinek, G. (2003): *La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Jones-Wilson, F. C. (1986): «Equity in education: Low priority in the school reform Movement» *The Urban Review*, Vol. 18, No. 1. pp. 31-39.
- Judt, T. (2006): *Posguerra. Una historia de Europa desde 1945*. Madrid, Taurus.
- Julio Estrada, A. (2000): *La eficacia de los derechos fundamentales entre particulares*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- Kerr, C. (1983): *The Uses of the University*. First Edition, 1963, Harvard, University Press en <http://raley.english.ucsb.edu/wp-content/uploads/Reading/Kerr.pdf>.
- Koyré, A (1978): *Estudios teóricos del pensamiento científico*. México, Siglo XXI editores.
- Koyré, A. (1982): *Del mundo cerrado al universo infinito*. México, Siglo XXI.
- Laclau, E. (1993): *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2005): *La razón populista*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987): *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- Laín Entralgo, P. (1969): *La universidad*. Madrid, Ed. Ciencia Nueva.
- Lanz. R. (1993): *El discurso posmoderno. Crítica de la razón escéptica*. Caracas, UCV-CDCH.
- Lapassade, Georges (1985): *Grupos, organizaciones e instituciones*, Barcelona, Gedisa.
- Lasalle Ruiz, J. M^a. (2001): *John Locke y los fundamentos modernos de la propiedad*. Madrid, Dykinson.
- Latour, B (1998): «On Re calling Ant» en Law, J & Hassard, J (Eds): *Actor Network Theory and alter*. Blackwell.
- Lechener, N. (2001): «El loro de Flaubert y el búho de Minerva». *Revista Rocinante*, n° 28, Pág. 12- 19.
- Lledó Iñigo, E. (2009): *Ser quién eres*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Lozano Seijas, C. (2009): «*Universidad: de Córdoba (1918) a Bolonia (1998). Crónica de una frustración*», Conferencia dictada en el marco del Seminario internacional “La Universidad del Mercado: crisis del saber y derrumbe de la Pedagogía”, celebrado en La Laguna en mayo de 2009. (mimeografiado)
- Lozano, C. y Casanova, H. (comps.) (2007): *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona-México. Coed. UB y UNAM.
- Lundvall, Bengt-Ake y Björn J. (1994): «The Learning Economy». *Journal of Industry Studies*, 1. pp. 23-42.
- Luzuriaga, L. (Editor) y otros (1992): *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires, Ed. Losada.
- Lyotard, J.F. (1990): *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. México: Ediciones Rei.
- Macpherson, C. B. (1982): *La democracia liberal y su época*. Madrid, Alianza Editorial.
- Mardones, J.M. (1997): *Desafío para recrear la escuela*. Madrid, PPC.
- Mcguinn, N. (1993), «La forma de Gobierno en la Educación superior en los Estados Unidos» *Revista El Cotidiano*. n° 55. México, Ed. UAM-Azacapozalco. En <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/5507.doc>.
- McIntyre, A. (1985): «How psychology makes itself true or false», en Koch, S. & Leary, D.E. (Eds.): *A century of psychology as science*. New York, McGraw-Hill. pp. 897-903.
- McLuhan, M. (2015): *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI: la globalización del entorno*. Barcelona, Gedisa.
- Mèlich, J.C y Bárcena, F. (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Michels, R. (2013): *Los partidos políticos*. (Vol. I y Vol. II). Madrid, Amorrortu.
- Mill, J. S. (1997): *Sobre la libertad*. Madrid, Alianz.
- Miller, G. A. (1969): «Psychology as a means of promoting human welfare». *American Psychologist*, 24(12). pp. 1063-1075

- Miyoshi, M. (1998): «Globalization and the University». En Jameson, F. & Miyoshi M. (Eds.) (1998): *The Cultures of Globalization*, Duke University Press.
- Möller Pedondo, C. (2004): *Comuneros y universitarios: hacia la construcción del monopolio del saber*. Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila.
- Mollis, M. (Comp.) (2003): *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Clacso.
- Mondolfo, R. (1955). *Universidad. Pasado y presente*. Buenos Aires, Ed. Eudoba.
- Moore, T.W. (1980): *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid, Ed. Alianza.
- Moreno González, S. (2007): «De autómatas finitos a Intellectuales infinitos: el maestro y la posibilidad de la educación como espacio público». *CIHELA, Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana: "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana"*. Buenos Aires, noviembre de 2007. Edición en CD-ROM.
- Morin, E. (1981): *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Ediciones Cátedra.
 - (1996): *El paradigma perdido*. Barcelona, Kairós.
 - (1998): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
 - (1999a): *El Método III. El conocimiento del conocimiento. Libro I*. Madrid, Cátedra.
 - (1999b). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
 - (2002): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.
 - (2005): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Morin, E., Heurix, C. L., Paloma, A. & Gorr, V. (Eds.) (2000): *"Complexus". Escritos, ensayos: el pensamiento ecologizado*. Rosario, Laborde.
- Mouffe, C. (1999): *El retorno de lo político*. Barcelona, Paidós.
 - (2003): *La paradoja democrática*. Barcelona, Ed. Gedisa.

- Mulhall, S. y Swift, A. (1996): *El individuo y la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas*. Madrid, Ed. Temas de hoy.
- Murillo, F.J., Román, M. y Hernández Castilla, R. (2011). «Evaluación Educativa para la Justicia Social» *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1). pp.7-23.
- Najmanovich, D. (1994): «De “el tiempo” a las temporalidades», en *Temporalidad, determinación, azar. Lo reversible y lo irreversible*, Buenos Aires, Paidós
 - (2002): «From paradigms to figures of thought». *Emergence: Complexity and Organization (ECO)*. Vol. 4, nº 1 & 2.
 - (2005): *El juego de los vínculos. Subjetividad y lazo social: figuras en mutación*. Buenos Aires, Biblos.
- Nancy, J-L. (2001): *La comunidad desobrada*. Madrid, Arena Libros.
 - (2006): *Ser singular plural*. Madrid, Arena.
- Negri A. (1992): *Le pouvoirconstituant: essai sur les alternatives de la modernité*. Paris, PUF.
 - (1993): *La anomalía salvaje. Ensayo sobre poder y potencia en B.Spinoza*. Barcelona, Antrophos.
- Negri, A., y Hardt, M. (2002): *Imperio*. Barcelona, Paidós.
- Nisbet, R. (1991): *Historia de la idea de progreso*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- Organski, A.F.K. (1965): *The Stages of political development*. New York, A. Knopf.
- Ortega y Gasset, J. (1985): «Europa y la idea de nación». Madrid, *Revista de Occidente* en Alianza Editorial.
 - (1986): *La rebelión de las masas*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Orwell, G. (2009). *1984*. Barcelona. Ediciones Destino.
- Pardo, J.L. (2002): «Las desventuras de la potencia (otras consideraciones inactuales)». *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 35, 55-78.
- Parenti, M. (1986): *Inventing Reality. The politics of the mass media*. New York, St. Martin´s.

- Peces-Barba, G. (2001): «Fundamentos ideológicos y elaboración de la Declaración de 1789». *Historia de los derechos fundamentales*. Madrid, Dykinson-Universidad Carlos III, Tomo II, Vol. III.
- Pérez Gómez, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Peset, M. (1993): «La organización de las universidades españolas en la Edad Moderna», en Romano, A. (1993): *Studi e dirittionell'area mediterranea in Etá Moderna*. Roma, Rubbertino.
- Pettit, P. (1999): *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona, Paidós.
- (2006): *Una teoría de la libertad*. Madrid, Losada.
- Pisarello, G. y Cabo, A. de (eds.) (2006): *La renta básica como nuevo derecho emergente*. Madrid, Trotta.
- Pocock, J.G.A. (1975): *The Maquivellian Moment*. Princeton University Press. New Jersey.
- Preciado, B. (2003): «Multitudes queer. Notas para una política de los "anormales"». *Revista Multitudes*, 12. <http://www.hartza.com/anormales.htm>.
- Prigogine, I. (1992): *Entre el tiempo y la eternidad*, Alianza Universidad, Bs. As.
- Pye, L. W. (1966): *Politics, personality and nation-building. Burms's search for identity*, Yale University Press, New Haven.
- Reich, R. B. (1992): *The Work of Nations. Preparing Ourselves for the 21st Century*. New York, Vinatage Book
- Rheingold, H. (2002): *Smart mobs: the next social revolution*. Cambridge MA, Perseus Publishing.
- Rifkin, J. (1996): *El fin del trabajo*. Barcelona, Paidós.
- Romano, V. (1993): *Desarrollo y progreso, Por una ecología de la comunicación*. Barcelona, Editorial Teide.
- Rose, N. (2012): *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Buenos Aires, Universidad de la Plata.
- Rostow, W.W. (1964): *El proceso del desarrollo*. Buenos Aires, Biblioteca del Desarrollo Económico.

- Rüegg, W. y Ridder-Symoens, H. (eds.) (1994): *A history of the university in Europe*. Cambridge University Press
- Sarason, S. (2003): *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Sartori, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus.
- Schnitman, D. F. (1998): «Ciencia, cultura y subjetividad». En Schnitman, D. F. (Ed.): *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires, Paidós. pp. 15-34.
- Schwabe, Jürgen (2003): *Cincuenta años de jurisprudencia del Tribunal Constitucional Federal Alemán*. Bogotá, Fundación K. Adenauer.
- Sharpe, M. (2009): «Only Agamben Can Save Us? Against the Messianic Turn Recently Adopted in Critical Theory». In *The Bible and Critical Theory, Volume 5, Number 3*. Monash University ePress
- Sierra Porto, H. (2008): «La administración de justicia en el Estado Social de derecho privatizado» en *Jurídicas*, 5(1). Manizales (Colombia) pp.189-207.
- Silva-Herzog Márquez, J. (2006): «Liberalismo trágico». En AA.VV. (2006): *La idiotez de lo perfecto. Miradas a la política*, México, FCE. pp.111-153.
- Skinner, B.F. (1994): *Sobre el conductismo*. Buenos Aires, Ed. Planeta.
- Sklair, L. (1998): «Social movements and global capitalism». En Jameson, F. & Miyoshi M. (Eds.) (1998): *The Cultures of Globalization*, Duke University Press.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008): *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Noveduc.
- Soëtard M. (1994): «Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)» *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada. UNESCO. nº 24*, pp. 299-313.
- Sohn-Rethel, A. (1989): *Geistige und Körperliche Arbeit*. Wienheim, Acta Humaniora Verlag.
- Sousa Santos, B. (1998): *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Santafé de Bogotá, Ediciones Uniandes-Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes-Siglo del Hombre Editores.
- (2000): *A crítica da razão indolente*. Porto, Afrontamento.

- (2004): *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Madrid y Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Spencer, H. (1963): *Educación intelectual, moral y física*. Buenos Aires, Ed. Albatros
- (2014): *Estática social*. Londres, Ed. Innisfree LTD.
- Spranger, E. (1948): *Cultura y educación. La cuestión Histórica*. Buenos Aires, Espasa.
- Suckale, R. et al. (2002): *Los grandes maestros de la pintura occidental. Una historia del arte en 900 análisis de obras*. Madrid, Taschen.
- Sun Tzu. (2006): *El arte de la guerra*. Versión de Thomas Cleary. Madrid, EDAF.
- Tapscott, D. (1997): *La Economía Digital*. Santa Fe de Bogotá. McGraw Hill Interamericana.
- Téllez, M. (2012): «Claves para pensar la transformación universitaria (y actuar en consecuencia)». En *Revista Educación y Ciencias Humanas, Año XV, n° 30*. Caracas, Ediciones Decanato Educación Avanzada, Universidad Simón Rodríguez.
- (coord.) (2014): *Nuevos sentidos de la transformación universitaria*. Caracas, Ediciones de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Thorndike, E.L. (1903): *Educational psychology*. Montana, Kessinger Publishing.
- Thurow L. C. (1999): *Building Wealth : The New Rules For Individuals, Companies an Nations in a Knowledge-Based Economy*. New York, Harper Collins.
- Torres, L. y Rivas, P. (1998): *Los suicidios de Platón. Visión crítica de la universidad contemporánea*. Santiago de Chile, Universidad ARCIS/LOM Ediciones.
- Touraine, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes*. Madrid, Ed. PPC.
- (1999) *¿Cómo salir del liberalismo?* Paidós. México.
- Tünnermann Bernheim, C. (1997): *Aproximación histórica a la Universidad y su problemática actual*. Santafé de Bogotá, Universidad de Los Andes.

- Tyler, R. (1986): *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires, Ed. Torquel.
- Uljens, M. (1997): *Schooldidactics and learning*. Hove, Psychology Press.
- Van Parijs, P. (1996): *Libertad real para todos*. Barcelona, Paidós.
- Van Parijs, P. y Vanderborght, Y. (2006): *La renta básica. Una medida eficaz para luchar contra la pobreza*. Barcelona, Paidós.
- Vilanou Torrano, C. (2011): «La pedagogía alemana y su recepción en España: la idea de formación y las ciencias del espíritu» en Hernández Díaz, José María (coord.) (2011b): *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*. Valladolid, Castilla ediciones.
- Vilar, S. (1984): *El viaje y la Eutopía. Iniciación a la teoría y a la práctica anticipadoras*. Barcelona, Editorial Laia.
- Villalobos-Ruminott, S. (ed.) (2002). *Hegemonía y antagonismo: el imposible fin de lo político. Conferencias de Ernesto Laclau en Chile, 1997*. Santiago, Editorial cuarto propio.
- Virno, P. (2003): *Gramática de la multitud*. Madrid, proyecto Editorial Traficantes de sueños.
- Wallerstein, I. (2002): ¿Globalización o la era de transición? Una perspectiva de larga duración de la trayectoria del sistema mundo. *Eseconomía, nº 1*. México.
- Wallin, E. (1988): “Notes on Didactics as a Field of Research”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 32, n. 1, pp. 1-8.
- Ware, M. y Mabe, M. (2012): *The STM report. An overview of scientific and scholarly journal publishing*. Netherlands, International Association of Scientific, Technical and Medical Publishers (STM). Disponible en línea: http://www.stm-assoc.org/2012_12_11_STM_Report_2012.pdf
- Watson, J.B. (1972): *El conductismo*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Wells, H. G. (2008): *Outline of history*. Boston, Native American Books Distributor.
- Wilden, A. (1979), citado por Polanco (2006): *Sistemas y estructuras*. Madrid, Alianza.

2. Enlaces Web y otros documentos.

- Alfonso X El Sabio: «Las Siete Partidas» en fcus.pntic.mec.es/jas026/documento/texto/7partidas.pdf.
- AMETIC (2011): *Informe de la industria de contenidos digitales 2011*. Madrid, AMETIC. Disponible en línea: http://www.cedro.org/docs/documentos/informe_contenidosdigitales2011.pdf?Status=Master
- Aristóteles: *Metafísica IX*, 8, 1050b8, disponible en http://filosofia.org/cla/ari/azc_10251.htm
- Banco Mundial. (1995): *Priorities and Strategies for Education*. Washington, D.C.
- Belfield, C. (2008): *The cost of early school-leaving and school failure*, World Bank, disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPPOVANA/Resources/BELFIELDCostofScholFailure.pdf>
- Comisión Europea (1995): *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, Luxemburgo.
- <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/82879/00820073006031.pdf>.
- ERT (Julio 2015): *Industry – Education Cooperacion*. Disponible en web: http://www.ert.eu/sites/ert/files/generated/files/document/industry_education_cooperation_web_version_final.pdf.
- European Round Table of Industrialists (ERT) (1997): *Invertir en el conocimiento. La integración de la tecnología en la educación europea*. Bruselas. Disponible en http://www.ert.eu/sites/ert/files/generated/files/document/february_1997_investing_in_knowledge.pdf
- Internacional de la Educación (Bruselas) y la Internacional de los Servicios Públicos (París) (1999): *La OMC y el ciclo del milenio: los retos para la educación pública*. Disponible en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/uepei/educglob.html>
- Maquiavelo, N.: Discursos sobre la Primera Década de Tito Livio, Cap. V. Disponible en <http://manual.inep.org/adicional/Discursos.Maquiavelo.pdf>
- Marx, K. (1843): «Carta a Arnold Ruge de 13 de marzo de 1843». De <http://www.marxists.org/espanol/m—e/cartas/m09—43.htm>.

- Merrill Lynch, (23 de mayo 2000): *The Knowledge Web*. Consultado en línea. Disponible en <http://www.nyu.edu/classes/jepsen/KnowledgeWeb.pdf>
- Ministerio del Comercio y de la Industria (Inglaterra) (1998): *Our Competitive Future. Building the Knowledge Driven Economy*. Londres.
- Movimiento Sindical Internacional de la Educación. Disponible en: http://www.ei-ie-al.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=17&Itemid=4
- Niño Becerra en «Lo que ningún economista se atreve a decir sobre la economía». *Entrevista radiofónica en la emisora de radio RAC-1*. Transcrita y publicada el 19/02/2015 en <http://elrobotpescador.com/>
- OECD. (1996): *The Knowledge-based Economy*. París, OECD/GD (96)102.
- Petrella, R. (2000): «La enseñanza tomada como rehén» en *Le Monde Diplomatique*, 17 de octubre del 2000. Consultado en Revista Iberoamericana de Educación. Traducción de Mauricio Cusin. <http://www.rieoei.org/opinion03.htm>
- PNUD (1998): Informe Anual. Conclusiones.
- Ramonet, I. en «Impacto de la globalización en los países en desarrollo». En *Info ATTAC. Portal Koinomía*. <http://servicioskoinonia.org/logos/articulo.php?num=081>
- Rodríguez-San Pedro, L.E.: «Las universidades españolas en su contexto histórico» en <http://universidades.universia.es/universidades-de-pais/historia-de-universidades/historia-universidad-espanola/historia-universidad-espana.html>.
- Sampedro J. L. (26/08/2012): *La trampa del miedo*. Recuperado de: <http://ateneonavalcarnero.blogspot.com.es/2012/08/jose-luis-sampedro-la-trampa-del-miedo.html>
- Tatián, D. (2002): «Contra líderes». Artículo escrito para su columna quincenal *El lado oscuro* en el *Diario la Voz del Interior de Córdoba*, Argentina. Esta cita se pone por motivos académicos porque no se considera justo citar esta fuente. Este texto fue censurado por la dirección y se publicó posteriormente en red. Se encuentra en <http://www.fernandopeirone.com.ar/Lote/nro065/lideres.htm>.
- The Economist (2012): «Open sesame. When research is funded by the taxpayer or by charities, the results should be available to all without charge». *The Economist*, 14/04/2012. Disponible en red: <http://www.economist.com/node/21552574>
- UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid. UNESCO / Santillana.
- UNESCO (1997): *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Madrid. UNESCO / Fundación Santa María.

