

VIVIR, ENSEÑAR Y APRENDER EN LA ERA NEOLIBERAL



JAIME GARCÍA SÁNCHEZ
PATRICIA JÁUREGUI ARIAS



ISBN: 978-607-9063-44-3



VIVIR, ENSEÑAR Y APRENDER EN LA ERA NEOLIBERAL

JAIME GARCÍA SÁNCHEZ

PATRICIA JÁUREGUI ARIAS

Primera Edición: Septiembre de 2015

Editado en: Durango, Durango., México.

ISBN: 978- 607-9063-44-3

Editor: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Coeditores:

Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en
Educación Técnica (CIIDET)

Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato (SEG)

Diseño de portada: LDG. Héctor Jáuregui Arias

Revisión de Estilo: Facultad de Lenguas y Letras de la
Universidad Autónoma de Querétaro

No está permitida la impresión, o reproducción total o parcial
por cualquier otro medio, de este libro sin la autorización por
escrito de los editores.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: GLOBALIZACIÓN Y NEOLIBERALISMO. PRECISIONES HISTÓRICO-SOCIALES Y TEÓRICO-CONCEPTUALES	4
1.1. Globalización y neoliberalismo: dos fenómenos distintos pero convergentes.....	5
1.2. El “nuevo” imperialismo económico.....	8
1.3. El neoliberalismo: un proyecto político e ideológico vacío.....	25
1.4. El acotamiento del Estado social y sus consecuencias locales y globales.....	33
CAPÍTULO 2: SOCIEDAD, CULTURA Y SUJETOS EN LA ERA GLOBAL	49
2.1 La precariedad y el consumo como uno de los pilares del caos y del “nuevo orden”.....	49
2.2. Hacia una sociedad zombi: el miedo como pandemia social e individual.....	66
CAPÍTULO 3: NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN	78
3.1. La educación desde el panóptico neoliberal. La transmutación de lo público en privado y la destrucción de lo colectivo.....	81
3.2. Enseñar y aprender en la era neoliberal: apuntes para una reflexión.....	112
3.3. Particularidades de las ciencias cognitivas.....	122
3.4. Ciencia cognitiva, cognición y educación.....	127
3.5. La sociedad cognitiva y la escuela.....	145
3.6. La crisis de la escuela y el currículo: nuevas necesidades y formas de aprender.....	159
3.7. Curriculum extenso y lineal <i>versus</i> rutas de aprendizaje: los nuevos problemas.....	172
FUENTES CONSULTADAS.....	182

“Tengo la impresión de moverme sobre una plataforma un tanto líquida, informe, irregular y cambiante, pero en todo caso bipolar por lo que no es fácil mantener el equilibrio. Uno de mis pies se encuentra situado en el territorio de las ideas y prácticas innovadoras, las investigaciones en y sobre educación, psicología, sociología y neurociencia cognitiva, así como las experiencias pedagógicas llenas de esperanza y sentido, marcando una orientación y una tendencia compleja pero rastreable, de optimismo hacia las sorprendentes posibilidades que se abren al desarrollo creativo y solidario de todos y cada uno de los seres humanos. El otro pie se asienta en un territorio más rocoso, firme aunque resquebrajado, de una realidad escolar obsoleta y desbordada, criticada por doquier pero resistente al cambio y contumaz en la defensa de tradiciones y modos de hacer pedagógicos que si alguna vez tuvieron sentido, para mi cuestionable al menos, desde luego hoy ya no. Políticos, administradores, docentes, aprendices y familiares parecen mayoritariamente defender la permanencia de este territorio resquebrajado pero resistente que las propuestas innovadoras más sobresalientes han rechazado desde hace mucho tiempo y que la investigación educativa y en ciencias sociales ha despojado en la actualidad de su manto venerable”.

Ángel I. Pérez Gómez: “Educar en la era digital”.

PRESENTACIÓN

Es pertinente puntualizar que el presente trabajo, en términos generales, está organizado sobre la base o postura teórica que, en la actualidad, se ha denominado como neo marxismo, teniendo como eje central el pensamiento de Zygmunt Bauman, sociólogo contemporáneo que en cierta medida retoma las categorías del marxismo clásico para explicar la circunstancia económica, política y social actual y forma parte esencial de la nueva sociología. Dado lo anterior, se puede afirmar que el presente trabajo es en su mayoría de corte sociológico.

El primer capítulo -“*Globalización y neoliberalismo: precisiones histórico-sociales teóricas y conceptuales*”-, tiene como objetivo único, precisar la postura teórica del autor dentro del ámbito de la nueva sociología, la economía y, en general, los aspectos sociales y políticos que forman parte del entramado en donde se ubican tanto el surgimiento como el desarrollo del fenómeno educativo del que se ocupa el presente escrito. También se abordan las características de dos fenómenos que tienen orígenes distintos pero que, en las sociedades contemporáneas, han llegado a converger en uno sólo: el desarrollo del “nuevo” imperialismo económico y el establecimiento de un proyecto político e ideológico que ha llegado a ser casi hegemónico a nivel mundial, conocido como neoliberalismo.

De este fenómeno de convergencia, se deriva el acotamiento del Estado social y sus consecuencias locales y globales, así como el surgimiento de una nueva sociedad, cultura y sujetos; eventos que, de igual manera, son analizados en su momento.

El segundo capítulo lleva como título: -“*Sociedad, cultura y sujetos en la era global*”-. Su contenido se centra en el análisis de dos fenómenos en apariencia

contradictorios pero que en la práctica social se concatenan: la precariedad y el consumo. Dichos eventos son parte sustancial del mantenimiento ideológico y operativo del neoliberalismo y son verdaderos pilares del caos y del “nuevo orden” prevaleciente en la actualidad. Otro de los temas que se abordan en el capítulo, se refiere al miedo como pandemia social e individual, lo que configura la generación de una sociedad con características zombi, puesto que tanto los sujetos como las instituciones que la integran van muriendo lentamente a la vez de tratar de seguir vivos, lo que justifica que esta analogía sea muy utilizada en nuestros tiempos.

Sin efectuar un rompimiento tácito con respecto a los conceptos y eventos abordados en el capítulo precedente, el tercer y último apartado denominado: - *“Neoliberalismo y educación”*-, pasa, mediante un ejercicio que va de lo general a lo particular, a un nivel de mayor precisión en el análisis y acercamiento a la problemática educativa planteada en el trabajo. En un primer apartado de esta sección se efectúa un análisis del fenómeno educativo desde el particular punto de vista neoliberal. De de igual manera trata de examinar un evento generalizado, derivado del panóptico¹ económico, social y político del régimen neoliberal: la transmutación de lo público en privado y la destrucción de lo colectivo.

Por último en los apartados subsecuentes se efectúa una serie de reflexiones sobre el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje en el orden social neoliberal, a la vez que aborda una serie de particularidades propias de la ciencia y la sociedad cognitiva. Los fundamentos de las ciencias cognitivas plantean nuevos retos a la institución escolar que, en sus prácticas, se ha rezagado respecto a los avances de dichas ciencias, las cuales documentan de

¹ El concepto de “Panóptico”, que se utilizará en subsecuente, deriva de una analogía carcelaria. Una cárcel donde no existe escapatoria alguna y todo y todos se encuentran bajo vigilancia constante. Las reglas se tienen que seguir de manera estricta so pena de ser duramente castigado. La vigilancia se amplía conforme se agrandan las posibilidades de nuevas aplicaciones para su ampliación, tales como las nuevas tecnologías. Es, por así decirlo, la visión Orwelliana del “Gran Hermano”. Una descripción más profunda del concepto puede ubicarse en el artículo: “El panóptico moderno” escrito por Godina Herrera, Célida (2006). disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/godina46.pdf>.

manera científica la operatividad cerebral humana y la manera en que se aprende. Para concluir, el capítulo se cierra abordando algunas particularidades de la crisis del curriculum y planteando algunas disyuntivas en torno a ello con el fin, además, de puntualizar la existencia de salidas que permitan generar una mejor escuela que se encuentre a la altura de estos tiempos tan difíciles.

CAPÍTULO 1. GLOBALIZACIÓN Y NEOLIBERALISMO: PRECISIONES HISTÓRICO-SOCIALES Y TEÓRICO-CONCEPTUALES

Con este primer capítulo se inicia el trabajo de análisis teórico que tiene como eje central una parte del fenómeno educativo. En términos generales, trata de presentar, a *grosso modo*, los fenómenos políticos, económicos y sociales que dieron paso al surgimiento y desarrollo de la sociedad e institución escolar actual.

En un esquema que va de lo general a lo particular, nuestro interés es ir desmenuzando un fenómeno que, dadas las condiciones de los tiempos presentes, resulta ser extra variable y multicomplejo.

El lector habrá de entender que las condiciones de la sociedad presente son muy diferentes a aquellas que en su momento influyeron en la sociedad “industrial”. La complejidad de los acontecimientos actuales-, hace necesario retornar a las raíces- para, de esta forma, entender lo que acontece. En tal sentido, este capítulo trata de abarcar los hechos que, de manera deliberada o no, no tienen relación o parangón con lo acontecido en otras etapas históricas de la humanidad, pero cuya continuidad histórica debe ser reconocida en un intento de retomar las enseñanzas tanto del materialismo histórico como del dialéctico.

1.1. Globalización y neoliberalismo: dos fenómenos distintos pero convergentes

En la sociedad actual, la institución escolar en su conjunto-, transita por situaciones y caminos nunca antes vistos. Grandes retos y peligros se ciernen sobre ella. De igual manera, dadas las condiciones propias de dicha sociedad, la escuela (entendiéndola de una manera holística, independientemente de niveles, actores y procedencia o financiamiento de la misma)-, ya no se encuentra sola. No es, como ocurría en tiempos pasados, la única entidad que forma y transmite conocimientos a las diferentes capas sociales. En la actualidad han surgido nuevos actores, nuevos “competidores” y nuevos modelos que hacen que la escuela tradicional como se conocía, se encuentre bajo continua tensión, de esta manera:

La escuela ya no está sostenida por el gran relato progresista de la escuela republicana, sospechosa actualmente de no ser más que un mito inútil. En la cultura de mercado, la emancipación por el conocimiento, la vieja herencia de la Ilustración, se considera una idea obsoleta (Laval, 2004, p. 15).

Las reglas y actores de la sociedad actual han minado, progresivamente, la histórica autoridad, presencia y misión de la escuela; una presencia relativamente vigente. Para comprender este complicado contexto en el cual se ubica la institución escolar contemporánea, es necesario, y consideramos que no es un exceso, analizar y describir la génesis del momento social presente. Solamente teniendo claridad sobre la manera en que se estructuró y en la que opera la sociedad que la acoge, podemos desentramar la multicomplejidad que la envuelve y que hoy pone en tela de juicio su actuación.

Dado lo anterior, se abordarán de inicio, ciertas precisiones teóricas y conceptuales necesarias para entender la relación existente entre dos fenómenos sociales actuales: la globalización y el neoliberalismo. Se plantea, de igual manera, cómo es que la reestructuración del capitalismo forma parte esencial del origen del grave problema en que se ve envuelta la sociedad contemporánea y, en consecuencia, el fenómeno educativo.

Otra circunstancia a ser atendida, derivada de los dos fenómenos antes descritos, se refiere al acotamiento del Estado social -también denominado como Estado benefactor- y las consecuencias que de tal evento se derivan. No se puede comprender el actuar de la sociedad contemporánea sin describir las características de lo que podríamos denominar como un “nuevo ciudadano” en el mundo global y su cosmovisión, sus miedos, la percepción de sí mismo, es por ello que en otros apartados del presente trabajo, se efectúa un análisis sobre la cultura en la cultura actual y las características que marcan y definen a los sujetos en la era global.

Finalmente, cabe mencionar que, por cuanto se refiere al momento y forma de abordaje de los temas que lo conforman, toda vez que son fenómenos sociales que, aunque tocados individualmente, forman parte del complejo entramado social, su análisis individual guarda únicamente un fin metódico, dado lo cual es pertinente puntualizar que ellos, y sus particularidades, se encuentran entrelazados e imbricados íntimamente, tal y como se notará a continuación.

La circunstancia que da origen a la complicada situación de la sociedad actual en la cual se pueden ubicar aspectos que van desde la pérdida de la política, la eliminación de los colectivos, la precarización del trabajo, el quebranto de lo público y la exaltación de lo privado, por poner un ejemplo, es de origen sistémico y multi causal.

La generación de un nuevo sujeto social y una nueva ideología, así como la amenaza a la escuela y todos sus referentes tales como el aprendizaje y la enseñanza, se remontan a la segunda mitad del siglo XX, momento en el cual se comienza a configurar un nuevo orden económico y político a nivel mundial, encabezado por los países industrializados, particularmente los Estados Unidos.

Este nuevo orden se conforma, en primera instancia, con el abandono de las políticas que mantenían el crecimiento del Estado benefactor como un ente regulador de los procesos económicos, políticos, sociales e inclusive culturales. Por cuanto respecta al ámbito económico, particularmente, se presenta un rompimiento entre la relación capital-trabajo, en el cual el capital se va transmutando de la inversión basada en la infraestructura y la producción de mercancías, hacia su bursatilización y el mercado.

Este tránsito, que Zygmunt Bauman (2007-a) denomina como el fin del capitalismo duro y el inicio del capitalismo líquido², trae implícitos diversos fenómenos tales como:

- Una nueva reconfiguración del capital a nivel mundial.
- La desvinculación del trabajo y el capital.
- La transmutación del trabajador industrial a trabajador del conocimiento.

²Bauman también utiliza conceptos como modernidad pesada, capitalismo sólido, capitalismo duro o sociedad *hardware* para referirse a un capitalismo centrado en el trabajo fabril y la producción de mercancías. Usa, de igual manera, los conceptos de modernidad líquida, capitalismo liviano o fluido o sociedad *software*, a la etapa actual del capitalismo centrado en la especulación financiera, el consumo y la explotación del conocimiento. Es significativo puntualizar que, de igual manera, en el presente trabajo se emplearan otros conceptos que, ya sea en las citas utilizadas de manera directa o parafraseada, describen, en mayor o menor medida, y sin ser contradictorios en su esencia, la definición que Bauman presenta. Tales conceptos son los siguientes: imperialismo; (Lenin, 1961), (Arzumanian, 1965), (Petras y Veltmeyer, 2003); capitalismo moderno (Rifkin, 2000); mundialización (Amin, 1997), (López, 1998); empresariado (González, 1997), sociedad del conocimiento (UNESCO, 2010), modernidad superior (Giddens, 1996). En general, la mayoría de los autores utilizan el término "globalización" para definir el mismo fenómeno del que nos habla Zygmunt Bauman. Finalmente, por cuanto respecta a la descripción de factores culturales o sociales, dentro de ésta fase del capitalismo, otros autores prefieren utilizar el término; "postmodernidad".

- La desregulación y la privatización de las tareas hasta el momento asignadas al Estado y su acotamiento como figura social y jurídica.
- El tránsito de una sociedad de productores a una de consumidores.
- La individualización de la sociedad y el combate o disgregación de los colectivos, entre otros.

A continuación, trataremos de analizar la mayoría de los eventos descritos con el fin de entender las particularidades propias de la sociedad actual.

1.2. El “nuevo” imperialismo económico

“Nos hallamos en presencia, no ya de la lucha competitiva entre grandes y pequeñas empresas, entre establecimientos técnicamente atrasados y establecimientos de técnica avanzada. Nos hallamos ante la estrangulación por los monopolistas de todos aquellos que no se someten al monopolio, a su yugo, a su arbitrariedad” (Lenin, 1961).

Si bien, como ya anotamos, las características particulares del orden económico, político y social actual comienzan a hacerse evidentes a mediados y finales de la década de los setenta, considerar que ello es un fenómeno nuevo sería al menos una imprecisión, si no es que hasta una falsedad. En realidad, lo que hoy se conoce como “globalización” o “mundialización”, no es más que una fase multicompleja de la operatividad del régimen capitalista. La “globalización”, si se entiende como una fase de expansión del capital, siempre ha existido a lo largo de la historia de la sociedad humana a partir de la génesis y desarrollo del capitalismo como un modo de producción, pues tal como lo afirma Arturo Ramos Pérez: “resulta indiscutible que el capitalismo ha tenido siempre una orientación profunda hacia la internacionalización” (Ramos, 2001).

Algunos ejemplos de lo antepuesto son el rompimiento, por parte de los mercaderes, de las barreras impuestas por las ciudades nación en la raíz del incipiente capitalismo en la etapa feudal tardía. Como una respuesta a las trincheras feudales, se hace patente necesidad de encontrar nuevas rutas para el transporte de mercancías, ello trae como consecuencia la búsqueda de nuevos caminos hacia “las indias”, el “descubrimiento” de América, la colonización de África, etc. En esencia, el régimen capitalista es *per se* imperialista y expansionista, la fase actual no es, relativamente hablando, algo novedoso; tal cosa ya lo había vislumbrado, Lenin (1961), cuando describía que:

Lo que caracterizaba al viejo capitalismo, en el cual dominaba plenamente la libre competencia, era la explotación de mercancías. Lo que caracteriza al capitalismo moderno, en el que impera el monopolio, es la exportación del capital (p. 741).

De acuerdo con lo anterior, lo que en la actualidad se denomina “globalización” no es más que una fase superior y más compleja del imperialismo capitalista. Una etapa que, como bien lo define Lenin, es extremadamente complicada en función de la especulación bursátil. Además de lo antepuesto, es importante reconocer otras particularidades de la actual expansión capitalista tales como:

- La preeminencia imperial de la economía especulativa y financiera tipo casino (Forrester, 2004).
- El rompimiento del vínculo que mantenía el orden del sistema capitalista y el Estado de bienestar, entre el trabajo y el capital productivo (Bauman, 2007).
- La generación de un mercado financiero volátil y especulativo donde se ubican las *off shore*, y los bonos basura (Strange, 1999).
- La gigantesca evasión fiscal por parte de los grandes conglomerados financieros e industriales, lo que en parte es el origen de la “quiebra” del

Estado de bienestar, y el depósito de las ganancias en paraísos fiscales (Beck, 1998).

- La generación de una economía “paralela” a la economía productiva mediante la especulación en el mundo financiero con capitales derivados de los fondos de pensión (Forrester, 2004).
- El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), que permitieron su uso en la especulación financiera de manera rápida y sin mediación del tiempo (Castells, 2002).
- La “bursatilización” de las empresas y el abandono de la producción por un mercado financiero más atractivo y de mayor rendimiento económico de manera más rápida (Roso, 2003).
- La generación y desarrollo de corporaciones (monopolios), de carácter mundial y, por ende, la concentración en pocas manos de poder y dinero (Arzumanian, 1965).
- El fin del patrón dólar-oro y la preeminencia de “los cambios flotantes” (Martin y Schumann, 1996).

En función de tales eventos se puede afirmar, que lo que se padece en la etapa histórica actual, no es más que una fase –quizá la última- más rapaz del modelo capitalista. Tratar de ocultar sus particularidades, mórbidas en todo sentido, mediante nuevos conceptos o una semántica vacía, resulta absurdo pues el período actual del capitalismo tiene raíces históricas que no se pueden obviar. Entonces, los conceptos como “globalización”, “mundialización”, “tercera ola”, “turbocapitalismo”, “postmodernidad”, etc., resultan vacíos en función del real peso histórico de una noción que tiene detrás una teoría sustentada en la reflexión y el análisis tal como la marxista. Siguiendo este discurso, concordamos con John Saxe Fernández, cuando afirma que: -“una de las características más destacadas del enfoque eufórico y liviano de la globalización es su *ahistoricidad*” (Saxe, 1999, p.72). Así las cosas, conceptos tan huecos como ellos devienen del impulso ideológico, igualmente hueco y tramposo, de esa supuesta teoría denominada neoliberalismo, que ni de lejos llega a tener la masa crítica para serlo, en tal sentido:

Es útil comparar y contrastar el concepto de globalización con el de imperialismo para resaltar la debilidad analítica del primero y la fuerza del segundo. Hay varias dimensiones para considerar el poder explicativo de los respectivos conceptos: medidas de poder; especificidad de la agencia; comprensión de las desigualdades regionales, nacionales y de clase; los flujos direccionales de ingreso, inversión, pagos, regalías, interés, ganancias, rentas. (Petras y Velmeyer, 2003, p-p. 35-36).

Bajo esta tesitura, queremos reafirmar tal concepto dado que, consideramos, tiene el peso semántico y teórico que describe seriamente- las condiciones económicas actuales. Estamos de acuerdo, por ende, con Viviane Forrester cuando afirma que: “globalización forma parte de ese vocabulario rico en términos que, al ser tergiversados y repetidos con fines de una propaganda eficaz, tienen la propiedad de persuadir sin intervención del razonamiento” (Forrester, 2004, p. 10).

Una vez precisadas tales cuestiones conceptuales y semánticas retomaremos, para su análisis, algunas de las particularidades antes enunciadas. Sin embargo, puesto que nuestro objetivo final tiene como foco nodal una parte del fenómeno educativo, pondremos énfasis en aquellas peculiaridades que inciden en el.

Hechas las aclaraciones que vienen al caso, una categoría de análisis no contemplada por los teóricos del marxismo clásico, dada su situación histórica, temporal y espacial, es la desvinculación entre el capital y el trabajo, fenómeno cuya desarticulación ha provocado en gran medida, el escenario actual. Es significativo tener presente que la base teórica del marxismo clásico se cimienta precisamente en la premisa de una interdependencia indisoluble entre el capital y el trabajo. Bajo tal circunstancia, se desarrolló una buena parte de su base teórica. En función de su análisis, se desplegaron conceptos y términos tales como plusvalía, explotación laboral, clases sociales, etc.

Con lo antepuesto queremos remarcar lo que, desde nuestro punto de vista, Zygmunt Bauman (2005), (2006), (2007), (2007 b), y Viviane Forrester (2003) explican de manera detallada: el rompimiento del vínculo capital-trabajo es una parte fundamental en la generación del caos económico, político y social en que nos encontramos.

Uno de los problemas que se presentan al abordar el problema del trabajo es el esquema o modelo, imaginario en todos sentidos, de lo que es el trabajo y el trabajador. Generalmente, cuando hablamos de los trabajadores, llegan a nosotros imágenes en las cuales aparecen grandes cantidades de operarios uniformados laborando en plantas enormes y líneas de ensamblado o de producción de diversos artículos. En la actualidad este imaginario mundo, es solamente una parte de eso que llamamos trabajo una porción, cada vez menos significativa, del ámbito laboral. Representa en la actualidad solamente una parte del imaginario y en cierto modo una ilusión tal cual lo describe Viviane Forrester (2003):

A nuestros ojos el trabajo sigue vinculado con la era industrial, el capitalismo de orden inmobiliario. En esa época el capital presentaba garantías evidentes: fábricas sólidas, hitos fáciles de identificar tales como talleres, minas, bancos, edificios que eran parte de nuestros paisajes, inscritos en los catastros. Creemos vivir aún en la época en que se podía calcular su superficie, juzgar su emplazamiento, evaluar su costo. Las fortunas estaban encerradas en las cajas fuertes. Las transacciones se realizaban en circuitos verificables (p. 28).

Este mundo utópico, en cierta medida, no representa el común denominador en la sociedad actual. El punto de quiebre por el cual ello solamente forma parte de las reminiscencias del capitalismo duro se ubica en el rompimiento de los vínculos entre el capital y el trabajo. Como bien lo describe Bauman (2007-a), el modelo industrial de la etapa del capitalismo duro se identifica -como un

paradigma- en la fábrica fordista. Este esquema de producción representado por las impresionantes empresas fabriles en las que acudían grandes poblaciones de obreros, operarios e ingenieros bien puede definirse como la etapa de oro; el matrimonio perfecto entre el capital y el trabajo. Para la existencia de dicho esquema, el capital necesitaba forzosamente al trabajo.

El tiempo rutinizado ataba el trabajo al suelo, en tanto la pasividad de las fábricas, la pesadez de la maquinaria y, no menos importante, la mano de obra permanente “fijaban” el capital. Ni el capital ni el trabajo deseaban moverse, ni tampoco eran capaces de hacerlo (Bauman, 2007, p. 125).

Era un mundo de arraigo, de trabajo colectivo aun cuando fuese solamente para la consecución de los estándares predeterminados de producción. Un lugar donde las “relaciones humanas” eran un punto importante dentro de la agenda de los administradores. El trabajo, las fábricas y, las grandes oficinas significaban el núcleo integrador donde se podía “hacer carrera”, heredar el puesto de trabajo y, en torno a él, generar pueblos, ciudades completas y, por ende, espacios de convivencia. Los roles se encontraban perfectamente definidos y, como bien anota Viviane Forrester (2003), todos eran personajes de la misma novela. Sin embargo, esa utopía no funciona más.

En este sentido, mientras que el trabajo mantuvo su “fidelidad”, el capital inició una serie de cambios, apoyado por los avances técnicos y científicos, así como por nuevas reglas en el mercado, que trajo como consecuencia, y en primera instancia, un movimiento de reorganización o “reconversión industrial”. Tal cambio se remonta a finales de la década de los sesenta, momento en el cuál se comienza a hablar de una sociedad informatizada:

Cuando se comenzó a percibir que la sociedad industrial evolucionaba hacia un tipo de sociedad distinta, en la que el control y la optimización de los procesos industriales (en tanto que claves económicas), comenzaban a

ser remplazados por el procesamiento y manejo de la información (Fundación Tripartita, 2005, p. 44).

La reconversión industrial tenía como objetivo, entre otros, trasladar a los países periféricos todas aquellas empresas manufactureras que, por sus características distintivas de uso intensivo de mano de obra, altos índices de contaminación y grandes requerimientos de materias primas, serían más rentables en los espacios periféricos globales. Con base en lo anterior, se lograría un mayor y mejor rendimiento, así como una obtención de ganancias rápidas.

Los países industrializados, por su parte, se concentraron en el desarrollo de empresas dedicadas a los servicios y la innovación tecnológica donde la súper especialización basada en el conocimiento y manejo de la ciencia y la tecnología, los servicios financieros, la industria de los armamentos, las telecomunicaciones y la educación, entre otros rubros, permitían no solo una alta tasa de ganancia y rentabilidad sino también, imponer las pautas del crecimiento mundial y la redistribución del mercado. Siendo así, se entiende a la reconversión industrial como: “la transformación que deben de emprender las empresas para poder participar en la economía internacional, con base en la fabricación de productos diseñados con calidad y a precios competitivos” (Quevedo, 1987, p. 191).

Así entonces, el capital especulativo se disgrega, abandona las grandes fábricas o las reconfigura en unidades más ligeras donde el trabajo de ensamblaje se distribuye de manera global. Aunado a lo anterior se genera, mediante una serie de presiones y trampas legales y políticas, un proceso de bursatilización en el cual el capital se integra en grandes flujos de dinero que transitan en los circuitos financieros internacionales en los que mediante reglas más cercanas a las imperantes en un casino, se busca la ganancia fácil y rápida. Para llegar a tal situación, los banqueros explotaron todos los resquicios legales con la complacencia absoluta de los políticos y el Estado.

Además de lo anterior, una vez alteradas las reglas del juego financiero internacional, los banqueros comenzaron a presionar para generar nuevas regulaciones que les permitieran de una manera “legal” jugar en la economía casino³tal como lo afirma Susan Strange (1999). De esta forma, el capital inicia su desapego con el ámbito productivo y se vuelve, como bien firma Zygmunt Bauman (2006, p. 159): “liviano”.

Dadas estas circunstancias, tal capital puede transportarse rápidamente de un día a otro con el apoyo de las nuevas tecnologías, y en cuestión de minutos, de un lugar a otro dentro del espectro global. En la terminología local, podemos sostener que el capital se vuelve “golondrino”, “rapiñero” o bien capital “buitre”, ya que emigra en la búsqueda de ganancias vertiginosas en los ámbitos bursátiles bajo la “ética” de la especulación y la “filosofía” de un casino. Siendo así, el trabajo y la producción resultan ser cada vez menos importantes, tal cual lo plantea Sygmunt Bauman (2007):

En su etapa pesada, el capital estaba tan fijado a un lugar como los trabajadores que contrataba. En la actualidad, el capital viaja liviano, con equipaje de mano, un simple portafolio, un teléfono celular y una computadora portátil. Puede hacer escala en casi cualquier parte, y en ninguna se demora más tiempo que el necesario. El trabajo, por otro lado, sigue tan inmovilizado como en el pasado...pero el lugar al que antes

³ La autora afirma que el origen de la economía “casino” tiene el sello “Made in USA” y que luego, las prácticas financieras especulativas se internacionalizaron comenzando en Londres, y después generalizándose. Ello inició con el negocio de los “derivados”, una forma de inversión volátil y riesgosa que permitía a los bancos y las transnacionales “cubrirse” en caso de pérdidas.

Ante el inicio de la “libre convertibilidad monetaria” a finales de los años sesenta y la existencia, aún, de restricciones legales para el endeudamiento en moneda extranjera, los bancos idearon, para la evasión de los controles, los *Swaps*, es decir, préstamos cruzados en diversas divisas. Rotas las reglas, en la práctica, el capital comenzó a moverse libremente. De esta manera, se conformaron grandes masas de capital volátil que dieron inicio a la especulación mundial (que se ha agudizado en nuestros días y que tiene al borde la quiebra financiera internacional y la tragedia de varios estados incluidos aquellos considerados como ricos o de primer mundo) y doblegó las normas impuestas para un mundo más estable derivadas de los acuerdos de *Bretton Woods* y establecidas bajo el cobijo, político y social del Estado benefactor.

estaba fijado ha perdido solidez; buscando en vano un fondo firme, las anclas caen todo el tiempo sobre la arena que no las retiene (p. 64).

Mientras que el trabajo, como actividad humana, permaneció estático, o cuando menos no ha sufrido casi ningún cambio, las formas de producción evolucionaron de una manera cada vez más rápida y compleja. La manera en que se producen mercancías, artefactos o servicios se han visto revolucionados, en primera instancia, por un proceso de tecnificación y de compresión de las rutinas de producción, todo ello, con base en las tecnologías de punta, y en segunda instancia, debido a que la rutinización, compresión y re-compresión de una rutina de producción han desplazado al trabajo humano. La generación de líneas de ensamblado operadas por robots industriales y controlados mediante el *software* informático ha hecho casi obsoleto al trabajo humano en ciertas industrias.

Bajo tal tesitura, ¿a quien le importan las grandes fábricas y líneas de producción y el conglomerado de trabajadores necesarios para su operación? ¿Acaso no es más fácil para el capital liviano generar consorcios compuestos de medianas empresas distribuidas a nivel global que, en conjunto, utilicen las ventajas competitivas que ofrece cada región del mundo? Ventajas que van desde utilizar mano de obra intensiva y mal pagada, para aquellos procesos industriales ubicados aún en la etapa del capitalismo duro, hasta la contratación y uso de trabajadores y corporativos ubicados en la última frontera de la denominada “sociedad del conocimiento”, al respecto Bauman (2007) dice que:

El trabajo desencarnado de la época del *software* ya no ata al capital: le permite ser extraterritorial, volátil e inconstante. La desencarnación del trabajo augura la ingravidez del capital. La mutua dependencia entre ambos ha sido unilateralmente cortada; mientras que la capacidad de trabajo sigue siendo incompleta e insatisfecha si se la deja sola, y depende de la presencia del capital, el caso inverso ya no es aplicable (p. 130).

En esta situación de ruptura el trabajo por sí mismo, y como una actividad inherente al ser humano, pierde todo su poder de negociación y permanencia en un entorno en el que, de ser útil, pasa a ser un estorbo social. Aparejado a este rompimiento, se inicia la imposición de un nuevo modelo político-económico denominado como “neoliberalismo”, que no es más que un regreso, de una manera más radical, a las políticas del *laissez-faire* o libre juego de la oferta y la demanda del mercado con monopolios y oligopolios, mismos que, a la larga tampoco se salvan de las propias políticas impuestas; la quiebra de algunos de los más importantes de estos, acaecida en la crisis aún vigente, lo demuestra.

En realidad el trabajo, como un atributo propio del ser humano, no puede ni podrá en un futuro, continuar las estrategias seguidas por el capital para volverse liviano y de tal forma deslocalizarse⁴. El trabajo, bajo estas circunstancias, permanece atado al lugar y las propias potencialidades de la fuerza laboral del entorno, es decir, se vuelve “glocal”⁵.

Ante tales eventualidades, el trabajo de ninguna manera posee las capacidades de fusión y reducción que le permitieron al capital, y al poder financiero, volverse un ente dinámico en el espacio global; por lo tanto, la labor anexa a un proceso de individualización y mercantilización, ya no posee ningún valor de cambio. Dado lo antepuesto, su utilización se vuelve incierta y el destino de la fuerza de trabajo no depende ya de sus integrantes pues mientras que los trabajadores se encuentran atados geográficamente:

⁴ A fuerza de decir verdad, el fenómeno mundial de grandes flujos migratorios hacia los países del primer mundo, en la búsqueda de trabajo, es una forma brutal de deslocalización.

⁵El término “glocalización” implica la sujeción de los sujetos, las cosas y los procesos sociales, incluida la política, a un lugar específico en términos geográficos, mientras que todo el entramado económico, social y político, depende de eventos que tienen un carácter no local sino global. En tal sentido, Zygmunt Bauman afirma que los *glocales* y lo *glocal* pierden todo sentido, pues “una respuesta a la globalización no puede ser sino global” (Bauman, 2006, p. 110).

El capital puede viajar rápido y liviano, y su liviandad y motilidad se han convertido en la mayor fuente de incertidumbre de todos los demás. En esta característica descansa la dominación de hoy, y en ella se basa el principal factor de división social (Bauman, 2007, p. 130).

Contradictoriamente, mientras que en la etapa del capitalismo duro todos los esfuerzos en el manejo de la fuerza de trabajo se concentraban en lograr la configuración de una base laboral permanente y fiel a la fuente de trabajo, en la etapa actual los bríos resultan ser contrarios. Hoy en día, la incertidumbre en la permanencia en el empleo y el miedo derivado de la misma, dividen a los afortunados que tienen trabajo de aquellos excluidos que no lo tienen, ni lo tendrán fácilmente. Tal situación, aunada a la generación de una sociedad rabiosamente consumista e individualista, generó un nuevo tipo de “ciudadano”, hartamente refractario, fenómeno particular que posteriormente abordaremos en el presente escrito.

En consideración a la argumentación teórica antepuesta, podemos decir que el trabajo humano ha perdido gran terreno, sin embargo, debemos considerar que, como ente y concepto, no ha desaparecido ni desaparecerá. En tal sentido, su concepción y acción ha sufrido un cambio realmente radical, -todo ello-, gracias a ciertas circunstancias locales y geopolíticas, las cuales son demasiado turbulentas, como trataremos de abordar a continuación.

Vacío, en su capacidad de negociación, y sin el respaldo de las políticas de beneficio colectivo que estructuraron al Estado benefactor, el trabajo se pulverizó. El modelo neoliberal promotor del mercado privilegió, la individualización de la sociedad mediante la destrucción constante y sistemática de todos los colectivos, como bien plantea Bourdieu (1996). Sin olvidar el carácter de mercancía, el trabajo, como una acción social que, permitía la participación e interacción ciudadana, se fragmenta y queda, exclusivamente, como una responsabilidad individual, en tal sentido:

Aquello que era considerado un trabajo a ser realizado por la razón humana en tanto atributo y propiedad de la especie humana ha sido fragmentado (“individualizado”), cedido al coraje y la energía individuales y dejado en manos de la administración de los individuos y de sus recursos individualmente administrados (Bauman, 2007, p. 34).

La volatilidad del capital permitió, por otra parte, una estratificación muy marcada de lo laboral. En este sentido, en la actualidad aún perviven formas de trabajo, y de producción, heredadas de la etapa del capitalismo duro. Estos esquemas, sin embargo, no son ya los dominantes y su existencia se encuentra en retirada, así como las formas gremiales de asociación y consecución de logros. Los sindicatos y los contratos colectivos se encuentran bajo permanente acoso con el fin de lograr su desaparición. Las empresas ubicadas en esta fase, tales como la minería, las manufacturas, los transportes y ciertos servicios, buscan todas las formas posibles para, paulatinamente, ir acotando y desapareciendo todos los derechos y espacios ganados durante la etapa del Estado benefactor.

Algunas empresas simulan quiebras económicas solamente para liquidar, de facto, todo vestigio de gremialismo, trabajo permanente y diversas prestaciones. Logrado lo anterior, vuelven a instalarse, ya sea en el mismo lugar o en un sitio geográficamente distinto, solamente para inaugurar nuevos esquemas laborales regidos por contratos breves, renovables o directamente sin contratos. Esto no sólo distorsiona el Estado de derecho y las economías regionales y nacionales, también, genera temor entre la sociedad, un temor que se expande cada vez es más.

Otra operación muy socorrida, es la denominada subcontratación -mal denominada “tercerización”-, en la que mediante la subrogación de funciones y puestos con otras compañías se generan cadenas de operación en las que se obvian los derechos de los trabajadores, ya que:

Para aumentar la productividad y reducir los costes, los consorcios sólo conocían una estrategia: racionalización y descenso salarial. *Downsizing* (reducir), *outsourcing* (desplazar) y *re-engineering* (reorganizar) son los métodos a los que pronto se vio enfrentado cada trabajador americano (Martin y Schumann, 1996, p. 148).

Esta acción genera, de manera inmediata, dos clases de trabajadores. Por un lado se ubican aquellos empleados más antiguos cuyos contratos y prestaciones son onerosos para la empresa pero, dadas diversas cláusulas establecidas en los contratos colectivos, no pueden ser fácilmente desechados. Por otro lado, se crea una fuerza de trabajo paralela contratada a través de un tercero sin vínculo con la empresa y que desempeña las tareas antes asignadas a su propia fuerza laboral, pero ya sin ninguna responsabilidad legal o económica.

Evidentemente, la primera fuerza laboral se encuentra condenada a la extinción, pues no se emplea a nadie más bajo esas condiciones, mientras que el segundo estrato va paulatina-, e invariablemente-, cubriendo todas las funciones. Unos y otros se ven, en la práctica, impedidos a utilizar su fuerza colectiva para, en función de una visión común, defender sus derechos. Además de lo anterior, el miedo a perder el empleo, o lo poco logrado, se vuelve un serio factor de disuasión. “La incertidumbre actual es una poderosa fuerza de individualización. Divide en vez de unir, y como no es posible saber quién despertará mañana en qué facción [empleado o desempleado], el concepto de “interés común” se vuelve cada vez más nebuloso y pierde todo valor pragmático (Bauman, 2007, p. 157)”.

El trabajo y los trabajadores, entonces, no forman más parte de las preocupaciones del Estado, si no que se ubican en el ámbito de la iniciativa privada; sin embargo, los remanentes del Estado, y los políticos y burócratas que lo integran, mantienen aún el discurso de la generación de más y mejores

fuentes de empleo con el objetivo, –según ellos-, de incrementar el bienestar individual y social.

Los políticos saben, dado que su poder está cada vez más acotado por la lógica del mercado y el capital, que son palabras vacías y que la existencia o no de nuevas fuentes de empleo no dependen de su poder negociador, que dadas las políticas de desregulación constantemente aplicadas por ellos mismos, han perdido de manera permanente e irremediable. La progresiva liberalización está erosionando los baluartes restantes de los sistemas nacionales de control más rápidamente de lo que pueden ser remplazados por nuevos sistemas internacionales (Strange, 1999, p. 164).

El poder para la creación o desaparición de las fuentes de empleo se ha trasladado en función de las políticas de desregulación aplicadas-, de forma tácita-, al bando del capital. El poder del capital en el Estado neoliberal, corrompe, simula, presiona y engaña tal como lo describe James Petras (2006), de forma tal que en la búsqueda de más y mejores ganancias puede, en un momento dado, doblar, quebrar y casi desaparecer al Estado que se oponga a sus designios⁶. En tal sentido el capital, de hecho, se ha vuelto no sólo especulativo sino “parasitario”, afirma Arzumanian (1965).

En circunstancias tan agresivas y radicales para su futuro, y recapacitando en función del orden educativo o formativo, los sujetos son obligados a costear su

⁶ Tal es el caso de lo que aconteció con Irlanda, Grecia y su expansión a Italia, contagiando, posteriormente a España y Portugal, generándose así una burbuja económica recesiva que amenaza hacer explotar el sistema económico internacional vigente en una de las peores crisis económicas, mayor a la sucedida en “la gran depresión” del año 1929. De hecho el Banco Europeo y el FMI, así como la Reserva Federal de los Estados Unidos y sobre todo, el Bundesbank Alemán, se encuentran con gran presión y no se descarta que, en un momento dado, Alemania “la gran salvadora”, de igual manera, pueda ser afectada por el caos económico.

El actual caso de Grecia, es realmente patético al igual que el de Argentina, situaciones que, - con sus debidas diferencias-, son sintomáticas de cómo “fondos buitres”, están ahogando a la economía de tales países y es el mejor ejemplo de la **rapiña** del capital especulativo financiero internacional.

propia formación o actualización profesional. La capacitación se desplaza de los ámbitos laborales a los personales; se traslada del medio ambiente físico al digital. El tiempo de formación y actualización, de ser parte del tiempo de trabajo, se incrusta al tiempo individual; la financiación y obligatoriedad por parte del empleador y el gobierno de su promoción, cuando menos legal y en papel, de pronto se vuelve una responsabilidad individual. De esta manera, ahora los sujetos, para poder ser considerados como fuerza de trabajo calificada y susceptible de contratación, tienen que invertir su tiempo personal, -antes dedicado al ocio y la recreación-, y su capital para poder seguir trabajando. Es en cierta medida un financiamiento al capital y, si se observa de una manera más radical, pagar por trabajar o ser considerado para seguir trabajando.

Ahora bien, en esta carrera por mantenerse en el mercado de trabajo, los empleadores han elevado los obstáculos como en una carrera y han definido, de modo propio, las características del “empleado ideal”:

El empleado ideal sería una persona que no tenga lazos, compromisos ni ataduras emocionales preexistentes y que además las rehuya a futuro. Una persona dispuesta a aceptar cualquier tarea y preparada para reajustar y reenfocar instantáneamente sus inclinaciones, abrazar nuevas prioridades y abandonar las ya adquiridas lo antes posible (Bauman, 2007, p. 23).

Se desea una persona completamente atónita que, sin chistar y fuera de las pasiones políticas, se ajuste completamente a la flexibilidad reinante. Un trabajador que no tenga aspiraciones de futuro, que viva totalmente en el ahora y que solamente el pensar en cierta estabilidad le resulte desagradable o inalcanzable, un viejo sueño solamente conocido por aquellas generaciones pasadas tales como sus padres o sus abuelos. Así entonces, los pocos empleadores tienen, como dice Bauman (2007):

La decidida preferencia]... [por los empleados flotantes, desapegados, flexibles y sin ataduras, empleados “generales” (del tipo “todo terreno” y no los especializados y sujetos a una capacitación específica y restrictiva) y en definitiva descartables (p. 22).

Los empleadores han ido moldeando paulatinamente el concepto y los atributos de lo que debe ser el empleado ideal, cuyas características deben concordar con los procesos constantes de conversión y reconversión que se aplican en el mundo productivo. Se desea del nuevo trabajador que, además de transmutarse de trabajador industrial a un trabajador funcional en la “era del conocimiento”, se adapte a la velocidad de los cambios y más aún a un trabajador libre de ataduras de toda índole. Esto es que, contrario a lo que ocurría en la fase industrial del capital, tenga la capacidad de desechar rápidamente las experiencias, conocimientos y sentimientos desarrollados y albergados en trabajos pasados y se encuentre dispuesto a hacer cualquier otra cosa, en una secuencia incansable de adaptación-desadaptación.

De hecho, en los círculos empresariales se ha comenzado a acuñar un nuevo término denominado como “coeficiente de lastre” para definir el grado de apego o desapego a este tipo de experiencias. Los empleadores buscan un empleado completamente “libre”, con un coeficiente de arrastre cero que se amolde a sus intereses. En este tenor de prácticas-, se genera una gran estratificación tanto del trabajo como de los trabajadores pues, en primer lugar, se privilegia con trabajo mayormente remunerado, obviamente, a aquellos sujetos que se pliegan a las características deseadas y, por otro lado, se conforma un conglomerado, el más abundante, de trabajadores mal pagados que se dedican a efectuar labores para las cuales no se necesita gran calificación. Aparte de lo anterior, se debe resaltar que esta polarización se presenta, de igual forma, tanto en la población empleada como en aquella que no lo está, siendo sustancialmente mayoritaria la población excluida del trabajo.

Básicamente, lo que se desea es que, al igual que la lógica seguida por el capital, el trabajador se libere de sus ataduras históricas personales y adquiera una libertad de movimiento, tanto en tiempo, como en espacio, e inicie por desarrollar un sentimiento de rechazo a lo durable y a cualquier compromiso local y particular con el trabajo. El trabajo y el trabajador, ubicado en esta lógica del mercado, es desde la perspectiva individual una preocupación y responsabilidad de los propios sujetos. Todo el aparato mediático se orienta, mediante la venta de otros artículos, a convencer a los mismos para que consuman y sean factor de consumo. A no ser un sujeto más-, sino a procurar descollar dentro del conglomerado para poder vender su producto: su fuerza de trabajo.

En la sociedad de consumo existen distintos nichos y oportunidades de mercado. La venta de los servicios individuales es solamente uno más de todos ellos. En esta tesitura, el trabajo como tal no es significativamente importante como lo fue en la época del capitalismo duro y productor⁷. Esta es la gran treta del capital. Con el fin de mantenerse como una mercancía en el mercado laboral, el trabajador asume la responsabilidad que antes compartían tanto el Estado como el capital. Todo ello, dentro de un entramado ideológico imbuido por las fuerzas del neoliberalismo imperante en la mayoría de los países, tanto ricos como pobres que, casi por asalto algunas veces y otras de manera sutil, ha permeado en la mayoría de los gobiernos como trataremos de analizar a continuación.

⁷ De hecho como, de manera completamente cínica, opina el magnate Washington SyCip citado por Martin y Schumann (1996); en realidad en el nuevo siglo XXI, no se necesitará más fuerza de trabajo, dado que con una quinta parte de todos aquellos que buscan trabajo bastará para satisfacer completamente el orden productivo mundial.

1.3. El neoliberalismo: un proyecto político e ideológico vacío.

En efecto, el asunto de la distribución de la riqueza es demasiado importante como para dejarlo sólo en manos de los economistas, los sociólogos, los historiadores y demás filósofos. Atañe a todo el mundo, y más vale que a todos que así sea. La realidad concreta y burda de la desigualdad se ofrece a la vista de todos los que la viven, y suscita naturalmente juicios políticos tajantes y contradictorios. Campesino o noble, obrero o industrial, sirviente o banquero: desde su personal punto de vista, cada uno ve las cosas importantes sobre las condiciones de vida de unos y otro, sobre las relaciones de poder y de dominio entre los grupos sociales, y se forja su propio concepto de lo que es justo y lo que no lo es. El tema de la distribución de la riqueza tendrá siempre esta dimensión eminentemente subjetiva y psicológica, que de modo irreductible genera conflicto político y que ningún análisis que se diga científico podría apaciguar. Por fortuna, la democracia jamás será reemplazada por la república de los expertos (Piketty, p. 16, 2014).

A finales de la década de los setenta e inicio de los ochenta, la economía de los llamados países “socialistas” comienza a naufragar, si bien no de una manera deliberada, pero sí en paralelo en términos históricos, casi a la vez que el sistema capitalista comienza a pasar a una etapa superior y más compleja del imperialismo y su desvinculación del trabajo. En tal momento, llegan a puestos de influencia en distintos países industrializados en forma de asesores (básicamente en los Estados Unidos de Norteamérica e Inglaterra), personajes que comulgaban con una doctrina que, en términos prácticos e ideológicos, concordaba con las fuerzas desatadas por el moderno capitalismo.

Tales personajes devenían de un grupo que, en su momento, concordaron casi de una manera facciosa en Suiza, cuya reunión fue convocada por Friederich Von Hayek, con el fin de postular y reafirmar su visión ideológica de lo que debiera ser la sociedad occidental y, más propiamente dicho, el capitalismo contemporáneo y futuro. En dicha reunión, y en posteriores, se llegó a la conclusión de que tal y como se desarrollaba en su momento, el mundo occidental y el sistema capitalista, no tenían futuro. Se concluyó que el Estado

benefactor era un verdadero obstáculo para la fuerza real que podría impulsar el desarrollo de una mejor sociedad, la del mercado:

Hayek convocó a quienes compartían su orientación ideológica a una reunión en una pequeña estación de Mont Pèlerin, en Suiza. Entre los célebres participantes estaban no solamente adversarios firmes del Estado de Bienestar europeo, sino también enemigos férreos del *New Deal* norteamericano. En la selecta asistencia se encontraban, entre otros, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eucken, Walter Lippman, Michael Polanyi y Salvador de Madariaga. Allí se fundó la Sociedad de Mont Pèlerin, una suerte de franco-masonería neoliberal, altamente dedicada y organizada, con reuniones internacionales cada dos años. Su propósito era combatir el keynesianismo y el solidarismo reinantes, y preparar las bases de otro tipo de capitalismo, duro y libre de reglas, para el futuro (Sader y Gentilli, 2001, p. 16).

Tal evento (el mercado) debía ser la fuerza libertadora que, si se dejaba emancipada, ordenaría no solamente los acontecimientos sociales, sino la propia política y, sobre todo, la economía. Dado lo anterior, era importante hacer a un lado al Estado de bienestar pues tanto las regulaciones desprendidas de él como sus políticas, sujetaban la libertad no solamente del mercado sino de cada uno de los miembros de la sociedad, la cual, de conformidad con la ideología neoliberal, debiese conformarse por individuos “libres” y no por colectivos.

La oportunidad para la aplicación de las tesis ideológicas y económicas de tal cofradía-, se presentó en el momento en que los partidos conservadores ganaron el poder en Gran Bretaña con Margaret Thatcher y en Estados Unidos con Ronald Reagan. En tal circunstancia histórica, muchos de los miembros del grupo original, así como sus seguidores, terminaron influyendo en la imposición de políticas económicas en esos dos países, políticas que, más tarde,

originarían la diáspora que se desperdigaría a nivel global y que, se implantarían de manera brutal por medio de los organismos financieros internacionales, -como el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como por organismos satélites tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Tal agrupamiento de ideólogos, que en su momento se atrincheró en gran medida en la Universidad de Chicago con Milton Friedman a la cabeza, posteriormente-, sería conocido como “Chicago boys”, sujetos que, a partir del gobierno de Ronald Reagan y, como ya mencionamos, mediante su influencia, dieron un giro de 180 grados en cuanto a economía y política se refiere, no sólo en los Estados Unidos sino en todo el mundo. Por lo que respecta al momento histórico correspondiente en la Gran Bretaña, fueron las ideas del propio Hayek quien, tras bambalinas, cimentó el gobierno conservador de Margaret Thatcher. Tal gobernante, inició el desmantelamiento radical, podría decirse a sangre y fuego, de las bases del Estado benefactor en la Gran Bretaña y la implantación de la ideología neoliberal.

Se debe reconocer que dicha ideología parte del vacío conceptual y teórico, puesto que sólo presenta “recetas” para operar la cosa social, política y, sobre todo, económica. El neoliberalismo es un intento de “reconstrucción vencedora” del mundo desde una óptica sumamente conservadora. Al respecto, Hayek (2002) reconoce que tal ideología es distinta y guarda distancia del conservadurismo “clásico”. En parte-, Hayek tiene razón, pues no se puede valorar como un comunista a John Maynard Keynes quien, en gran medida fue el promotor del Estado benefactor con su visión y teoría económica.

Pese a lo anterior, se debe considerar también que, al igual que la izquierda, la derecha, tiene sus facciones, su espectro ideológico que corre de posturas muy

radicales hasta aquellas más blandas y suaves, algo que trataremos un poco más adelante. En general, la “teoría neoliberal” propugna por un Estado mínimo que se encargue casi exclusivamente de cuidar el orden, un Estado policial de acuerdo con Bauman (2006), que se ocupe de algunas cosas como las siguientes:

- Que promueva la desregulación de las leyes o candados que impiden la libre operación del mercado en todos los ámbitos económicos.
- Que ejerza un papel de “*broker*” o mediador ante otros estados pero, sobre todo ante otros consorcios o compañías, cuando se presenten problemas o diferendos.
- Que descentralice todo aquello que tiene a su mando para que, en un futuro cercano, pueda ser susceptible de ser acaparado por la “iniciativa privada”.
- Que no intervenga en los factores de la producción y, particularmente, en las relaciones obrero-patronales, entre otros.

Las ideas de Hayek y sus seguidores incitan a la generación de un sistema práctico e ideológico capitalista, libre de ataduras tanto jurídicas como económicas. Más aún, propugnan por una sociedad donde el sujeto como ente individual, sea el ente y referente sobre lo cual giran todas las cosas. Su filosofía, si es que así se le puede denominar, es un choque frontal contra todos los eventos que tengan que ver con lo “colectivo”, cuestión y circunstancia que mina la libertad del individuo y se opone al concepto, de acuerdo a sus ideas, de lo que debería ser la democracia.

Bajo tales circunstancias, la sociedad debe estar compuesta por hombres “libres”, y no atados a compromisos colectivos. Hayek equipara, en función de dicha óptica, a los regímenes socialistas con los gobiernos fascistas, -puesto

que ambos, de acuerdo con su visión, se manejan bajo el concepto del “colectivismo”, lo cual limita la libertad de los ciudadanos⁸.

Ahora bien, la ideología neoliberal es expansionista (igual que la marxista o la fascista que el neoliberalismo crítica). Es apoyada por las fuerzas hegemónicas que dominan la sociedad actual (con los *mass media* por delante), y ha imbuido en la sociedad la sensación, el sentimiento y el pensamiento de la unicidad⁹, luego entonces:

Es un pensamiento que aguarda y oculta una visión totalitaria en el aspecto cognitivo, -que se presenta como la receta “única”, es decir, “no hay de otra”. En este sentido, el globalismo neoliberal es una forma fenoménica del pensamiento y de la acción *unidimensional*, un tipo de cosmovisión *monocausal* del economicismo (Beck, 1998, p. 164).

⁸ La postura de Hayek, vista en perspectiva, es notoriamente contradictoria. De entrada, la estructura y semántica de su principal obra; “El camino de la servidumbre”, no dista mucho de lo que contiene otra obra; *Mein Kampf* (escrita por *Adolf Hitler*). El camino de la servidumbre, aparte de ser una texto conceptual y teóricamente vacío, en realidad es un ataque frontal a la teoría marxista. El pensamiento de Hayek es desafortunado cuando propone que el socialismo y el fascismo son hermanos de una misma madre totalitaria. Hermanos un poco distanciados, pero hermanos al fin. Es poco consistente sobre todo, cuando una vez llevado a la práctica, el neoliberalismo como acción e ideología, que no teoría, se ha vuelto una de las peores dictaduras políticas, económicas, sociales e ideológicas que ha padecido la humanidad. En todo caso, Hayek planteó y operó, en “la teoría y en la práctica”, aun cuando nunca fue gobernante sino asesor, lo que él mismo criticó. Cabría preguntarse: ¿en realidad la libertad del “ciudadano” en la era neoliberal es la libertad, en el sentido en el que Alexis de Tocqueville, Jean Jacques Rousseau o Montesquieu, por citar lo que algunos de los clásicos de la teoría política, plantearon?

⁹ Teniendo como fondo la caída del muro de Berlín Francis Fukuyama (1989), fiel seguidor del pensamiento neoliberal, en su momento, declara “El fin de la historia”. La derrota de las utopías, la preeminencia del sujeto individual y el triunfo de la democracia occidental. Tal obra, forma parte de la apología del pensamiento único. Fukuyama, quien posteriormente se retractó de sus propias ideas ante los acontecimientos políticos económicos y sociales que se han venido presentando con la aplicación de las políticas derivadas del neoliberalismo, se olvidó en su momento, que ya algunos teóricos marxistas tales como Herbert Marcuse (1983) auguraban, con base en las tendencias de desarrollo del capitalismo, el advenimiento del “hombre unidimensional”.

En síntesis, el neoliberalismo es una especie de visión futurista que promete, al final del túnel, un paraíso para toda la humanidad. Un paraíso inalcanzable, que no existe, pero que en todo el trayecto de su búsqueda, -se han de pasar todos los horrores más inimaginables, cercanos a los círculos descritos por Dante Alighieri¹⁰. Tal evento, Zygmunt Bauman lo denomina como una: “globalización negativa”¹¹, debido a que la globalización, si bien inevitable, como ya lo describimos anteriormente, se acompaña de una serie de manejos ideológicos nocivos para la política, la sociedad y la economía con tintes, hasta cierto punto, “delincuenciales”¹².

En teoría, la globalización, bajo las circunstancias actuales, debiese traer bienestar a la mayoría de la población mundial, bienestar en el ámbito educativo, económico, alimentario, ecológico, comunicacional, etcétera; pero dadas las políticas económicas impuestas por los neoliberales, este proceso solamente ha favorecido lo más negativo de las prácticas humanas. En tal sentido, vale la pena citar a Adolfo Sánchez Rebolledo (2012), cuando afirma que:

Nadie sabe cuál será el desenlace de esta situación, pero existen quienes ofrecen visiones escalofriantes, como la que esboza Dominici Sanbrook en “El fantasma de 1932 (*Daily Mail*)” un ensayo en el cual el autor compara las condiciones existentes a la hora de la irrupción del fascismo con las que se pueden observar con el desarrollo del presente siglo XXI y el resultado

¹⁰Evidentemente, tal comentario se refiere a su obra: “La divina comedia” por cuanto acontece en los infiernos, todo ello, de una manera literaria y metafórica.

¹¹ Zygmunt Bauman asegura que, hasta el momento la “globalización” sólo ha sido positiva para ciertos sectores de la sociedad, particularmente aquellos que buscan la ganancia económica mediante actos completamente negativos, tales como el tráfico de drogas y de humanos, la evasión fiscal, la prostitución, los paraísos fiscales y la corrupción de los servidores públicos, entre otros. En tal sentido, véase la entrevista efectuada por Radio Nederland al propio Zygmunt Bauman, la dirección electrónica se incluye en la bibliografía de éste trabajo. Radio Nederland. (2010). Entrevista a Zygmunt Bauman [en línea]. Disponible en www.educomunicacion.com/.../entrevista-zygmunt-bauman-en-español.htm [consulta 2010, 17 de marzo].

¹² Tal como lo describe James Petras en su artículo denominado El impacto político y social del neoliberalismo (2006).

es perturbador, por decir lo menos. En particular, recuerda cómo fue que las democracias parlamentarias de la época sucumbieron ante la presión de la tormenta económica que se hizo inmanejable y terminó imponiendo las salidas totalitarias que llevaron a la guerra (Sánchez, 2012, p. 1).

Ahora bien, aun cuando Hayek trata de hacer una distinción entre la “filosofía neoliberal” y el conservadurismo clásico, se debe entender que el pensamiento de derecha no es-, necesariamente único, puesto que al igual que la izquierda guarda tintes que corren-, divergentemente-, dentro del espectro político. El caso es que para la imposición ideológica dentro del poder-, el neoliberalismo se alió con los conservadores. En una circunstancia tan compleja, habrá de entenderse que la clase hegemónica, particularmente identificada con los postulados conservadores y de derecha, no se conforma por un único grupo que ejerce el poder ni tampoco a la clase política, como algunos pueden creer, sino que existen varios grupos, algunos inclusive con intereses contrapuestos.

Considerando lo anterior, es importante tener presente que los grupos dominantes ostentan gran poder y liderazgo, pero no pueden poseer tal poder en todos los ámbitos, tales como el económico, el político, el religioso-moral, el coercitivo y el social; por lo tanto, para poder introducir y mantener una ideología en el grueso de la población-, es necesario que todos estos grupos (o clase dominante) unan sus fuerzas, teniendo interdependencia, pero también un poder mayor, haciéndolo hegemónico (Apple, 2001). En tal sentido, la hegemonía, como dice Williams, (citado por Apple 1986): “Tiene efectividad a causa de un planteamiento ideológico a modo de paraguas en donde aparentan tener cabida todos los grupos sociales. Esto hace que se perciba como una forma de pensar común y dé sentido de realidad para las personas”.

Sin embargo, la trascendencia de la hegemonía va más allá, pues ésta hace que se integre cierto conjunto de prácticas y pensamientos a una idea más general que nos lleva a “saber” cuál es la realidad, de tal suerte que ni siquiera

se cuestiona como algo que puede ser modificado, sino que se acepta tal cual, y las inquietudes se pueden manifestar, siempre y cuando se ubiquen dentro del discurso hegemónico. Un ejemplo de este alegato es el de la globalización o el de la “sociedad del conocimiento” (dado que fomenta el romper fronteras políticas y de espacio físico y la actualización de conocimientos), lo que representa, entre muchas otras cosas, ingresar a la cultura informática.

Por otra parte, como ya se ha mencionado, la clase dominante no se compone de un sólo grupo, sino que requiere del apoyo de otros para que puedan ejercer un liderazgo hegemónico. Entonces, la reflexión gira en torno a quienes promueven valores que, si bien no son semejantes al de los mercados, sí son compatibles y la respuesta es: la clase política que se identifica con esta visión conservadora. Los valores que esta clase promueve en la actualidad son el libre mercado, la libre competencia, el ser humano como consumidor, y la educación “de calidad”, pero a un menor costo.

Como puede apreciarse, existe gran coincidencia entre el planteamiento económico empresarial y el político manejado desde el Estado. De este modo, encontramos que la intervención política tiene actualmente una orientación empresarial y como consecuencia una fuerte tendencia hacia la privatización. Los grupos dominantes exigen que, aparte de poder vender la educación como cualquier otro producto, la escuela se ajuste completamente a las condiciones actuales de los sectores productivos y de servicios, que se empate con las necesidades propias de un modelo neoliberal y globalizador.

Desean que la escuela, bajo esta perspectiva, abandone la falsa pretensión de ser el único medio de generación y transmisión de conocimientos de orden disciplinar, -también ansían que abandone su lejanía del, para ellos muy significativo, ámbito del trabajo. A continuación trataremos de abordar uno de los remanentes de la aplicación de las políticas neoliberales: el debilitamiento del Estado social o benefactor.

1.4. El acotamiento del Estado social y sus consecuencias locales y globales

Buena parte de los planteamientos neoliberales tienen que ver con el acotamiento de las funciones del Estado. Hayek y seguidores consideraban que muchas de las desgracias de las democracias occidentales tenían que ver con el intervencionismo del Estado en los asuntos, particularmente, económicos. Dado lo cual, y de conformidad con esta filosofía, el Estado debía ser acotado y limitarse a funciones sumamente restringidas tales como cuidar el orden social y la seguridad, por poner un ejemplo.

A diferencia de los conservadores clásicos, no “liberales”, de acuerdo con la propia visión de Hayek. Mientras que para los conservadores clásicos, como, John Maynard Keynes, el Estado debiese ser un ente regulador de toda la cosa social, en el panóptico neoliberal-, el Estado se encuentra fuertemente acotado en sus funciones, pues su visión del capitalismo, y de lo que el mundo debiera ser, es mucho más radical, dado que es el mercado quien pone todas las reglas.

Bajo tal ideología, la sociedad y las estructuras del Estado debían desaparecer o bien-, estar sujetas a sus lineamientos. Entonces, la infraestructura social generada por el modelo del Estado benefactor tenía que ser desmantelada o puesta a la venta, en el mejor de los casos, al mejor postor.

Como su nombre bien lo indica, la misión del Estado benefactor fue, en su momento, la procuración del bienestar social, en buena parte para darle viabilidad a las “democracias occidentales”. Mediante su intervención legal y política se buscaba un equilibrio en las relaciones económicas y sociales de todo tipo. En suma, era el eje central sobre el cual giraban todos los eventos y

procesos de la sociedad. Contrario a lo anterior, para el modelo y Estado neoliberal, el orden establecido es en todo caso un regulador, un basamento social y legal reducido a su expresión mínima, tanto en su tamaño como en su operatividad, para un marcado nuevo eje central del proceso económico, político y social: el mercado.

Uno de los objetivos principales del Estado benefactor era el manejo político de las cosas económicas y sociales. Al ceder su predominio y debilitar sus funciones, tales como su capacidad de fomento y protección al empleo, su rectoría respecto a los ámbitos educativos, ecológicos, de salud y productivos de todo orden a su cargo, pierde su poder de negociación política.

En realidad, el Estado como tal, pensando en las características que en teoría debiese tener de conformidad con el pensamiento de los “clásicos” de la ciencia política, no tienen cabida en un medio social en el cual el mercado se erige como el juez para el que todas las cosas deben tener un valor de compra y venta. En tal circunstancia, las políticas laborales y los políticos que las promulgan, no tienen ya ningún poder de negociación y la política pierde su validez, puesto que como se puede observar a continuación:

El agotamiento del Estado moderno es percibido quizá con mayor agudeza en tanto su poder de instar a la gente al trabajo -el poder de realizar cosas- ya no reside en la política, que solía ser la encargada de decidir qué cosas había que hacer y quien debía hacerlas. Mientras todos los agentes de la vida política permanecen todavía en el mismo lugar en el que los encontró el arribo de la modernidad líquida, aferrados como antes a sus respectivas parcialidades, hoy el poder fluye libremente, bien lejos de su alcance (Bauman, 2007, p. 143).

Una de las propuestas neoliberales es la lucha frontal contra el “colectivismo”. El mercado, como ente regulador, individualiza lo social. Los sujetos quedan al

garete y todo se vuelve privado. La individualización de los sujetos y sus consecuencias lo trataremos un poco más adelante; sin embargo, es importante señalar que, para el Estado neoliberal llegar a la individualización de los sujetos y la desarticulación de lo colectivo implicó, la generación de una serie de acciones que dislocaron el entramado legal que regía la operatividad del propio Estado benefactor. Se generaron nuevas reglas del juego que permitirían una reorganización de las leyes de cada país. Esta desregulación paulatina, pero constante, tenía como fin establecer las bases para la “liquidez” del capital.

La invalidación de las leyes que sostuvieron el tinglado del Estado benefactor permitió, mediante la promulgación de nuevas reglas, que el capital pudiera viajar libremente. Alentó su libre tránsito a nivel global y, de esta forma, coadyuvó a la consecución de ganancias rápidas y con pocos riesgos. De esta manera-, se fincan las bases para transitar de una sociedad productora a una sociedad consumidora en la cual todo es susceptible de ser mercantilizado.

La durabilidad y la permanencia, tanto en tiempo como espacio, que fueron el signo del capitalismo duro, no aplica más en la etapa del capitalismo volátil. Esta misma premisa es aplicada tanto a los artefactos en venta como al trabajo y todas las relaciones sociales, pues “hoy lo que da ganancias es la desenfrenada velocidad de circulación, reciclado, envejecimiento, descarte y reemplazo no la durabilidad ni la duradera confiabilidad del producto” (Bauman, 2007, p. 19).

Como parte, y resultado, de los procesos de desregulación de todos los ámbitos que en su momento controlaba el Estado, se han minado paulatinamente, y muchas veces de forma engañosa, los límites que separan a las cosas públicas de las privadas. Individualizada la sociedad, si es que aún podemos usar ese término, los bienes comunes quedan a la deriva, al mejor postor o bien, en muchos de los casos, no son objeto de una férrea defensa

cuando de privatizarlos se trata. Así las cosas, despojando el sujeto de su carácter ciudadano y transformado en una mercancía y ente de consumo desenfrenado, en la lógica del mercado, los bienes públicos también resultan mercancías susceptibles de ser comercializadas. En este sentido, el concepto de bien público o bien colectivo se trastoca puesto que pierde su esencia como tal, pues como bien lo indica su nombre:

Los bienes comunes son aquellos que se producen, se heredan o transmiten en una situación de comunidad. Son bienes que redundan en beneficio o perjuicio de todos y cada uno de estos miembros o ciudadanos por su condición de tal. Son parte de un derecho humano inalienable e inapropiable tanto por otros individuos, corporaciones y/o los estados nación (Vercelli y Thomas, 2007, p.12).

Uno de los bienes comunes que en la actualidad se encuentra a debate, un debate ficticio por supuesto, es la educación. Es importante subrayar que no es el único bien ubicado en el ojo del huracán. Otros patrimonios, tales como el agua o ciertas especies animales y vegetales endémicas de distintas regiones del mundo, también lo están. Ante tal panorama, la educación, y propiamente el conocimiento, se encuentran bajo presión para dejar de ser conceptualizados como un bien común y ser considerados únicamente como un servicio. Este aparente “simple cambio conceptual” de bien a servicio permitirá su privatización y mercantilización. Se pretende obviar que: “los bienes colectivos son bienes y servicios que una vez producidos, pueden ser disfrutados por todos, independientemente de si el consumidor contribuyó con el pago o con la producción de los bienes” (Pusser, 2005, p. 15).

Uno de los factores que han contribuido, notoriamente, al debilitamiento del Estado de bienestar tiene que ver con la “globalización negativa”, de la cual ya se había hablado anteriormente. Los grandes consorcios y capitales volátiles hacen del Estado su rehén. Una de las formas para su debilitamiento estriba en

la evasión fiscal¹³. Ello ocurre tanto dentro de la economía casino como en lo que respecta a la economía formal o productiva, toda vez que como bien anota Noam Chomsky (2001): “ninguna empresa quiere mercado libre... lo que quiere es poder” (p. 21).

Dentro del bando del capital productivo tales prácticas han sido adoptadas por lo menos en dos formas: la primera es la bursatilización de sus activos lo que le permite ingresar, vía bolsas de valores, a la economía casino para la obtención de ganancias fáciles y rápidas, no importando poner en riesgo la planta productiva y, por ende, el futuro de sus trabajadores¹⁴. La otra forma deviene en un verdadero chantaje hacia el Estado de aquellos inversionistas que “desean invertir” ya que para ello piden, de manera deliberada, a los gobiernos de los países donde se van a asentar, una serie de condiciones tales como la donación de terrenos y la construcción de las plantas industriales, todo ello, evidentemente, a cargo del Estado y, por consecuencia de los contribuyentes,

¹³Una fuente de primera mano que describe en propia voz de los iniciadores económicos y financieros de la actual crisis económica mundial es el documental producido por *Warner Bros Pictures* y dirigido por Charles Ferguson, denominado: “La verdad de la crisis (*Insidejob*)”, anotado en la bibliografía de este trabajo. En él se puede apreciar el tamaño de los fraudes, robos y evasiones fiscales de las grandes corporaciones multinacionales.

¹⁴ La crisis actual, surgida en 2008 y no pensada evidentemente por la visión neoliberal, dejó al descubierto la corrupción de las grandes corporaciones que no solamente especularon en la economía casino hasta ponerse en riesgo ellas mismas en el mercado, sino que, posteriormente, debieron ser “salvadas” de la quiebra mediante la utilización de fondos provenientes de la bolsa pública en una acción que muchos consideraron como “socialista” dentro de un régimen capitalista.

El caso de la corporación *Carlyle Group*, es quizá uno de los más emblemáticos, sólo por poner un ejemplo, dentro de los Estados Unidos. Tal evento se ha generalizado en la mayoría de los países industrializados, todos ellos gobernados por políticos neoliberales. En este tenor de ideas, se confirma lo que algunos teóricos de la ciencia política decían que la próxima crisis desatada por la especulación financiera y las distorsiones sociales y políticas producto de la aplicación de las políticas neoliberales, tendrían una inmediata consecuencia no sólo en los países periféricos, sino en mayor medida en los países centrales (Martin y Schumann, 1996, p. 148).

Por otro lado, las empresas y bancos multinacionales “salvados” con fondos públicos, se “rescataron” de la quiebra por haber incurrido en actos ilegales, y sobre todo para que no hubiese más desempleo. En tal sentido, no solamente salieron triunfantes de su “crisis” particular. Existen evidencias de que muchas de ellas ahora siguen boyantes, pues para volverse “más operativas y administrar mejor sus finanzas” redujeron su planta laboral, es decir, no sólo engulleron fondos sociales, sino que además crearon desempleo y siguen con las mismas prácticas de la economía casino. Tales actos sólo se pueden tildar como “el imperio del cinismo y el descaro”.

actuando como una verdadera aspiradora/succionadora de capital público y social.

Además de lo anterior, exigen la infraestructura necesaria, leyes laborales flexibles y condiciones fiscales sumamente ligeras o volátiles. Existen corporaciones que para su instalación en un país, ponen como condición la exención de impuestos por una serie de años. Lo increíble es que, obteniendo tales concesiones, evaden el pago de impuestos vía transferencia a otras unidades productivas ubicadas en otros países o directamente a la matriz corporativa. De igual manera, desvían los fondos derivados de las ganancias a los paraísos fiscales, de forma tal que lo único que dejan, por cuanto a lo fiscal se refiere, son los impuestos derivados del salario de los propios trabajadores, tal como lo plantean Martin y Schumann (1996) a continuación:

La sequía de las finanzas públicas debida a la economía sin fronteras no sólo se produce por el lado de los ingresos. La nueva transnacional dirige al mismo tiempo hacia sus arcas un porcentaje creciente de los gastos públicos. La competición por los pagos más bajos va acompañada de la pugna por las subvenciones más generosas. La aportación gratuita de suelo, incluyendo todas las conexiones viarias, ferroviarias, eléctricas y de agua, está ya dentro del estándar mínimo mundial. Allá donde un consorcio quiere instalar un centro de producción, los planificadores de costes pueden contar con subsidios y ayudas de todo tipo (p-p. 249-250).

Estos mismos autores dan cuenta del “parasitismo” en que han caído las grandes corporaciones transnacionales, pues aparte de ser evasores fiscales utilizan, sin gastar un centavo, toda la infraestructura pública, como carreteras, puertos o vías férreas. Además de lo anterior, pueden hacer uso, sin costo alguno, de las instalaciones educativas, culturales y deportivas financiadas y sostenidas con fondos públicos. Además, mantienen una constante presión al argumentar continuamente que pueden irse del país a otro lado donde existan

más ventajas competitivas y, ciertamente, pueden irse en el momento que quieran, pues tal decisión no tendrá ningún costo, porque la infraestructura que dejen detrás no resulta ser ninguna pérdida para ellas, puesto que como bien afirma Sygmunt Bauman (2003):

La empresa “pertenece” a ellos y sólo a ellos. Por consiguiente, les compete trasladarla allí donde descubren o anticipan la posibilidad de mejorar los dividendos, y dejar a los demás –que están atados a la localidad- a las tareas de lamer las heridas, reparar los daños y ocuparse de los desechos. La empresa tiene la libertad para trasladarse; las consecuencias no pueden sino permanecer en el lugar. Quien tenga la libertad para escapar de la localidad, la tiene para huir de las consecuencias. Éste es el botín más importante de la victoriosa guerra por el espacio (p. 16).

Todo lo antepuesto, trae como consecuencia un debilitamiento permanente y constante de todos los estados que han aplicado las políticas neoliberales que, ante su merma económica y pérdida de negociación en el orden político, terminan por disminuirlo.

Ante el parasitismo del capital, que raya en el suicidio, el Estado se ha comprimido. Sus funciones, antes tendientes a mantener un orden social medianamente civilizado, ahora se reducen prácticamente a ser un gendarme y un intermediario. Gendarme para contener la ola delincencial producto de la desigualdad y precariedad social derivada de la aplicación de las políticas neoliberales. Y es un mediador que intercede ante otros estados o corporaciones en los momentos de crisis o enfrentamiento entre ellas mismas. Así las cosas, “el Estado autoritario será la respuesta a la impotencia de la política frente a la economía” (Martin y Schumann, 1996, p. 263).

La aplicación de las políticas neoliberales han traído como consecuencia no solamente el debilitamiento del Estado como ente jurídico, de igual forma han generado acciones y eventos completamente mórbidos en el ámbito social. Acciones tales como la precarización de la vida y el trabajo, la individualización brutal de la sociedad, y por consiguiente, la destrucción constante de los colectivos, dan paso a una privatización casi absoluta de todo por cuanto acontece, tanto en la vida pública, como en la productiva. Así las cosas, tienen razón James Petras y Henry Veltmeyer al afirmar que “la privatización es el aprovechamiento privado o el pillaje de las riquezas y bienes existentes (Petras y Veltmeyer, 2003, p. 67). Ello ha generado un nuevo tipo de “ciudadano”¹⁵ que tiene características muy distintivas, como lo describiremos a continuación.

Podemos decir que existen dos eventos que permiten describir lo que en la actualidad ha modificado al trabajo, al propio trabajador y por ende al ciudadano: flexibilidad e incertidumbre. Ambos van de la mano, puesto que la flexibilidad, -entendida como la posibilidad de estar en un lugar y posteriormente estar en otro, conocer, hacer hoy una cosa y mañana otra distinta, permite desembocar en la incertidumbre. La flexibilidad se encuentra basada, luego entonces, en la incertidumbre. La incertidumbre aplica tanto para la tarea como para las formas de contratación de la fuerza de trabajo, y en general a todos los procesos económicos y sociales en la actualidad.

¹⁵ Nos referimos al sujeto actual como “ciudadano” a falta de un mejor concepto. Sin embargo, tal “ciudadanía” se encuentra huérfana de la esencia política que atesoró en la época de la Ilustración o durante la preeminencia del Estado benefactor. Es una “ciudadanía” hueca, despojada en gran medida de su peso y capacidad de negociación, en una sociedad donde la política ha perdido su influencia ante las fuerzas del mercado, pues como bien afirma John Saxe Fernández: “El concepto de ciudadano, como sujeto de la democracia, implica por lo menos cuatro dimensiones: autonomía, igualdad, sentimiento de eficacia y responsabilidad. Al contrario, la exclusión social se caracteriza por un sentimiento de ineficacia personal para salir adelante en la vida, de inseguridad frente a la falta de trabajo, a la prepotencia policiaca o a los peligros de las ciudades turgurizadas (inundaciones, delincuencia...); la responsabilidad se restringe a lo inmediato: la familia, el vecindario o a lo sumo; la igualdad no subsiste ni siquiera de manera simbólica frente a la evidencia de las desigualdades en todos los órdenes de la vida]... [En estas condiciones el ejercicio de la ciudadanía se deteriora; hay una reversión de la ciudadanía al clientelismo] (Saxe, 1999, p. 89). Dichas dimensiones, que dan sustento a la “ciudadanía”, como se puede observar, han sido literalmente desechas por las políticas neoliberales aplicadas en la sociedad actual.

En tal sentido la incertidumbre, aparte de la precarización de la cual nos ocuparemos más tarde, es un eficaz influjo disgregador, puesto que no permite prever o anticiparse a algo. En el ámbito social tiende a la destrucción de las capacidades de convivencia colectiva y-, en el sujeto-, genera un fuerte sentimiento de inestabilidad alterando todas sus potencialidades tanto afectivas como intelectuales, de esta manera habría que considerar que:

La capacidad de aprender es una arma poderosa, quizás la más poderosa del arsenal humano; eso vale solamente para un entorno predecible, en el que como regla general, siempre o casi siempre, se premian ciertas conductas y se castigan otras. La capacidad humana de aprender, memorizar y adoptar como hábito un tipo de conducta que en el pasado demostró ser exitosa (es decir, que resultó gratificante) puede ser sin embargo suicida si las relaciones entre los actos y sus consecuencias son aleatorias y efímeras y cambian sin previo aviso (Bauman, 2007, p. 93).

Por lo tanto, incertidumbre y flexibilidad son las bases sobre las cuales se fundamenta el interés que, de manera recurrente, se promulga en distintos foros y por los distintos organismos internacionales para “aprender a aprender”, desaprender rápidamente y volver a aprender durante y para toda la vida; filosofía que, como veremos más adelante, no se encuentra exenta de una ideología individualizante, privatizadora y mercantilista.

En la actualidad, bajo el Estado neoliberal el individuo, ha perdido rápidamente su carácter de ciudadano. El conglomerado social no es más ya una confluencia de intereses comunes. La individualización ha provocado una expropiación constante de los derechos ciudadanos o colectivos, si se quiere, es el puente que de manera descarnada da paso al sujeto ferozmente egoísta cuyo interés se centra casi exclusivamente en la sobre vivencia personal, y en el mejor de los casos de aquellos seres más cercanos a él. “El *homo economicus* de las sociedades capitalistas estaría regido en sus acciones por

el egoísmo, por la búsqueda de su provecho particular, de sus intereses privados; “cada cual va por lo suyo” (Torres, 2001, p. 24)”.

Esta cruel individualización no surgió de la nada, tiene como antecedente la continua reconversión del Estado con base en una constante desregulación. La privatización de todos los procesos antes en manos de él, trasladó al ámbito del mercado la obligación de efectuar, a su vez, la reconversión laboral.

La lógica del mercado se aplica, de igual manera, al propio Estado, siendo éste una mercancía más que se puede vender o comprar a placer. En consecuencia, los políticos, se pliegan a los propósitos del capital con el fin de atesorar sus puestos y, en la búsqueda de conservar también a sus electores, hacen todo lo posible para mantener las pocas fuentes de empleo; además, compiten entre ellos para volverse atractivos a las inversiones de capital, mediante la desregulación y la promoción de paraísos fiscales. De esta manera, los estados y los gobiernos en turno, se vuelven mercancías susceptibles de ser compradas y consumidas por el mejor postor al igual que los individuos, puesto que todo forma parte del rompecabezas denominado sociedad de consumo.

En la sociedad de consumidores nadie puede convertirse en sujeto sin antes convertirse en producto, y nadie puede preservar su carácter de sujeto si no se ocupa de resucitar, revivir y realimentar a perpetuidad en sí mismo las cualidades y habilidades que se exigen en todo producto de consumo. La subjetividad del sujeto, o sea su carácter de tal y todo aquello que esa subjetividad le permite lograr, está abocada plenamente a la interminable tarea de ser y seguir siendo un artículo vendible (Bauman, 2007, p. 25).

En una sociedad, en la cual todo es considerado una mercancía, los sujetos privados de toda visión y acción ciudadana-, son literalmente empujados u

obligados a asumirse como un producto más, pero no cualquier producto, sino un producto atractivo, vendible y con todas las características físicas y subjetivas necesarias para ser considerado un aspirante a ser empleado. De esta forma, aquellos que aún no se resignan a quedar excluidos de la competencia por el empleo, de esta manera:

Hacen todo lo que pueden, empleando todas las armas que encuentran a su alcance, para acrecentar el valor de mercado de lo que tienen para vender. Y el producto que están dispuestos a promocionar y poner en venta en el mercado no es otra cosa que ellos mismos. Ellos son, simultáneamente, los promotores del producto y el producto que promueven (Bauman, 2007, p. 17).

En pocas palabras, la “individualización” consiste en transformar la “identidad” humana de algo “dado” en una “tarea”, y en hacer responsables a los actores de la realización de esa tarea y de las consecuencias (así como de los efectos colaterales) de su desempeño (Bauman, 2007, p. 37). Se desea, por lo tanto, a un ciudadano y un trabajador que precarice todas sus aspiraciones y en general toda su vida. Algunas de las estrategias seguidas para el logro de lo anterior, serán abordadas a continuación.

El control de los eventos políticos y sociales dentro de la sociedad neoliberal, a diferencia de los “estados totalitarios” a los que hace mención Hayek (el socialismo y el fascismo), es infinitamente más sutil, -pero no por ello menos brutal¹⁶. En la actualidad, el manejo de las conciencias individuales y de los

¹⁶ Hayek hace gala de la insensibilidad que acompaña a su filosofía político-económica cuando afirma que: “si hubiera de elegir entre una economía de libre mercado con un gobierno dictatorial o una economía con controles y regulaciones pero con un Estado democrático elegiría sin duda el primero” (Sader y Gentilli, 2001, p. 77). En tal sentido Hayek y su cauda de neoliberales caen, en aquello que critican. Consideramos que no es un exceso puntualizar que el economicismo que se le criticó, en su momento, a la teoría marxista sin, por ningún motivo tratar de equipararla con la superficialidad analítica del neoliberalismo, es mucho más extremo y destructor, por su carácter especulativo y delinencial, dentro de las prácticas neoliberales. En conclusión: “El globalismo es un virus mental que se ha instalado en el interior de todos los

procesos sociales tiene que ver, en gran medida, tanto con factores económicos como con aquellos relacionados con la comunicación. Dentro del ámbito económico, aparte de lo ya anotado en relación con el trabajo, la explotación del mismo ha llegado a límites insospechados. En el discurso neoliberal, en teoría, el bienestar y aumento de la calidad de vida se encuentra “indexado” al aumento de la productividad; en tal sentido, conforme aumente la productividad de una empresa o país, ello redundará en más y mejor generación de riqueza, la cual una vez más, en teoría, puede ser distribuida dentro de todo el espectro social.

Sin embargo, el planteamiento del aumento de la productividad y, mediante ello mejores formas de vida, resulta ser otro de los engaños de las políticas neoliberales. En realidad, implica mayor explotación de la mano de obra y un aumento en su plusvalía, -que difícilmente llega a los bolsillos de los trabajadores y en cambio, incrementa las ganancias y la acumulación del capital en pocas manos y corporaciones. Dentro del ámbito de la producción mundial, la productividad ha ido aumentando constantemente. Se puede afirmar, de hecho, que en la historia de la humanidad, el hombre y su sociedad nunca habían sido tan productivos. De no ser así, ¿cómo se explica la existencia de una sociedad de consumidores donde todos los productos tienen fecha de caducidad?, caducidad que, entre más rápidamente ocurra, mejor¹⁷.

partidos, de todas las redacciones, de todas las instituciones. Su dogma no es que se haya de actuar económicamente, sino que todo –política, economía, cultura- ha de supeditarse al primado de la economía. En este aspecto el globalismo neoliberal se parece a su enemigo mortal, el marxismo. En realidad es el renacimiento del marxismo como ideología de gestión” (Beck, 1998, p.p. 169-170).

¹⁷ Es pertinente anotar tal característica pues es un punto nodal de la sociedad actual. Como bien apunta Zygmunt Bauman (2007) y (2010), la sociedad de consumo es una sociedad del “exceso, del “despilfarro”, en la que lo importante es la existencia de un sujeto permanentemente insatisfecho, es decir, un individuo que consuma artículos constantemente, productos que tienen, invariablemente una fecha de caducidad cercana y limitada, para dar paso a un nuevo ciclo de consumo, Es, en particular, una sociedad y una filosofía que por ningún motivo considera la finitud de las materias primas existentes en el mundo global que, por el propio consumo desmedido, se ha vuelto corto y limitado.

Lo contradictorio de lo antepuesto es que unas de las maneras -en que el capital se ha concentrado en pocas manos, tiene que ver con la expoliación de los salarios. Mediante la aplicación de políticas de contención salarial, política en gran parte central en la visión neoliberal, la vida del grueso de la gente se ha precarizado. Aparte de lo anterior, se ha generado una estratificación social muy radical en donde subsisten pequeñas élites que pueden participar y gozar, dado que su economía lo permite, de la globalización, son los “turistas globales” de acuerdo con el pensamiento de Zygmunt Bauman (2003).

Por otra parte, en el espectro social, persisten las grandes masas que, dada la precarización de su poder de compra, únicamente tienen lo mínimo para subsistir. Todo ello sin contar a los completamente excluidos, que no son pocos y quizá podrían ser la mayoría, mismos que nunca lograrán tener la oportunidad de insertarse en el tejido social y cuyo camino es la ilegalidad o la delincuencia. Pero para la contención de lo anterior, el Estado refuerza su actuación policíaca.

Si bien la contención salarial es un acontecimiento significativo para la precarización económica de los sujetos, se deben de contemplar, además, otros factores de corte social que traen como consecuencia una pobreza que, en la actualidad, parece ser ya endémica, y que tienen que ver con la privatización de la mayoría de los servicios públicos.

Considerando que la fuerza reguladora de los procesos sociales es el mercado, el Estado neoliberal pone a la venta la mayoría de los servicios y bienes antes a su cargo, de esta manera, ahora todo tiene un precio y como la filosofía solidarista se pierde, por tal acto, ahora todo se asume como mercancía en la que todo vale y hay que pagar. En términos sociales, la vida se vuelve más precaria. Se precariza cuando se subrogan los servicios de salud, la potabilización y distribución del agua, los servicios de recolección de basura,

electricidad y seguridad, entre otros, y además se eliminan subsidios y ayudas sociales que existían para los más desposeídos dentro del Estado de bienestar.

Es así que, como en un efecto dominó, una cosa mórbida lleva a la otra, en una secuencia interminable de causa y efecto. Dada la falta de trabajo y la contención salarial, aunada a la privatización de lo que anteriormente era considerado como “público” o de carácter “social”, la vida en sí misma se precariza, se lleva a los sujetos a los límites de la sobre-vivencia, en el mejor ejemplo de lo que sería el darwinismo social. Entonces, se fincan las bases para el crecimiento de la delincuencia, en todos los órdenes, de tal manera que la sociedad y el propio Estado, comienzan a ser rebasados, siendo sus estructuras cada vez más insuficientes para mantener “el orden social”. De esta manera, surgen las tentaciones autoritarias y policíacas que, en forma de círculo vicioso, alimentan y retroalimentan un régimen conservador cada vez más alejado de la democracia¹⁸.

Ahora bien, ante el aumento de la inseguridad y la delincuencia, dentro de la sociedad permean el miedo y la inseguridad, lo cual incrementa las ideas conservadoras al pedir y exigir el uso de la “fuerza” para poner límites a lo que ya es incontrolable. Abierta la caja de Pandora, el miedo a la pérdida del trabajo, o la falta de él, así como la precarización social, la delincuencia y la falta de seguridad, no solamente sobrecargan las instituciones carcelarias, mismas que una vez privatizadas, pierden su función rehabilitadora para ser simples recintos donde se “guarda”, en el mejor de los casos, a los delincuentes para tratar de paliar la disgregación social ante el miedo

¹⁸*In fact*, Zygmunt Bauman en uno de sus escritos pone como ejemplo un hecho bastante revelador e inquietante. Las cárceles subrogadas a la iniciativa privada no tienen dentro de su “filosofía” el interés por la rehabilitación de los delincuentes internos. Describe cómo se les aísla totalmente de manera que no salen a espacios abiertos ni pueden conversar con los otros reos. Simplemente son “cosas”, rehenes del sistema que deben estar aislados completamente del ámbito social. Si bien son delincuentes, ¿acaso no tienen derechos?, ¿en dónde queda, entonces, la estructura jurídica y social de la democracia? He ahí un ejemplo del totalitarismo más brutal del régimen neoliberal: delincuentes formados por un sistema que no da oportunidades y tratados como objetos sin ninguna capacidad de retórica sobre su situación.

generalizado. Entonces, como afirma Zygmunt Bauman (2009): “los más horrendos miedos contemporáneos, nacen de la incertidumbre existencial,] [...] [incertidumbre quiere decir miedo” (p. 117).

Aparte de lo antepuesto, se debe tener presente la pérdida de la sensibilidad, tanto en los sujetos como de la sociedad en su conjunto, ante la vertiginosa sucesión de eventos negativos, lo que no solamente hace crecer el miedo y la sensación de inseguridad permanente, pues la realidad se vuelve inatrapable y la subjetividad termina por perderse en una vorágine imposible de contener. Es el Escila y el Caribdis¹⁹ emocional, psicológico y cognitivo del nuevo ciudadano en el Estado neoliberal:

La inseguridad y la incertidumbre nacen, a su vez, de la sensación de impotencia: parece que, si nunca tuvimos control alguno sobre los asuntos del conjunto del planeta, también hemos dejado de tenerlo (como individuos, como grupos y como colectivo) sobre los de nuestras propias comunidades (Bauman, 2006c, p. 166).

En esta pérdida de la sensibilidad, debemos tener presente la actuación de los medios masivos de comunicación (televisión, prensa y radio, especialmente) que han ayudado a la banalización de la vida. Toda su estructura, con las excepciones obligadas del caso, se dirige a presentar un mundo superficial o ligado a la nota roja. De esta forma, la noticia de una tragedia o masacre es inmediatamente olvidada por una nueva, los programas son banales y no tienen como objetivo el incremento de la cultura o una visión coherente del mundo. Todo tiende a la confusión y el embotamiento de los sentidos, la política se ha perdido para dar paso a la ideología más incipiente y vulgar.

¹⁹ Evidentemente en términos metafóricos, una vez más, nos referimos al mito griego en el cual los navegantes tarde o temprano se encontraban en una situación casi “insalvable”, y su condición era verdaderamente angustiosa. Navegar entre Escila (un monstruo marino terriblemente espantoso y agresivo) y Caribdis (un remolino de agua que se tragaba todo lo que confluía en su cauce), era sin duda, la verdadera representación del caos, por no poner como ejemplo a Pandora o a Fobos y Deimos.

Ante un mundo tan obtuso la colectividad y la política, como ya anotamos, pierde su esencia tal y como lo plantea Zygmunt Bauman (2001). Las relaciones humanas se debilitan y más que colectividad perviven conglomerados humanos que viven en contigüidad en un espacio topológico que hay que compartir por obligación, pero que no tiene ya muchos signos de disfrute. Esto es lo que, en la práctica, la aplicación de las políticas neoliberales ha traído como consecuencia, tanto al sujeto individual como a la sociedad en general. Sólo nos resta esperar, como bien expresa Ulrich Beck (2002), que estos brutales procesos de individualización y globalización sean únicamente amenazas aparentes que, aunque feroces, sirvan de base para preparar y reorganizar la sociedad con vista a una nueva modernidad.

El presente capítulo aportó una visión general particularmente en el ámbito político y económico de la situación que en tales órdenes subsiste la sociedad actual. Con el fin de dar cierta continuidad a los temas antes abordados, en lo subsecuente, intentaremos dar una visión un poco más profunda del impacto de las políticas neoliberales, particularmente en el ámbito de la educación. Lo antepuesto se fundamenta en la lógica, ya anteriormente indicada, de partir de lo general a lo particular. Es así que, por obvias razones, queremos ir acercándonos al punto focal del mismo, puesto que el presente trabajo tiene que ver con un fenómeno educativo fuertemente determinado por cuanto ocurre en el entorno internacional.

CAPÍTULO 2: SOCIEDAD, CULTURA Y SUJETOS EN LA ERA GLOBAL

La sociedad de consumidores tiende a romper a los grupos, a hacerlos frágiles y divisibles, y favorece en cambio la rápida formación de multitudes, como también su rápida desagregación. El consumo es una acción solitaria por antonomasia (quizá incluso el arquetipo de la soledad), aun cuando se haga en compañía. Ningún vínculo duradero nace de la actividad de consumir. Los lazos que logran establecerse durante las actividades del consumo pueden o no sobrevivir (Bauman, 2007).

Sin lugar a dudas, las condiciones económicas y políticas impuestas por el régimen neoliberal y abordadas en las páginas anteriores, traen, por obvia consecuencia, el diseño de una nueva sociedad, que en general no es mejor a la existente antes de la imposición y generalización de dicho modelo. La sociedad resultante, se finca en diversos fenómenos todos ellos perniciosos para la generación de un agrupamiento social sano, así como para los individuos en lo particular. Es por ello que en el presente capítulo trataremos de analizar las particularidades de la cultura vigente y las características individuales de los sujetos que la conforman.

2.1. La precariedad y el consumo, los pilares del caos y del “nuevo orden”

Pudiese pensarse que conjuntar dos categorías contrapuestas tales como el consumo y la pobreza (llamémosle así inicialmente a la precariedad), en términos lógicos y dialécticos, formaría parte de una aberrante contradicción. Tal aparente divergencia se difumina una vez que se procede al análisis más

profundo de las características de cada uno de ellos, su interrelación actual, y sobre todo, toda la parafernalia ideológica y mediática que los envuelve, tal y como trataremos de analizar a continuación.

La precariedad, como sinónimo de pobreza, resulta ser un concepto cualitativamente más complejo y amplio que el segundo. La pobreza, como noción, tradicionalmente ha sido asociada a la carencia económica, sea en efectivo (dinero) o bien con respecto a la posesión de bienes materiales (casa, terrenos, aparatos o artículos perecederos). En la práctica y bajo un concepto bastante simple y vulgar de la economía, los pobres carecen de lo antepuesto o bien su posesión es poca o limitada. En cambio, la pobreza, como concepción, se asocia más a las distintas etapas que configuraron al capitalismo pesado e industrial y poco dinámico en su movilidad e incipiente en cuanto al manejo especulativo en términos financieros.

Uno de los mejores ejemplos literario y por lo tanto metafórico, del caos y la pobreza derivada de la primera etapa de la industrialización -época emblemática del capitalismo duro y pesado-, así como del origen de la rapiña capitalista y la generación de todo tipo de pobreza -económica, social, cultural, ecológica o educativa-, se encuentra descrito en una de las mejores obras de Charles Dickens: *Oliver Twist* mejor conocido como el “Hijo de la parroquia”. En tal obra literaria, Dickens presenta un panorama de la Inglaterra industrial, en la cual predomina el hambre, la falta de leyes reguladoras del trabajo infantil, de la seguridad e higiene industrial y en general, una ciudad atascada por el hollín producto de los procesos industriales sin control o regulación²⁰.

La pobreza, bajo tales circunstancias, bien puede ser “medida” ya que permite categorizar la posesión o no de ciertos bienes e inclusive, dentro de la sociología más liberal, se consideran ciertos factores medioambientales e ideológicos. La pobreza, entonces, es material, es tangible y como ya

²⁰ Dickens, Charles. (1983). *Oliver Twist*. España: Sopena.

anotamos, es medible. Ante tales características y circunstancias vale la pena efectuar una pregunta un poco provocadora: ¿Existe algún tipo de pobreza que no sea tangible ni cuantificable? La respuesta es sí, la precariedad.

La precariedad y lo precario, como concepto y acción, son mil veces más complejos que el concepto de pobreza. Sí bien engloba todas las características propias de lo que implica “ser pobre”, integra una serie de factores sociales, culturales, políticos, psicológicos o afectivos que lo vuelven un concepto mucho más complejo que el de pobreza. Es tan compleja dicha noción y sus consecuencias que, en la actualidad, una persona o familia que guarda ciertos grados de precariedad, no solamente los desconoce sino que inclusive puede, y ello sucede con frecuencia, rechazar que su vida es realmente precaria, es decir, puede llegar a impugnar abiertamente que reúne ciertas condiciones de pobreza, sólo para remitirnos al concepto más básico de las carencias humanas.

La pobreza durante una buena parte del capitalismo pesado fue la sustancia ideológica que dio origen a diversos movimientos sociales (anarquismo, sindicalismo, marxismo, etc.). Movimientos que, en general, derivaron en mejores salarios y condiciones generales de vida y que en su momento culminante dieron pie al Estado benefactor. Aun padeciéndola hoy, la pobreza, es rechazada muchas veces de manera abierta y en ciertos casos con actitudes violentas, es decir, el pobre de hoy no se siente pobre y se indigna cuando se le cuestiona sobre su pobreza²¹.

²¹ Es importante puntualizar que por “pobres”, en este párrafo, nos referimos a la población que guarda un bajo nivel de vida en el ámbito urbano o bien al desplazamiento, resultado de las políticas económicas neoliberales de las cada vez más exiguas clases medias urbanas. Nos parece pertinente efectuar esta aclaración dado que, cuando menos en nuestro país, invariablemente e históricamente, siempre han existido pobres, los marginados de siempre: indígenas y campesinos, cuya condición literalmente escapa a la influencia de un modelo político-económico de momento o transición ya que su pobreza, puede decirse que es milenaria.

Pero retomemos el concepto de lo precario para lograr entender lo antes escrito, mismo que parece ser una tergiversación de la realidad. Quizá si enlistáramos parte de los “logros” del régimen neoliberal y globalizador, lograríamos entender tal contradicción. Como en su momento anotamos, parte de dichos “éxitos” fue la casi total derrota de los logros generados por el Estado de bienestar. Junto al achicamiento del bienestar, se presenta otra debacle; la ideológica. El afianzamiento del Estado neoliberal, pasó por la promulgación y ejecución de una verdadera guerra ideológica, aunada a la generación de un capitalismo basado en la especulación financiera y toda una gama de artimañas, todas ellas lejanas a la ética y la política como forma de convivencia racional.

Respecto al ámbito económico, consideramos que en los capítulos iniciales del presente trabajo el tema fue agotado, por lo que los aspectos ideológicos, que si bien se han tocado, pensamos que vale la pena profundizar en algunos de ellos con la finalidad de fincar una serie de antecedentes firmes que, posteriormente, nos ayuden a comprender de mejor manera la crisis de la educación actual, motivo y fin de este trabajo. Es por ello que deseamos ahondar un poco más sobre la precarización del sujeto y la sociedad, aunada a un evento casi imposible de ser desligado del mismo: el consumo.

En la sociedad neoliberal todo es un juego de espejos, tal vez la mejor metáfora que la describe es precisamente la de Alicia en el país de las maravillas donde todo lo que existe parece ser y en realidad no lo es, donde lo esquizoide es lo natural y lo natural resulta ser antinatural²².

²² Es claro que nos encontramos utilizando una metáfora. Alicia en el país de las maravillas del autor Lewis Carroll, donde se describe como Alicia vive en un mundo completamente contradictorio y esquizoide. Lugar en el cual, todo puede suceder y la realidad se encuentra ausente o por lo menos lejana. Lewis Carroll, (2003), Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar>

Dentro del ámbito de la publicidad, la propaganda, los *mass media* y en general la guerra ideológica -que ha sido, es y será constante-, se genera una especie de fusión de propaganda, publicidad y promoción para dar a “conocer” una serie de miles ventajas, logros y éxitos del modelo neoliberal. Quizás el mejor éxito es el de la “derrota del bien sobre el mal”, generado, difundido y promocionado hasta el hartazgo-, después de los ataques a las torres gemelas en New York²³.

Dentro de esta despiadada lucha ideológica, todo se presenta con “éxito”, “calidad” o “grandes logros”. Pero básicamente, si desnudamos al rey, nos damos cuenta de que al igual que el régimen neoliberal y sus “logros económicos y políticos”, efectivamente camina desnudo mientras todos aplauden, sobre la base de un temor impuesto cotidianamente²⁴.

Hasta el momento, no existe, un solo logro verdadero, en todo el mundo, derivado de las propuestas económicas o de cualquier tipo, emanadas de la aplicación de las políticas neoliberales: ¡NINGUNO! Cuando menos no para la sociedad en general y las mayorías que integran la sociedad.

A pesar de lo antepuesto, y a fuerza de ser honestos y pugnar por la verdad, creemos que en dicha afirmación se ubica un dejo de mentira. Sí, existe un provecho, y es un beneficio generalizado, un logro global: la generación de una casta cada vez más pequeña que detenta tanto el poder económico, como el político. El gran “éxito” del neoliberalismo es el haber “elitizado” a la sociedad,

²³ Nos parece que una buena explicación teórica de tal problema, puede encontrarse en el libro de Immanuel Wallerstein: “Análisis de sistemas-mundo”. Editado por Siglo XXI, 2006, México.

²⁴ Sin lugar a dudas nos referimos al cuento de corte infantil denominado: “El rey desnudo”, de Hans Christian Andersen, donde se efectúa una alegoría del “nuevo traje del emperador”. Traje Invisible, que no existe pero que el rey exhibe públicamente, dejando ver su desnudez. Escasez que nadie se atreve a describir o hacer burla de la misma, dada la posibilidad de las posibles represalias derivadas del poder central, es decir, del rey,

los estados y en general al mundo entero. Es un mundo de castas: castas políticas, económicas, intelectuales y culturales. Castas que conviven entre sí no importando su ubicación geográfica. Élités que se conocen y conviven unas con otras en otros países, y que tienen una característica en particular: son las verdaderas detentadoras del poder global, como de manera un poco sarcástica lo describen Sader y Gentilli (2001):

Una de las grandes] [...] [dificultades con que tropieza la propuesta neoliberal radica en el hecho de que aún en los casos “exitosos” de ajuste y estabilización de corto plazo, el crecimiento económico resultante produce un sostenido aumento de la pobreza, la desigualdad y la exclusión social] [...] [En síntesis para el dogma neoliberal la generación de pobreza es señal de que se está marchando por el rumbo correcto. La pobreza y los padecimientos de las masas tienen un significado promisorio: en realidad significa que “las fuerzas del mercado” están moviéndose sin interferencias, y la reestructuración económica procede tal cual se esperaba una vez que el Estado se hizo a un lado y el “instinto capitalista” se puso en marcha, libre de las “artificiales” regulaciones caprichosamente establecidas durante décadas por gobernantes hostiles (p-p. 75 y 79).

Por lo tanto, la precariedad, como “política económica”, tiene raíces muy profundas y se entrelaza con otros fenómenos derivados de la implantación del régimen neoliberal tales como la individualización, la destrucción de lo colectivo, el vaciamiento del Estado de bienestar, el consumismo o la inacción individual o social. Como concepto y fenómeno social, tal evento trasciende los aspectos económicos que tradicionalmente definen a la pobreza, mismos que, dado su carácter generalmente cuantitativo, son fáciles de demostrar tanto en términos probabilísticos como estadísticos.

Lo importante es recalcar que tal fenómeno, como noción y acción, tiene bases netamente ideológicas. Dichos factores, lenta pero constantemente han sido cultivados por los *mass media* todos ellos al servicio del régimen neoliberal. Por lo tanto, y sin lugar a dudas, la precariedad del mundo y las relaciones sociales que perviven derivadas de la batalla neoliberal, forman parte de un fenómeno multicomplejo es por ello que tal vez, a fuerza de ser redundantes, su análisis se remarca en el presente escrito.

La precariedad, por muy sorprendente que parezca, ha sido cultivada de manera lenta pero constante por dicho modelo económico. Tal acción tiende a robustecer una vida, en términos generales, signada por las carencias, limitaciones y pobreza de todo orden y tipo. A diferencia del concepto tradicional de pobreza, la precariedad se configura como un todo, un constructo, un abanico que posee un carácter holístico que no solamente implica lo económico sino que compromete todo el espectro social, psicoafectivo, cultural e individual del sujeto-, es decir, la precariedad promovida por el Estado neoliberal es expansiva; es una diáspora que contiene internamente, el germen de la derrota social y humana; es el exceso del apabullamiento tanto del sujeto como de la sociedad en todos los órdenes posibles.

Esto, que a simple vista parece un panfleto o un absurdo, se ubica dentro de esa batalla ideológica que pugna por tratar de destruir las mínimas bases existentes del Estado de bienestar. Teóricamente podría pensarse que lo ideal sería tender, y hacer todo lo posible, para crear una sociedad culta y una serie de países ricos que elevaran la calidad de vida de la humanidad en general.

Contradictoriamente-, esto se ha logrado, la riqueza ahí está: es todo un caudal de dinero concebido y distribuido en términos porcentuales clasificado como Producto Interno Bruto (PIB). Una riqueza-, que, si bien existe de manera constante y sonante en los bancos nacionales, solamente se distribuye de

forma estadística ya que la gran mayoría de dichos excedentes monetarios-, sólo se concentra en una parte extremadamente mínima de la población.

Lo antepuesto presupone que existe una política, si es que así se le puede denominar, completamente elitista, segregacionista y profundamente anti social que busca mantener el estatus de una manera verdaderamente rabiosa, de una minoría, no importando la voluntad de la mayoría social, siendo, por ende insensible a sus carencias más básicas²⁵.

En conclusión, la riqueza está ahí. Una riqueza que ha aumentado constantemente con base en la productividad de la mano de obra, la inserción de nuevas tecnologías y, sobre todo, sobre la base de un robo social concertado por las élites, fundado en la no distribución de ganancias y, en términos generales, un excesivo atraco por cuanto respecta a la plusvalía. Todo ello, hablando de los circuitos “legales” del régimen neoliberal. Contornos que, una vez analizado el problema a fondo, resultan ser casi únicamente una fachada de lo verdaderamente importante: la ilegalidad, la especulación y el robo descarado en una economía casino donde no existen reglas y el ser humano es solamente una mercancía²⁶.

²⁵ Bajo tal visión, la sociedad es una especie de contenedor (*container*, en el inglés). Lugar emblemático de la sociedad basada en el mercado en el cual puede haber todo y viajar todo de una manera compacta. Inclusive, un *container* puede ser o representar una unidad productiva industrial. Tal ente reúne, por lo tanto las características de ser un espacio reducido donde todo se mueve de manera rápida y constante.

²⁶ Una situación realmente siniestra y por demás sobrecogedora es, por ejemplo, la consecución de ganancias derivadas de acciones o “trabajos” que, dentro de la visión del Estado benefactor se consideraban, en su momento, completamente ilegales. Eran eventos no bien vistos o evaluados negativamente por una sociedad cuyo objetivo era el orden y, por supuesto, el bienestar familiar y social en general. Nos referimos a cuestiones como la prostitución, la distribución de cualquier tipo de drogas, y en un nivel más subterráneo, a la explotación sexual infantil, el tráfico de seres humanos y de órganos.

Todas estas actividades, derivan en dividendos económicos-, y, en general, un cúmulo de ganancias ilegales. Actividades económicas que “subrepticamente, se han ido anexando al conjunto económico que conforma el Producto Interno Bruto (PIB) de un país. Para tener un ejemplo de lo antepuesto, véase la noticia: “Prostitución y drogas

Dentro de esa visión de mercancía, es que se ubica el concepto de precariedad. Ello pareciera una contradicción si únicamente se observa desde el punto de vista económico pues, en teoría, a mayor capital circulante, mayores ganancias y una economía más fuerte. Todo ello, reiteramos, en teoría. El Estado neoliberal es pobre, pero las elites que lo dirigen, son cada vez más ricas. Cabe preguntarse, entonces, ¿porqué mantener y aumentar la precariedad de la población en todos sus renglones? Precisamente porque ahí radica la esencia misma de la nueva acumulación de la riqueza y el control ideológico de la sociedad neoliberal actual. Es, básicamente hablando, la esencia del poder y el control que hoy se ejerce en todos los niveles y clases sociales, de manera tal que:

En síntesis para el dogma neoliberal la generación de pobreza es señal de que se está marchando por el rumbo correcto. La pobreza y los padecimientos de las masas tienen un significado promisorio: en realidad significa que “las fuerzas del mercado” están moviéndose sin interferencias, y la reestructuración económica procede tal cual se esperaba una vez que el Estado se hizo a un lado y el “instinto capitalista” se puso en marcha, libre de las “artificiales” regulaciones caprichosamente establecidas durante décadas por gobernantes hostiles (Sader y Gentili, 2001, p. 79).

He aquí el origen de la precarización sobre una base económica, sin embargo, de forma estructural y sustantiva, este fenómeno social se ubica, no necesariamente, en lo cuantitativo sino en lo no contable o cuantificable. Se localiza en aquellos factores sutiles difíciles de conocer o hacer conscientes, es un evento de ornato, de “terciopelo”, un suceso poco susceptible de ser evidenciado o hacerse consciente ante los sujetos y la sociedad en general, un

serán incluidos para medir el PIB en Gran Bretaña”. Se especifica que- “Estonia, Austria, Eslovenia, Finlandia, Suecia y Noruega, ya consideran dichas actividades”. Véase: Periódico “la Jornada”, Sección: Economía, Domingo 1º. De junio de 2014. Disponible en: www.jornada.unam.mx/2014/06/01/economia025n1eco

acontecimiento completamente subjetivo que afecta todos los órdenes conscientes e inconscientes del sujeto y la sociedad en su conjunto.

Básicamente, hablamos de una guerra ideológica cuyo objetivo fundamental es el rompimiento de las bases de lo colectivo, individualizar al sujeto e incrustar en su conciencia lo que para la élite capitalista es importante: la libertad, que no tiene absolutamente nada que ver con lo que se pudiese considerar como la “libertad clásica”, ni el concepto de ciudadanía que, con anterioridad, en otro capítulo se comentó.

La “libertad” neoliberal, es una libertad conceptual, -y operativamente simple- y completamente vulgar. Se fundamenta en la “libre” elección de todo aquello que tenga que ver con lo mercantil y no con cierta “elegibilidad” en lo político. El verdadero objetivo que sostiene a la “libertad” de la sociedad actual y que compromete y obliga al “nuevo ciudadano” no mantiene, en absoluto, ninguna de las características esenciales de lo que en su momento se denominó como tal. En tal sentido, el sujeto contemporáneo, contradictoriamente, no tiene absolutamente ninguna libertad de elección más que aquellas que se le “sugiere” o se le impone, en función de las necesidades de las élites capitalistas que detentan el orden preestablecido.

El concepto de libertad para el régimen neoliberal es tan pedestre como las bases mismas del modelo económico. Pese a ello, sin lugar a dudas, resulta ser uno de los fundamentos básicos para su supervivencia. La libertad, fundamentada en una “elección sugerida”, aplica para todas las cuestiones relacionadas con el libre mercado y la política, misma que ha pasado a formar parte de dicho fenómeno.

Entonces, la precarización individual y social, posee bases tanto económicas como ideológicas profundas. Estructuras previamente pensadas y diseñadas para el sostenimiento continuo del régimen, que se basa en la desigualdad, el

acrecentamiento masivo de la pobreza y una flexibilidad realmente esclavizante que permite la existencia de todo lo antepuesto y que, aparte de aumentar la precariedad social, permite el mantenimiento y la ampliación del poder, la impunidad de las élites y, como bien afirma Zygmunt Bauman (2006); una creciente tendencia a la descomposición social.

La desintegración social es tanto una afección como un resultado de la nueva técnica del poder, que emplea como principales instrumentos el descompromiso y el arte de la huida. Para que el poder fluya, el mundo debe estar libre de trabas, barreras, fronteras fortificadas y controles. Cualquier trama densa de nexos sociales, y particularmente una red estrecha con base territorial, implica un obstáculo que debe ser eliminado. Los poderes globales están abocados al desmantelamiento de esas redes, en nombre de una mayor y constante fluidez, que es la fuente principal de su fuerza y la garantía de su invencibilidad. Y el derrumbe, la fragilidad, la vulnerabilidad, la transitoriedad y la precariedad de los vínculos y redes humanos permiten que esos poderes puedan actuar (p-p. 19-20).

La precariedad se finca en el vacío, en un salto a la nada; en el mejor de los casos a la perdición individual. Perdición que puede durar toda la vida, que puede degenerar en una vida de tragedia que, inclusive, se puede extender a los descendientes de aquel caído en desgracia.

En términos explicativos, teóricos e históricos, y teniendo en consideración, las categorías preestablecidas por el materialismo histórico, derivadas del marxismo clásico, el régimen neoliberal es toxico y excluyente de origen, ya que por ejemplo, en régimen esclavista, tanto el amo como el esclavo tenían ritos y valores perfectamente bien definidos. El amo (poseedor de la vida y la libertad de los esclavos) debía, como principio mínimo fundamental, mantener o medio sostener con vida a aquellos que pudiesen considerarse socialmente inferiores. Tal obligación se fincaba en el hecho de que, en caso de no

mantener con vida y cierta fortaleza a sus esclavos, podía él mismo terminando por ser pobre y, en un descuido; un esclavo más. De tal manera que entre esclavista y esclavo, existía un vínculo y cierta “ética”, si es que se le puede denominar así, para que aquel que carga el “palanquín” de mi vida lo siga cargando sin rebeliones ni problemas que me lleven a una situación de caos, mientras que yo, y ellos lo saben, daré lo mínimo indispensable para que sigan vivos. Tal era la lógica del mundo esclavista.

Si consideramos lo antepuesto, definir el carácter de la nueva esclavitud social, para diferenciarlo del esclavo histórico, resulta infinitamente más complejo. El amo histórico tenía una serie de obligaciones, por mínimas que fueran. En contradicción, el esclavista actual no se reconoce como tal y menos aún le interesa poseer una relación directa con el esclavo que no sea intermediada por oficinas financieras (bancos) o entes jurídicos (despachos de abogados) que obliguen al caído en desgracia a pagar, so pena de sufrir todos los males posibles e indecibles.

Ahora bien, si históricamente y en un momento dado el esclavo se revelaba (como el caso de Espartaco), era por que el trato dado por él o los amos era verdaderamente cruel e insensible; sin embargo, en la actualidad, el descontento brota de otra fuente, de un lado, contradictoriamente inverso: la posibilidad de dejar de ser explotado y con ello, segregado de los demás, como acertadamente lo trazan Martin y Schumann (1996):

No son los verdaderamente necesitados los que se revelan. La incalculable explosión política brota más bien del temor a la pérdida del estatus de clase que se extiende ahora por toda la sociedad. No es la pobreza, sino el miedo a ese interregno que pone en peligro la democracia (p. 18).

En el mundo actual existe, pervive y se cultiva un miedo profundo y verdaderamente cerval: el temor a ser pobre, a ser excluido de una sociedad

en la cual se debe de consumir sobre todo “lo mejor”, a riesgo de no ser nada. He aquí la esencia de los nuevos “esclavos”, de los actuales pobres que aterrados por una constante guerra mediática y propagandística se sienten fuera, excluidos de la sociedad que derrocha xenofobia en todos los sentidos.

Los pobres y excluidos, son nadie si no logran comprar, adquirir y “poseer” en el mejor sentido sexual y comercial. Los bienes por adquirir, además, no pueden ser cualquier cosa, deben proceder de las marcas que imponen la pauta de lo “Chic” o lo “Kirst”, en el último de los casos. Las mercancías adquiridas, deben reflejar el significado, la verdadera semántica que establece efectivamente lo real de lo ficticio; la imitación o el producto pirata.

No se es nada sin la marca, si no la tienes, únicamente formas parte de una legión de pobres cuyos alegatos no merecen ser tomados en cuenta para y por ningún motivo, sea este emocional, social, económico o político. “Porque los pobres, desprovistos de los recursos necesarios necesitan papel moneda y cuentas de crédito (servicios que no proporciona el “Estado de bienestar”) para ser útiles tal como el capital del consumo entiende la “utilidad”. (Bauman, 2011, p.26).

En el régimen neoliberal, consumismo y precariedad tienen un vínculo indisoluble. Todo, absolutamente todo, debe tener un dejo de precariedad, ya que lo precario implica desatar fuerzas internas del mercado y que abarcan las dimensiones, psico-emocionales e ideológicas, que no necesariamente se equiparan a lo que acontece en la realidad económica, pero que sí afectan y dañan en lo político, social e individual a un sujeto, y en general de toda una sociedad. La precariedad es una especie de “tsunami” que arrasa con todo lo que encuentra a su paso. Es una fuerza que, en apariencia, es indestructible;

sin embargo, es quizá lo más parecido a la analogía efectuada en su momento por Mao Tse Tung en referencia a los tigres de papel”²⁷.

La precariedad, es una esclavitud social que, en conjunto con el individualismo y el consumismo, sostienen de manera firme el sistema neoliberal en todos sus órdenes. Los “nuevos” trabajadores que se anexarán a la dinámica actual del capital especulativo-financiero, deben aceptar condiciones realmente insultantes, si las comparamos con las circunstancias preestablecidas en otras etapas históricas de la sociedad humana (e inclusive de manera cercana, de aquello que aconteció con sus abuelos o sus padres). Sus trabajos, puestos y condiciones, son completamente anodinos, ya que únicamente tienen como objetivo ideológico y económico, sostener la estructura expoliadora *ad infinitum*, tal como Susan Forrester (2004), lo plantea:

De ahí los “trabajitos” artificiales que se ofrecen a las generaciones rápidamente privadas de futuro. Para ellos son pasantías temporarias, los cursos banales, los empleos falsos que ocultan su indecencia en títulos rimbombantes]... [Son todas ofertas de pacotilla, mal retribuidas, que usurpan su tiempo, tan valioso a esa edad, pero que los “jóvenes” se disputan por la falta de alternativas, frente a un futuro vacío, con la sola perspectiva de un sueldo tan precario como risible, una vida en el linde de la miseria cuando no cae en ella. Y que descarta de plano toda autonomía (p-p. 63-64).

En cierta medida ya se analizó cómo las grandes corporaciones chantajejan a los gobiernos de manera que estos, con fondos públicos, literalmente les tienden la mesa con tal de que migren a su país o Estado. Pese a ello, las

²⁷ Nos referimos, en términos analógicos, al trabajo de Mao Tse Tung (nombre original del autor antes de la reforma en la lengua china), en la cual hace referencia a lo endeble del imperialismo, particularmente norteamericano. La referencia completa puede encontrarse en Las Obras Escogidas de Mao Tse Tung, Tomo V. Disponible en: <https://www.marxist.org/espanol/mao/escritos/IPT56s.html>

transnacionales no crean mejores oportunidades de empleo, cuando menos no mejor pagadas, pero sí ocurren dos cosas: permiten que los políticos, a simple vista, parezcan buenos y exitosos y así puedan continuar dentro de la casta o élite política y, en segundo lugar, utilizan la infraestructura, desarrollada para ellos (o ya existente), sin haber puesto de su bolsillo un solo dinero, lo que amplía y genera aún más una lógica de precarización social, ya que hacen uso de lo existente o de infraestructura nueva, no con dinero derivado de las arcas de la propia corporación o sus ganancias, sino de los fondos públicos, que podrían aplicarse a paliar condiciones de marginalidad y pobreza, que es donde-, generalmente-, se asientan las corporaciones promovidas por los políticos.

En general, el consumo desmedido como práctica y válvula de escape política, económica y social, solamente tiene como fin ocultar la realidad de un régimen que se fundamenta en la completa desigualdad. Dado el hecho de que no todos pueden consumir ni las mismas cantidades ni las mismas marcas, se asume, cosa más insolente, que ello es debido a las distintas visiones culturales de quien compra. De esta manera, lo que durante la etapa clásica del marxismo se denominaba como “clases sociales”, hoy se proclama como una diferencia “cultural de elección”, aun cuando no sea lo mismo adquirir comida y ropa en *Walmart* que en el mercado informal como un tianguis, por ejemplo.

El consumo, o cuando menos sus características esenciales, pierde el último dejo de ética para ubicarse netamente en un plano estético: “sí tu compras eso en *Waldo’s* es porque te gusta ir ahí y te convence la calidad de dicha tienda”. Sí no accedes a *Macy’s* es porque no te gusta o no lo deseas.

Bajo tal lógica, se encubre una precarización y un aislamiento de diferentes sectores de la sociedad (generalmente la mayoría), que vuelve a perpetuar la individualización y el empobrecimiento o rompimiento de cualquier vínculo posible de solidaridad existente entre los sujetos, puesto que: “mediante esta

operación lingüística, la fealdad moral de la pobreza se transforma mágicamente, como tocada por la varita de un hada, en el encanto estético de la diversidad cultural (Bauman, 2013, p.44).

Dado que en circunstancias como las descritas no existe un dejo de ética o moral, el golpe directo se ejecuta en torno a los pocos lazos comunitarios. Se destrozan los exiguos vínculos humanos y los sujetos, a pesar de no ser consciente de ellos, se desclasas de manera más rápida, perdiéndose de manera absoluta la solidaridad propia de la convivencia humana, esto es así puesto que: “los mercados de consumo no evitan sino, por el contrario, facilitan el marchitamiento, el languidecimiento y la desintegración de los vínculos interhumanos (Bauman, 2011, p. 107).

Para concluir el presente apartado, podemos decir que a la fecha no existe ningún logro que verdaderamente haya impactado de manera positiva a la sociedad humana por parte del régimen neoliberal. Los “logros”, en caso de poder denominarse así, tienden a la acumulación desmedida de la riqueza en unas cuantas manos, así como a la “zoologización” de la sociedad en la cual impera la ley del más fuerte todo ello con base en una constante, persistente e incansable batalla mediática y propagandística que ha sacado a flote no lo mejor sino lo peor del ser humano y la sociedad en su conjunto.

El régimen neoliberal se basa en la expoliación de todo tipo y no únicamente monetaria. Curiosamente, desde nuestro punto de vista, el mayor éxito de tal diseño político-económico, el gran engaño, se encuentra en factores poco tangibles, los cuales, permiten que sobreviva y continúe a pesar de que “a ojos vistos”, es un modelo realmente ladrón. Tales hechos, reiteramos, se circunscriben a fenómenos netamente cognitivos, afectivos y, en general ideológicos. El neoliberalismo logró convencer a la “mayoría” de ser la única opción para su salvación y mejor bienestar para él y su familia, logró borrar la diferencia de clases establecida por la ideología Marxista y unificó al sujeto y la sociedad en un solo ente, sumamente egoísta donde la ética no significa nada. Creemos, junto con Zygmunt Bauman (2005), que:

Los servicios sociales a cargo del Estado]... [Benefactor], no llegaron a realizar el sueño de sus fundadores: exterminar, de una vez y para siempre, la pobreza, la humillación y el desaliento. Pero surgió una generación educada, con buena salud, confiada, segura de sí misma y celosa de su nueva independencia; y esta generación rechazó la idea de que es deber de quienes han triunfado el ofrecer su ayuda a quienes siguen fracasando. En los oídos de esta generación, de estos hombres y mujeres que “*se hicieron a sí mismos*” gracias a la asistencia de un Estado dispuesto a ayudar, los argumentos sobre el impacto negativo de los servicios sociales resultan particularmente reveladores (p. 96).

Curiosamente, bajo la circunstancia actual, los más necesitados han rendido las banderas. Los pocos rijosos sociales que de cuando en cuando aparecen (tales como el movimiento de los indignados; ancianos que pelean por el descuento en sus pensiones, jóvenes sin trabajo y excluidos, zombis, homosexuales u obreros), no necesariamente mantienen una batalla a muerte contra el régimen que los oprime. Son manifestaciones, explosiones diríamos nosotros, de coraje momentáneo al ver reducidas, una micra más, sus posibilidades de integración social y, principalmente, de consumo.

Dichas manifestaciones son verdaderamente espontáneas, que sin ningún lazo de solidaridad son solamente bengalas unitarias que con problemas iluminan una parte del cielo dentro de una oscuridad absoluta. Son acciones que desechan la posibilidad de la unión y no tienen la menor idea de que en conjunto, que no es cualquier conjunto, reúnen la capacidad cuantitativa y cualitativa para derribar a un régimen que no se sostiene por sus logros sino por el engaño y la opresión. En tal sentido:

No son los verdaderamente necesitados los que se revelan. La incalculable explosión política brota más bien del temor al desclasamiento que se

extiende ahora por toda la sociedad. No es la pobreza, sino el miedo a ella, lo que pone en peligro la democracia (Martin y Schumann, 1996, p. 18).

Finalmente, habrá de tener presente que los factores que mantienen y sostienen de una manera sólida al modelo económico y político actual es precisamente el rompimiento de cualquier nexo, sea emocional, afectivo, cultural o ideológico entre los distintos grupos (obsérvese que ya no existen las clases sociales). Ello no permite la conjunción de esfuerzos para conformar un frente común (ya no se diga una clase). He ahí la virtud del consumo: disgrega, destruye, deshace la ética familiar y social. Todo en su entorno, y todo lo que toca, se hace endeble, perecedero, sin futuro: es la fuente de disgregación. No existe, por ende, un aglomerante social, todo es individual y extremadamente solitario, todo ello, representa uno de los “grandes logros del neoliberalismo”, así como la configuración de una sociedad *container* y con características zombi, como trataremos de abordar en el siguiente apartado.

2.2. Hacia una sociedad zombi: el miedo como pandemia social e individual

“Quien se empeñe en buscar en estas páginas a esas entrañables y pútridas criaturas podrá hacerlo. Y las encontrará casi en cada página. Cientos de ellos, legiones de muertos vivientes. El único problema habrá de ser que, en esa búsqueda denodada, es posible que el lector acabe por toparse con un espejo al final del laberinto, y que la imagen de estos hambrientos caminantes le devuelva no otra cosa que su reflejo deformado, con todo aquello que creía suyo visto ahora en estado de descomposición por efecto de esa otra plaga, mucho más velada que todos los cadáveres del mundo alzándose de la tierra, pero igual de virulenta, que supone el desarrollo de un nuevo capitalismo afectivo y mediático al que asistimos expectantes”.

Jorge Fernández Gonzalo (2011).

No existe en el ser humano fuerza más inmovilizadora que el miedo. Este sentimiento atroz forma parte íntima de la estructura psicológica de cada uno de nosotros. Howard Phillips Lovecraft²⁸ -es quizá el mejor escritor y descriptor de tal emoción. Los personajes que representan lo horrible y lo terrible del miedo humano-, se emparentan con lo más antiguo y arcaico de nuestra propia conciencia; surgen y habitan en los lugares más recónditos de nuestro cerebro.

Son entes que, tal vez, ni siquiera devengan de las estructuras cognitivas y sí de aquellas con un carácter límbico o reptiliano. Dentro de la literatura de Lovecraft, tales seres tienen, por lo general, un carácter viscoso y se mueven en profundidades húmedas y oscuras que se ubican en los lugares más recónditos de la tierra y, en el mejor de los casos, en algunos lugares o ciudades construidas por la civilización humana. Invariablemente, tales lugares, se encuentran lejanos y no fácilmente accesibles a la vista del hombre. A pesar de lo anterior, tanto los sujetos o entes que los habitan así como los lugares mismos despiden efluvios que afectan de manera directa a los hombres.

Emanaciones todas ellas que se sintetizan en el miedo. Un miedo profundo a nivel individual y un miedo ambiental y siempre constante en el entorno social. El miedo, por lo tanto, es expansivo, se incrusta en el inconsciente colectivo tal como en su momento lo planteo Sigmund Freud en su libro “Psicología de las masas”, o en algunas precisiones conceptuales de los arquetipos planteados por Carl Gustav Jung²⁹.

²⁸ En sus diversos libros, Lovecraft hace referencia a un terror ambiental que puede encontrarse en cualquier lado y momento de la vida de los personajes que recrea. Cthulhu, es quizá el prototipo del terror mítico, subterráneo, incrustado en el inconsciente humano. Véase: Lovecraft, Howard Phillips. (2002). “Los mitos de Cthulhu”. España: Alianza editorial.

²⁹ Véase en todo caso: Freud, Sigmund (1969). “Psicología de las Masas”. Alianza Editorial: España. , y; Jung, Carl Gustav. (1970). “Arquetipos e inconsciente colectivo”. Paidós: España.

El miedo, como ente dispersante, forma parte esencial del mantenimiento y estructura de la sociedad actual. Como una emoción derivada del caos del moderno capitalismo, el miedo logró ser una palanca efectiva en el desmembramiento de las relaciones y los agrupamientos colectivos. Ataca de manera individual, somete al sujeto a presiones realmente increíbles que muchas veces terminan por su autoeliminación no sólo social sino en muchos casos, cada vez más frecuentes, en el suicidio. Ante una amenaza más amplia, el miedo no aglutina y renueva los lazos sociales para hacerle frente. En el mejor de los casos, el logro máximo es la acumulación de hordas que de manera dispersa y desorganizada tratan de defenderse de lo indefendible.

Se puede decir que el miedo, en todas sus formas, es parte de las variadas acciones “exitosas” del capitalismo moderno. Bajo tal tesitura, y algunas más que se abordaran posteriormente, el concepto del zombi se generaliza, concepto que representa el ente de un sujeto que no lo es. Es una especie de ser medio vivo y medio muerto. Una representación de algo o alguien que una vez muerto quiere seguir viviendo a costa de la vida-muerte de los demás. Una especie de autómatas que sin poseer todas las características propias del ser humano, guarda y sostiene para sí algunas de ellas, quizá las más aberrantes que, en un momento dado, le permitan “volver no muertos” a los “completamente vivos” para, de esta manera incrementar la cantidad de la horda que a su paso va indefectiblemente, destruyendo la civilización impuesta o mantenida por los vivos.

El zombi representa una contradicción que no tiene solución alguna en la vida real: la contradicción entre la vida y la muerte. Dos eventos totalmente excluyentes que no pueden convivir u ocupar un mismo espacio-, o se vive o se muere- pero ambas cosas son imposibles. Tal circunstancia, es, quizá, lo que más miedo provoca: no quiero morir, quiero seguir viviendo aún cuando sea en las circunstancias más aterradoras y miserables. Inconscientemente, se desea y busca la permanencia de una chispa, por pequeña que sea, de conciencia y

de realidad que nos permita seguir dándonos cuenta de quiénes somos y qué es lo que nos rodea.

He aquí el logro del capitalismo: un miedo inmovilizante, una serie de muertos, con la suficiente conciencia “viviente” para funcionar dentro de la lógica del consumo y un mercado cada vez más vertiginoso. La conformación, en general, de una sociedad zombi que se apegue completamente a las prácticas del libre mercado y que bajo la acción inmovilizante del miedo no ponga en riesgo ni duda la operatividad social vigente ni cuestione la desigualdad brutal o ponga en tela de juicio el estatus de una elite cada vez más pequeña y rapaz.

El miedo y la consecuente inmovilidad que caracteriza a la sociedad zombi, se expanden a todos los ámbitos, no sólo individuales sino también en lo social-institucional. Las instituciones que con anterioridad respondían a una serie de dictados políticos, con características y objetivos bien definidos, en la actualidad se han desdibujado. Son instituciones semimuertas, o semivivas según se desee ver. Existen, pero ya no cumplen con su función o no la cumplen a cabalidad.

La mayoría de las instituciones gubernamentales tienen un carácter zombi, al igual que los trabajadores que las integran, sus sindicatos y, en general, las estructuras administrativas y espacios que las componen. Así, por ejemplo, el poder legislativo y -sus representantes (o los que debieran representar los intereses de los ciudadanos que los eligieron)-, terminan por representarse a sí mismos y sus intereses aun a costa del malestar de las mayorías a las que dicen representar.

La escuela es otra institución completamente zombi e inercial, casi muerta que, sigue funcionando bajo esquemas ya caducos y simplemente inoperantes. En esta lógica podemos seguir repasando las diversas instituciones a cargo del Estado o descentralizadas del mismo e invariablemente se descubrirá su

carácter de muertas en vida en donde predomina el miedo a ser despedido, a que la propia fuente de trabajo desaparezca y, en general, a pasar a formar parte de los “daños colaterales” de las políticas neoliberales. .

Es así que el miedo no deja espacios o resquicios en los cuales su influencia no se deje sentir. El ocio, el consumo desmedido, la fugacidad de las relaciones humanas, las relaciones laborales, y el sentimiento propio de vida y existencia, todo se encuentra impregnado de un temor hasta cierto punto “balanceado” por *los mass media* y los detentadores del poder y la riqueza. Es parte del engranaje bien aceitado de esa nueva máquina capitalista cuya fuerza motriz se ubica en el libre mercado y la especulación financiera y también es parte del diseño de un puñado de capitalistas que han proyectado una “nueva sociedad” cuyas bases se encuentran podridas por el fraude, la pérdida de la ética política, el mercadeo de sustancias prohibidas, de seres humanos y todas las bajezas inimaginables propias de los imperios en decadencia. En tal caso, “el capitalismo funciona con la pandemia zombi, es el pensamiento de la horda: cubrir todo, arrasar todo. (Fernández, 2011, p. 43).

En tal sentido, todo se encuentra concatenado, nada está fuera de control ya que forma parte de un diseño preestablecido. Son flujos y reflujos que conforman un mismo mar. Todo se arrasa, nada se encuentra fuera. Forma parte de una plaga (la plaga zombi) que no deja nada a su paso, que corre con rapidez extraordinaria y que se extiende a todos y cada uno de los rincones de la ciudad, del país y en general del planeta. Es eso precisamente: una plaga incontenible e interminable, completamente expansiva como se plantea a continuación:

¿Qué espacios deja libres la expresión del capitalismo? Ni siquiera el arte o la revolución pueden escapar a su alcance. Un capitalismo zombi que nos entrega pequeños momentos de ocio, que permite la dilapidación del dinero y que retarda el pago por todo el tiempo que puede. Como en la plaga

zombi, hay que quemar los recursos, todos ellos, y extenderse, territorialmente. No hay un líder de la manada: el movimiento de un solo zombi hacia su presa alerta a todos los demás. El capitalismo, igualmente, ha renunciado a sus líderes, que no dejan de ser peleles para que, en un movimiento suyo, la masa pueda abroncarlos, criticar su gobierno, ridiculizarlos (Fernández, 2011, p. 44).

El mercado y su acción depredadora y concentradora, al igual que la plaga zombi, ocupa y arrasa con todos los espacios propios no sólo de la humanidad sino también de la naturaleza inanimada de la cual se vale para poder seguir vendiendo mercancías. La plaga no tiene descanso, ya que hasta el ocio, los vicios, el arte e inclusive las relaciones humanas más íntimas, forman parte de los bienes a ser rematados, todo ello, en la lógica de un despilfarro constante.

Como ya habíamos planteado, la posibilidad del no acceso al consumo, del desempleo y de la precarización extrema conforman la lógica de un círculo vicioso cuyo vértice es precisamente el miedo. En una sociedad como la nuestra, todo forma parte de una lógica de alerta. Es la lógica imperialista en la cual, de acuerdo con Guzmán (2014), los zombis personifican esa idea gringa de que lo ajeno debe ser devastado, lo que sea distinto a sus intereses, lo que modifique sus costumbres -así sean indignas o contrarias a los más elementales derechos humanos- debe ser eliminado para mantener los privilegios y formas existentes.

Es así que el miedo a la pandemia y la horda se expande. El miedo se presenta lo mismo en los suburbios amurallados de los pudientes como en los barrios más marginados. Se ubica tanto en los pueblos como en las grandes ciudades. El miedo se carga por dentro, se lleva en el alma, pero se hace extensivo al ambiente. De esta manera, debemos cuidarnos de todos y de todo, verlo todo con desconfianza y mantener siempre, y esto es casi una ley, el rabillo del ojo alerta, mirando de soslayo tanto a los lados como de frente y hacia atrás.

Dicho miedo, tan constante y cerval, nos mantiene en constante alerta con todo, de todo y contra todos.

La filosofía y la óptica, si es que tales aspectos pueden existir en el zombi, conminan abiertamente al miedo y la desconfianza, que se reflejan como en aguas cristalinas tanto en uno como en otro actor. Dado que en realidad en una sociedad zombi es difícil encontrar “no muertos”, el zombi desconfía del otro, - mismo que se encuentra en similares circunstancias-, situación que se repite *ad libitum*, lo que evidentemente termina configurando a la horda. En esta lógica, un nuevo vecino no representa la posibilidad de una mejor convivencia y enriquecimiento común sino la posibilidad de un nuevo enemigo y, dentro del inconsciente zombi, forma parte de esa horda destructora, ajena a mis costumbres, sujetos sin rumbo fijo, extraños y peligrosos como se cita a continuación:

Los vecinos del norte, eficaces para apropiarse de los mitos de otras latitudes, tomaron a los zombis. En la reciente película *Guerra Mundial Z*³⁰ (basada en el libro respectivo), los veloces come-gente son metáfora del odio hacia lo extranjero: podrían ser invasores musulmanes o indocumentados: la paranoia gringa busca los caminos para transmitir su mensaje de cómo tratarán a los contrarios de los intereses locales. Así sí es fácil matarlos (Guzmán, 2014, p.1).

Considerando dicha ideología, las hordas zombis poseen un carácter global tanto en su aspecto xenofóbico como mercantil. No solamente forma parte de la bárbara desigualdad existente entre países y los obvios flujos migratorios en búsqueda de una mejor vida. De igual manera, los zombis reproducen y forman parte de la estructura económica, una estructura, como ya se dijo, basada en la inmediatez, el desperdicio y el despilfarro, es esencialmente: “un capitalismo

³⁰ Forrester, Marc. (2013). “Guerra mundial Z”. *Skydance Productions*: Estados Unidos de Norteamérica.

dionisiaco, de bienes de consumo inútiles, tecnología de ocio regulada y espacios hipercodificados (Fernández, 2011, p. 48).

En cierta forma, la sociedad zombi posee los mismos grados de complejidad que de simpleza. No exige demasiado, sobre todo a la minoría a la cual le puede demandar, a aquella que trabaja o bien tiene cierta capacidad de compra. La otra parte de la población, y quizá la mayoría, se encuentra integrada por los excluidos, son los daños colaterales que no cuentan para los efectos de un mercado exigente en cuanto al gasto constante. Dicha sociedad soporta, inclusive, cierto grado de desadaptación y poca productividad con la condición de seguir gastando lo que se adquiere vía salarial. De hecho, se ha llegado a apropiarse, por la vía comercial, del tiempo de ocio, el cual forma parte ya del gasto obligado en un mercado del entretenimiento cada vez más amplio y poderoso, pues: “nuestro ocio vale dinero, es rentable, y no sólo se hace necesario vender, sino que las modernas estrategias de publicidad van más allá: hay que comprar nuestro tiempo (Fernández, 2011, p. 47).

El circuito del mercado del ocio, forma parte del mantenimiento obligado de la operatividad del capital y el mercado. Como decíamos, la infección y la pandemia crecen y un enfermo lleva a otro y a otro hasta desarrollar una serie de acciones y fuerzas que terminan siendo incontenibles. La lógica zombi es la misma que sostiene al capitalismo actual. Todos los esfuerzos se dirigen a la reproducción de la ideología imperante. Todos los aparatos del Estado tienen como misión, abierta o encubierta, de cumplir el objetivo. De esta forma, todo objeto producido se acompaña, en un efecto de cascada, de otros objetos susceptibles de ser consumidos, mismos que provocan similar efecto con otros y otros de una manera interminable. De esta manera, un evento deportivo desencadena la producción y venta de pósters, ropa, ciertos tipos de alimentos y bebidas, publicidad, uso de transportes, etcétera, en un circuito interminable de consumo:

En esa reducción que la economía de mercado hace de todos y cada uno de nosotros como *consumidores* no estamos muy lejos de esos otros *consumidores* por antonomasia que son los no-muertos. Las técnicas que generan la necesidad de consumo han calado perfectamente en las modernas sociedades y pertenecen a su propio lenguaje y desarrollo ideológico- cultural. Rebajas y hordas de caminantes andan de la mano (Fernández, 2011, p. 53).

La magnificencia contradictoria del mundo de los zombis no se encuentra, por lo tanto fuera de la obligatoriedad del consumo. En sí mismo, de tiempo acá, el mito zombi forma parte, de un consumo desmedido basado en la producción de películas de todo tipo, libros e inclusive movimientos locales y mundiales con pretensiones liberadoras o altruistas³¹. Todo ello teniendo de fondo al mercado y el consumo. Básicamente la invasión se ha hecho realidad bastando únicamente unos cuantos dólares para concretar, mediante el consumismo, lo que en la práctica se sintetiza en miedo y temor. Dentro del ámbito del consumo existe un temor realmente extremo: el temor a ser infectados con el virus de la igualdad.

Se busca desesperadamente ser “único”, “diferente a los demás”, “distinto”, disímil a todos en una sociedad que produce en montones para un consumo en masa y rápido; una sociedad, un consumo y un gasto efímero y volátil, donde todo es transitorio. Se promocionan y venden verdaderas “bolas de humo”, paraísos que no existen, ideas imposibles de cumplir y placeres incapaces de ser llevados a la práctica. En tal sentido, y ya para terminar el presente

³¹ Esto, que pudiese parecer ridículo, resulta ser todo un movimiento mundial. Hay organizaciones, algunas de carácter virtual o físico que aglutinan a cientos o miles de seguidores de lo que ellos denominan como “movimiento zombi”. En México por ejemplo, se ubica “Zombie walk.mx”, que “sin fines de lucro”, organiza marchas y eventos. Marchas que logran reunir a miles de gentes que, caracterizados como zombis, caminan por las calles de manera gustosa. Véase: Suárez Esquivel, Mariana. (2013). “Zombies marchan en Reforma por la tolerancia y la no marginación”. Periódico “La Jornada”. Domingo 24 de noviembre. Disponible en: www.jornada.unam.mx/2013/11/24/capital/o27n1cap

apartado, valdría la pena un breve análisis de una de las “mercancías” mejor promocionadas y vendidas en una sociedad que se niega a morir, pero que no tiene la menor idea de cómo puede seguir viva: la venta de la eterna juventud.

En la sociedad zombi, la juventud es el punto nodal de todo proceso publicitario. Todo un gazapo preconstruido, puesto que la mayoría de los países con cierto grado de riqueza ha visto disminuir, de manera paulatina y ostensible, su población juvenil. De hecho, la generalidad de los aún “productores” de jóvenes o se ubican en las clases mas desprotegidas y con menos poder de compra o bien dentro de los países pobres, con pocas fuentes de trabajo y bajo poder de compra. Como en un momento dado se enunció, en un modelo capitalista tan concentrador como el actual, los jóvenes no tienen cabida, no existe un espacio para ellos y muy difícilmente lo tendrán, durante toda su existencia, ni un trabajo bien remunerado y estable. Dado lo antepuesto, se puede decir que es el estrato con el peor o nulo poder de compra, entonces ¿qué es lo que se promociona y a quién va dirigido?

Se venden ilusiones en primera instancia a los adultos y ancianos que, teniendo cierto grado de poder de compra, pueden ser “convencidos” de que con el consumo de ciertos productos y marcas pueden ser (o parecer) jóvenes una vez más, o mediante la adquisición y uso de tal o cual cosa o marca, por lo menos tienen la posibilidad de verse más jóvenes, retrazar la vejez y la consecuente muerte. Por otra parte, a la población verdaderamente joven, en términos cronológicos y biológicos, se le crea una serie de necesidades que, bajo su circunstancia actual, son casi imposibles de ser cumplidas o ser medianamente satisfechas pues carecen y carecerán de los medios para lograrlo, pues como acertadamente lo bosqueja Joseph Stiglitz (2012):

Los jóvenes están frustrados, pero sospecho que, cuando se enteren de lo que presagia la tendencia actual, lo estarán todavía más; quienes permanecen desempleados durante un largo periodo tienen unas

perspectivas de trabajo durante toda su vida menores que los que, con una calificación similar, han tenido más suerte en el mercado laboral. Incluso cuando consigan un empleo, será con un salario más bajo que el de otros trabajadores con una calificación parecida. De hecho, la mala suerte de haberse incorporado a la población activa durante un año de mucho paro se manifiesta en los ingresos de esos individuos durante toda su vida (p. 59).

En tales circunstancias, se generan amplias capas de nuevos zombis que, frustrados ante la posibilidad real de llevar una no-vida, derivan en toda una serie de conductas, aún las más inimaginables (delincuencia, drogadicción, tráfico de todo tipo, rompimiento sin cortapisas de los límites sociales, etc.). Todo ello-, con tal de lograr tener un espacio y una rebanada, por muy miserable que sea, de ese prometido sueño. Se trata, entonces, de la creación y recreación de nuevas quimeras, de espacios oníricos que no tienen referencia con el mundo real. Son deseos creados que engrasan la maquinaria consumista del capitalismo financiero.

El mensaje que se emite, de una manera soterrada pero también directamente e hipócrita, tiene que ver con la fugacidad y la inmediatez, todo ello teniendo como base al consumo. La idea principal es no llegar a ser viejo, pero si te ubicas en tal condición, aún tienes cierta solución³². Por cuanto respecta a la

³² Carolina Gómez Mena, (2014), nos presenta todo un panorama de los gastos y esfuerzos efectuados (sobre todo por las mujeres), para parecer y aparecer más jóvenes con base en la cirugía plástica. Nos plantea que “aunque el envejecimiento es una etapa más de la vida, la mayoría, sobre todo las mujeres, le temen en algún grado porque la cultura imperante ensalza a la juventud y la belleza. Ser viejo(a) se asocia con lo obsoleto o no productivo, y con menos posibilidades en diversos ámbitos, entre ellos el laboral (Gómez, 2014, p. 36). Existe un gran miedo a la vejez, dice ella, puesto que: “en un mundo tan competitivo, verse bien y joven está ligado a un trabajo decente. Verte bien no es sólo vanidad, sino la exigencia actual (Gómez, 2014, p. 36).

Finalmente comenta que: “las mujeres que se someten a esos procedimientos con especialistas no sólo sienten una “gran satisfacción” con lo logrado, sino que adquieren una “seguridad tremenda en sí mismas”, pues en el ámbito laboral, por ejemplo, vuelven a “competir con gente 10 o 15 años menor” (Gómez, 2014, p. 36).

población juvenil, la intención publicitaria es la misma que animaba a los jóvenes griegos: lo mejor es morir en la flor de la edad, en tal sentido:

Sé joven y vive poco. Sé una estrella de rock o de fútbol y consúmete (y consume lo que puedas: chicas, dinero, coches, drogas), porque si no lo haces no serás *leyenda*, esto es, no habrás escrito el relato de tu juventud conforme al guion establecido] [...] [Escribe rápido tu vida, o escribe tu vida con rapidez, como fugacidad, y márchate para que entre el siguiente (Fernández, 2011, p. 49).

Tal es pues la razón del zombi y su sociedad. Un mundo interior y un entorno que lo marca, que lo estereotipia y que, sin lugar a dudas lo afecta como estudiante y como aprendiente pero que, además, le pone en sello específico a la escuela y sus métodos de generación y distribución del conocimiento como trataremos de plantear y analizar en el siguiente capítulo de este libro.

CAPÍTULO 3: NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN

“La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido. El discurso del Maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los mass media y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber” (Lipovetsky, Gilles, 2010).

Tal como lo explicita Zygmunt Bauman (2010), la humanidad en la actualidad, y por las circunstancias ya descritas en capítulo anterior, se encuentra viviendo una una etapa y sucesos nunca antes vistos. En cierta medida, dadas las políticas neoliberales aplicadas al orden social, político y económico, se puede decir que existe un “acorralamiento” histórico del cual muy difícilmente se podrá salir. En tal sentido, la humanidad en su conjunto, puesto que el problema es global, se encuentra en una encrucijada.

Todas las estructuras sociales, políticas y económicas, derivadas de una época donde privaba, hasta cierto punto, alguna racionalidad, orden y visión de futuro, están crujiendo o derrumbándose. El neoliberalismo y la propia dinámica del capitalismo tiende a dirigirse a una pendiente que, al parecer, irremediablemente arrastra al mundo a un suicidio colectivo. Tal como afirma Antony Giddens: “El mundo moderno tardío –mundo al que denomino modernidad superior- es apocalíptico porque introduce riesgos que las generaciones anteriores no han conocido” (Giddens y Otros, 1996, p, 37).

Dentro del ámbito de la ciencia política o la sociología, solamente algunos pensadores se atreven a hacer algunas “recomendaciones” o

“predicciones”³³sobre lo que se habrá de hacer o acontecerá en el futuro inmediato. La situación es tan caótica que no es posible que sea controlada por la racionalidad. Bajo tales circunstancias, el fenómeno que nos ocupa en este trabajo, la educación, no escapa al caos reinante en el ámbito político y social.

Como ya expusimos, dentro del panóptico neoliberal todo se encuentra a debate y es susceptible de ser privatizado y comercializado para, con ello, obtener ganancias económicas. Así las cosas, si recursos tales como el agua, la energía eléctrica, las materias primas, el trabajo intelectual o la recreación, se encuentran en la mesa de debates para su uso comercial, ¿por qué no

³³Las ideas sobre lo que “se debe de hacer” o acontecerá dentro del ámbito político, social y económico mundial son muy diversas. Es importante recalcar que Zygmunt Bauman cuyo trabajo y pensamiento, en cierta medida, es el eje teórico del presente documento, no se atreve a hacer ningún planteamiento al respecto, de hecho, se considera a sí mismo como un pesimista (Radio Nederland, 2010). Sin embargo, otros pensadores y analistas de la cosa social actual sí se arriesgan a proponer algunas posibilidades de solución a lo que acontece. Las posiciones son muy diversas y a veces contradictorias. En tal sentido, Immanuel Wallerstein (1999) indica que en los próximos veinticinco o treinta años, por efectos del mercado, los estados perderán legitimación de manera constante. Samir Amin (1999), plantea que algunas de las acciones que se pueden efectuar para cambiar el estado de la situación serían: a) la transformación del Fondo Monetario Internacional (FMI) en un verdadero banco mundial que, mediante sus acciones regule el desequilibrio económico existente y deje de ser una institución facciosa tal como ahora lo es; b) la transformación del Banco Mundial (BM) en un fondo que capte los excedentes económicos de los países desarrollados y los distribuya en los países periféricos, a tasas preferenciales, con el fin de crear un equilibrio económico mundial y no estar subsidiando el déficit económico estadounidense; c) la creación de una verdadera Organización Internacional de Comercio (OIC) que de verdad respete el multilateralismo y no siga las políticas de la actual Organización Mundial del Comercio (OMC); d) un verdadero reforzamiento de organismos internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con la capacidad de mediar y regular verdaderamente cuanto acontece en el orden global, etc., todo lo antepuesto es únicamente para poner un ejemplo de algunas de las propuestas u opiniones existentes.

Con todo, aparentemente la crisis actual es diferente de las del pasado. Los retos vigentes están golpeando duramente la esencia misma de la idea de educación tal como se la concibió en el umbral de la larga historia de la civilización: hoy está en tela de juicio lo *invariable* de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis. Me refiero a los supuestos nunca antes cuestionados y mucho menos sospechosos de haber perdido vigencia, con lo cual, necesariamente deberían reexaminarse y remplazarse (Bauman, 2008, p.p. 27-28).

habría de estarlo la cultura y la educación? De hecho, es algo ya presente como se puede ver a continuación:

Dicho de otro modo, en el tiempo actual la cultura ha sido cosificada, convertida en un producto o mercancía que se vende y se compra, y que al igual que otros productos y bienes materiales, responden al proceso de elaboración, distribución y comercialización industrial en masa: con propietarios, trabajadores, intermediarios, consumidores (Area, 2010, p.1).

Una de las grandes ambiciones de las “reformas estructurales” neoliberales es desligar al Estado de su función reguladora y el financiamiento directo de cuanto acontece en lo educativo. De hecho, uno de los primeros pasos ya dados es transformar, cuando menos en lo discursivo, a la educación y todo lo que ello implica, de un bien común a un “servicio”. Este simple, en apariencia, trueque conceptual trae, detrás de ella una serie de implicaciones donde no solamente priva la ambición económica, sino el desastre humano y social. Dentro de la visión neoliberal, la educación no es más que otro “servicio”, lo cual resulta ser una desproporción pues como acertadamente lo esbozan Sader y Gentilli (2001):

El espacio público tiene un carácter más estratégico que el propio Estado] [...] [El espacio público, además, comprende y excede al propio aparato estatal. ¿Debemos dejar que el mercado fije los límites y las dimensiones del espacio público, el único plausible de ser gobernado democráticamente? Para la burguesía lo importante es “jibarizar” los espacios públicos cuanto antes y al máximo posible: privatizar las escuelas, los hospitales, las calles, las plazas, la playa, la selva, las ondas radiales y televisivas, los deportes; en una palabra: hacer que el mercado devore todas las formas democráticas de sociabilidad que sólo pueden existir en espacios públicos verdaderamente estructurados y vigorosos (p. 141).

Tal transmutación del ente educativo, de ser un hecho público a ser un acto privado, tiene consecuencias diversas y perversas. Los inversionistas saben-, perfectamente que trastocando el orden establecido por el Estado-, y transformando el derecho a la educación en algo privado y no público se abre, en lo inmediato, un mercado que no tiene límites. Un mercado inmenso y continuo puesto que, por obvias razones, en el transcurso de la vida, todos los integrantes de una sociedad y de la humanidad en general, necesitan educación, es así que para los capitalistas:

La educación, en concreto, es uno de los servicios más “nobles” para los inversionistas, por su capacidad de desdoblarse en una inmensa cantidad de sub-servicios. Son enormes los ingresos que significarían miles de planteles privados, asesorías, cursos remediales y de preparación de exámenes de ingreso, servicios médicos, de comedor, instrucción especializada en lenguas, becas y préstamos bancarios (Aboites, 2006, p. 29).

Más aún, como se señaló en el capítulo anterior, ahora más que nunca, para tratar de seguir teniendo empleo, se necesita una actualización y capacitación constante. Tal es la regla de la denominada “sociedad del cocimiento”. El presente capítulo, tratará de abordar y analizar estos y otros fenómenos que acontecen en lo educativo, en un mundo regido por las políticas impuestas por el “nuevo orden neoliberal”.

3.1. La educación desde el panóptico neoliberal. La transmutación de lo público en privado y la destrucción de lo colectivo

La educación en su sentido más amplio desde el punto de vista neoliberal es completamente “utilitaria”. Dentro del pragmatismo reinante la escuela y, en general todo el fenómeno educativo, sólo tiene razón de ser si se encuentra en función del mundo laboral, fuera de ello todo sale sobrando. Dentro del

panóptico neoliberal, las ciencias humanas y las artes son un estorbo dado que, desde su enfoque, no aportan nada al mundo de la empresa y el trabajo³⁴.

Todos los esfuerzos educativos, entonces, se deben dirigir a formar trabajadores “competitivos”, que tengan la capacidad de “innovación”, dado que ello no solamente es el signo de los tiempos, sino que es lo que hace sobrevivir a las empresas en un mundo sumamente individualista y competitivo. De esta manera:

La educación en general, y la formación en particular, como parte del sistema cultural de una sociedad, está siendo sometida, cada vez en mayor grado, a las presiones de la economía del mercado y de la ideología neoliberal que la acompaña. Los tradicionales fines y funciones sociales emanadas de la tradición ilustrada del estado moderno que ponía énfasis en la función transmisora del conocimiento y de los valores así como en la formación e integración de los individuos en cuanto ciudadanos está dando paso a una ideología que defiende abiertamente la formación como un componente más o un subsistema social que debe regirse por las leyes del mercado y sometido a las necesidades del sistema productivo,(Bautista, 1998, citado por Area, 2010, p.3).

Bajo tales circunstancias, la información, su administración y conocimiento, con objeto de crear conocimiento nuevo, se vuelve esencial en una sociedad basada en la competitividad para la sobrevivencia del sector productivo y de servicios pues, como acertadamente define Peter Drucker: “la empresa que no innova no puede evitar el envejecimiento y la declinación. Y la declinación será muy veloz en un periodo de cambios rápidos como el que se vive” (Drucker, 1985, p. 177). El conocimiento y sus capacidades de innovación, por lo tanto, se vuelven esenciales, prioritarios y más aun completamente estratégicos. Es así que surge el concepto de “sociedad del conocimiento”.

³⁴ Básicamente nos referimos a la “educación bancaria”, misma que perfila Paulo Freire en su libro: “Cartas a quien pretende enseñar” (2010).

La sociedad del conocimiento brota de la traslación del concepto de riqueza basada en el control y manejo de los medios de producción materiales, tal como en su momento fueron las materias primas, al desarrollo prioritario de una sociedad, en teoría, “educada” con un alto índice de conocimientos aplicativos, esto es, lo que en el argot neoliberal se le denomina como un “capital humano pensante”.

La sociedad del conocimiento, en función de la ideología dominante, se basa en la teoría del capital humano y en las capacidades que dicho capital posee para aplicar el conocimiento de manera efectiva para innovar las formas de producción, es básicamente: “el conocimiento como factor clave de ventaja competitiva y como agente decisivo para el acoplamiento eficaz y oportuno con el cambio dinámico del entorno” (Limone & Bastias, 2001, p. 3).

Resulta claro que, bajo estas circunstancias, gran parte de la atención e inversión de las empresas y organizaciones se dirige a la consecución y desarrollo del capital humano necesario para estar a la altura de las demandas del entorno y particularmente del mercado, tal como lo afirma Tünnermann (2004):

Asistimos, de esta forma, a la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información (p. 3).

La sociedad del conocimiento, bajo esta óptica, se encuentra compuesta por un nuevo tipo de trabajador: “el trabajador del conocimiento”. Este trabajador debe poseer capacidades y cualidades distintas al trabajador de la fase industrial.

Ante un entorno tan complejo, resulta claro que esta “nueva sociedad” necesita, de igual manera, un nuevo tipo de educación, escuela, maestro y

aprendiente. Si la conceptualizamos como un cambio paradigmático, es evidente que la mayoría de sus estructuras y procesos deben cambiar, pues es el efecto de un nuevo paradigma. En este sentido, la educación, sus actores y procesos involucrados no son una excepción que se pueda mantener estática.

Siendo así, el proceso educativo en la llamada “sociedad del conocimiento” no puede ser el mismo que sustentó, en su momento, a la sociedad industrial. Las necesidades básicas de una y otra son completamente distintas. La escuela dentro de la sociedad industrial preparaba al hombre para un futuro estable y lineal: un futuro previsible. Contrario a lo anterior, la sociedad del conocimiento se encuentra basada en la incertidumbre y el cambio constante. Bajo este contexto, no es que la escuela resulte insuficiente para dar cauce a las múltiples demandas emergentes que plantea la sociedad actual; lo que se le pide, en el discurso dominante, es que sea una escuela distinta, acorde con las necesidades de una “nueva sociedad” signada por el mercado y la ideología gerencial, de forma tal que:

El actual contexto de la sociedad de la información, al menos en su expresión más neoliberal, está provocando una pérdida de las señas de identidad de la educación como un servicio público destinado al desarrollo democrático de la sociedad. El proyecto ilustrado para la educación, basado en la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura así como en la transmisión de valores cívicos, comienza a ser sustituido por presupuestos y prácticas que otorgan a la formación un papel muy relevante, pero subsidiario, respecto a los intereses y necesidades del sistema productivo de riqueza (Area, 2010, p.7).

Uno de los primeros pasos-, para la consecución de lo antepuesto-, se encuentra representado por el movimiento de traslación de la enseñanza al aprendizaje. La enseñanza comienza a verse como un lastre que, hasta la fecha, ha estado a cargo del Estado y del empleador. El aprendizaje, como un suceso individual, implica un desentendimiento del Estado y la individualización

del propio acto. La enseñanza, como concepto y proceso, se encuentra asociada intrínsecamente, a lo colectivo y a lo político.

El acto de enseñar implica, por otra parte, la conjunción de esfuerzos que, en un espacio común, un grupo de personas efectúan para poder lograr aprender algo de un maestro y de todos y cada uno de los integrantes del conjunto. La conjunción de esfuerzos es implícitamente un acto colectivo y político. El aprendizaje como acto y proceso, por su parte, no necesariamente implica lo colectivo. Se puede aprender más y mejor en colectivo que de manera individual, pero el acto de aprender en sí mismo, de ninguna manera se puede negar que sea y seguirá siendo individual, esto es, nadie aprende por otros³⁵.

Se intenta entonces transformar al sujeto que aprende en un ente “autónomo”, “independiente” que pueda aprender en cualquier momento, lugar o espacio. Se trata de eliminar el ancla de la enseñanza, pues ésta se encuentra atada a espacios determinados, colectivos, rituales y horarios, que implican cierta inmovilidad, poca flexibilidad y en general una rutina preestablecida. Nótese que las pistas por donde debe correr el aprendizaje son las mismas por las que se le pide corra el trabajo y el trabajador. Son las mismas condiciones sobre las cuales opera en la actualidad el capital, como puede evidenciarse a continuación:

Parece claro que lo que sí han conseguido estas medidas privatizadoras es transferir la responsabilidad (que ya no es colectiva, sino individual) a los propios “clientes”, dado que son quienes eligen. Las consecuencias de la elección deben asumirse individualmente (responsabilidad individual) liberando a la educación de su carácter de ‘bien público o común’ evitando así el control público (político) sobre ella (García, 2010, p.34).

³⁵No es de nuestro interés debatir en este trabajo las particularidades propias de las diferentes teorías del aprendizaje. Pretendemos ubicar al aprendizaje como un acto humano, social y político únicamente, no particularizar en las distintas formas de lograrlo.

La traslación de la enseñanza al aprendizaje, forma parte, una vez más, del proceso de individualización, puesto que al trasladar la posibilidad de conocer cosas nuevas mediante un acto colectivo como la enseñanza a un acto individual como el aprendizaje, el Estado puede hacerse a un lado en sus obligaciones y trasladarlas al sujeto, de forma tal que éste se vuelve responsable tanto de su formación como de su obsolescencia profesional, es decir, de su propio progreso intelectual y de su propio futuro como ciudadano y trabajador, tal como lo plantea Bauman (2006):

El progreso como tantos otros parámetros de la vida moderna ha sido “individualizado”; lo que es más: desregulado y privatizado. Está desregulado porque la oferta de opciones para “mejorar” las realidades presentes es muy diversa...y el progreso está privatizado porque el mejoramiento ya no es una empresa colectiva, sino individual: se espera que los hombres y mujeres individuales usen, por sí mismos e individualmente, su propio ingenio, recursos y laboriosidad para elevar su condición a otra más satisfactoria y dejar atrás todo aquello de su condición presente que les repugne (p. 144).

En una sociedad de consumo como la actual, el progreso, pasa forzosamente por una acción de compra-venta. Mientras, como bien apunta Bauman (2003), la producción y la sociedad que la sustentó, se encuentra basada en lo colectivo, el consumo es una actividad eminentemente individual, una acción solitaria, alejada de los vínculos colectivos, aun cuando el acto de consumir sea en compañía de otros. Es un mundo regido completamente por la ideología donde, inclusive, la producción material pasa a un segundo plano de importancia como se plantea a continuación:

En este sentido, al gran capital y sus empresas ya no les interesan los objetos materiales, la producción como tal no tiene el peso que anteriormente tenía. La clave de la producción actual, y un factor

determinante para seguir produciendo y seguir existiendo como empresa, se ubica en las ideas, en el nuevo conocimiento y más aún, en la aplicación de este conocimiento nuevo mediante la creatividad humana, para producir nuevas ideas y nuevos productos. Ésa es la clave de la competitividad empresarial y bursátil actual. En realidad, la creación del conocimiento y su manipulación, así como el control y la manipulación de la información son instrumentos esenciales que los países ricos utilizan para garantizar su hegemonía en el mundo globalizado (Rodríguez, 2006, p. 5).

Éste es el camino que sustenta a la otra vía que pretende la privatización de la educación, sobre todo la de nivel superior, dado que es en estos ámbitos donde se generan los nuevos conocimientos, ésta es parte de la clave para entender por qué se busca imponer el concepto de “servicios educativos” en lugar de considerar a la educación como un bien público o bien común. Esta traslación conceptual, que parece una simpleza no es tal pues, al igual que el tránsito de la enseñanza al aprendizaje, guarda intrínsecamente una intencionalidad y una ideología mercantilista.

En la búsqueda por concretar tal intención se han generado, a su vez, diversas estrategias todas ellas entreveradas y en curso, tales como:

- En el ámbito curricular se presenta la transposición de un currículo general y universalista a uno basado en competencias.
- La imposición de una serie de políticas tendientes a diseminar la ideología empresarial dentro de la institución escolar.
- La utilización mercantil, vía publicidad, de los espacios escolares.
- La descentralización de las funciones escolares.
- El franquiciamiento de “firmas escolares” y de tecnologías educativas.
- La promoción de firmas comerciales dentro del espacio escolar vía “apoyos” tales como cuadernos, útiles escolares o ropa deportiva.
- La promoción de editoriales mediante libros y revistas.

- La generación de “bonos educativos” y “escuelas paralelas” financiados por el Estado.
- La generación de “préstamos escolares” que sustituyen a las becas que con anterioridad financiaba el Estado y que hoy se encuentran a cargo de los bancos y los servicios financieros.
- La participación de diversos organismos globales para la imposición de políticas educativas que mediante su aplicación, y en un fenómeno de convergencia, permitan el logro de las anteriores estrategias y la privatización total de la educación.

A continuación, en general, trataremos de abordar la mayoría de los puntos antes enunciados, con excepción del último, mismo que se analizará en un apartado distinto al presente por su relevancia. En suma, es importante recalcar que al modelo neoliberal y globalizador le interesa una escuela distinta a la que en su momento se configuró durante la etapa industrial y del Estado de bienestar. El neoliberalismo, a través de las políticas educativas que propugnan los organismos globales no pide reformas; exige un cambio a fondo, lo que pone en crisis a la escuela actual. Esta crisis, si bien la afecta en su conjunto, es más profunda en ciertos niveles y sectores que en otros, tales como el nivel superior que, prácticamente, se encuentra acorralado por tales políticas. Una de las más significativas, por lo recurrente del discurso, es el cambio curricular que debe efectuar la escuela para estar a la “altura” de las necesidades del sector productivo y de servicios.

Este sector (el empresarial), bajo el pretexto de que la escuela se ha estancado y ya no satisface sus necesidades de manera eficiente, mantiene una presión constante para la permutación curricular que permita desechar el currículo universalista, base y sustento de la universidad, para trasladarse a uno basado en normas de competencia. Dentro del esquema educativo cimentado en competencias se subraya y exalta el mundo del trabajo por sobre los contenidos y los conocimientos relacionados con la cultura, las artes y en

general las humanidades. En general, se desea un sujeto completamente adaptable al trabajo como puede observarse a continuación:

Esto significa que el sistema de enseñanza se debe conformar por aportar a los jóvenes las mínimas competencias que les permitan adaptarse fácilmente a los cambios de puesto y los diversos entornos de trabajo. En cuanto al resto, la escuela debe inculcarles sobretodo “el saber estar”, los compartimientos, querrán de ellos trabajadores disciplinados y ciudadanos respetuosos con las instituciones existentes. Deberán ser adaptables y autónomos, capaces de reciclarse por sí mismos, asumiendo personalmente los gastos. Serán igualmente “flexibles” en el terreno de las relaciones sociales: fieles a su empresa y dispuestos a adaptar los horarios de trabajo a las exigencias de la producción (Hirtt, 2003, pp. 1-2).

Se privilegia la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas en función de su aplicación para la creación de conocimiento nuevo e innovaciones susceptibles de ser mercantilizadas. La innovación debe ser, de acuerdo con la ideología dominante, el centro de todo el esfuerzo intelectual, pues sin innovación no existe competitividad y si no se es competitivo, se corre el riesgo de ser echado del mercado. Es por ello, que se exige un cambio en la educación.

Ello explica que la educación pública y, lo que es más importante, su conceptualización de servicio público, pase a un segundo plano. La educación, incluso en sus etapas obligatorias, parece querer asumir, más cada día, como planteamientos los de la capacitación profesional; es decir, habilitar sólo para encontrar empleos y, de ser posible, bien pagados (Torres, 2001, p. 31).

En este sentido, las potencialidades de los trabajadores acuerdo a su conocimiento y competencias, se vuelven un factor estratégico para el capital,

ya que de esa “fuerza de tarea” dependen sus ganancias y, por ende, su sobrevivencia.

En esta carrera desenfrenada por llegar rápidamente a la consecución de ganancias, al capital no le interesan las instituciones ni los individuos. La traslación de un currículo a otro borra, de tajo, la pretensión universalista y privilegia la generación de un hombre acotado, egoísta e individualista. Un hombre situado únicamente en el presente, acostumbrado a la incertidumbre, y, por lo tanto, sin futuro y sin pasado, que mantenga de manera constante un coeficiente de arrastre personal e histórico de cero.

En este sentido, el vaciamiento del currículo para transitar de un hombre universal a un hombre “competente” se ubica en la lógica empresarial que busca por un lado, la privatización de la educación para poder considerarla como un negocio y lograr participar en él y por otro lado, se busca su control y administración para que todos los procesos curriculares se encuentren al servicio y la visión de los propios empresarios es decir, un “negocio redondo” que Nico Hirtt (2003), nos explica a continuación:

Una mano de obra flexible es una mano de obra polivalente, móvil y reciclable. El trabajador moderno es confrontado a constantes cambios, a causa de las obligaciones competitivas tiene que integrarse en nuevos entornos cada vez que la ocasión lo requiera. Entonces, la empresa reclama al sistema educativo que desarrolle precisamente las competencias que favorezcan esta flexibilidad, esta capacidad de adaptación del trabajador (p.5).

De hecho, en sus versiones más radicales, estas pretensiones empresariales, tal como lo plantea Florentino Sanz (2006), buscan que los estados abandonen

la atribución de convalidar títulos y diplomas puesto que para ellos ya es necesario: “pasar a la “cartilla personal de competencias”³⁶ destinada a convalidar las competencias adquiridas en el empleo y librada por organismos privados” (p. 69).

Como con anterioridad anotamos, la transposición de un currículo a otro en la escuela, se encuentra asociado a la diáspora ideológica empresarial. Esta otra estrategia, a su vez, se integra por dos acciones firmemente entremezcladas:

- La privatización ideológica de la educación;
- La justificación “teórica” de la individualización de la educación y la empleabilidad.

Una buena parte del discurso y operatividad dominante-, se ubica en trasladar conceptos y formas de operación del mundo empresarial al escolar. En este tenor se sitúan la adopción de toda la jerga gerencial en torno a la calidad y la generación y aplicación de estándares. En tal sentido, la escuela y los administradores en turno-, inician por adoptar esquemas de administración similares a los aplicados en la industria.

³⁶ Esto se está dando de manera lenta y soterrada. Un ejemplo de ello lo expone Hugo Aboites al definir cómo la SEP ha abierto la puerta a circunstancias parecidas al afirmar que: “el Acuerdo 286 del año 2000 (seguido luego por el Acuerdo 328 del 2003, de la Secretaría de Educación Pública de México) [...] [Se trata de un procedimiento que en unos cuantos días no consecutivos hace posible obtener no una simple licencia para ejercer, sino un título profesional mexicano. En efecto, basta una revisión de la documentación escolar que presenta el candidato, un examen de opción múltiple exitoso, la elaboración de un ensayo por escrito y una entrevista satisfactoria con varios especialistas, para que sea posible obtener un título oficial de Médico General, Ingeniero Civil, Abogado, Administrador, etc., expedido ya no por una universidad sino directamente por el ministerio, es decir, la Secretaría de Educación Pública de México. Este procedimiento es tan generoso que permite que personas que sólo hayan cursado una parte de sus estudios puedan obtener un título profesional reconocido en todo el país” (Aboites, 2007, p-p. 39-40).

Los modelos de planeación estratégica y el movimiento hacia la calidad total, entre otros, forman parte del lenguaje gerencialista que, en un momento dado, impone pautas de operación y dirección a seguir. En esta tesitura se encuentra la búsqueda desesperada de las certificaciones y las acreditaciones.

Las instituciones de educación públicas han sido orilladas, a una lógica de competencia entre ellas mismas, en pos de la consecución de más fondos económicos. Se asignan más fondos en tanto que una institución certifica sus procesos (las normas ISO 9000 son un ejemplo sintomático), tal como lo han hecho las empresas. De igual manera, compiten entre ellas para lograr acreditarse y acreditar, ante organismos gubernamentales o privados, tanto al plantel como a las carreras que ahí se imparten:

En este sentido, lo que Whitty (1998) denomina como la “privatización ideológica” de la educación se sustenta sobre tres pilares esenciales: en primer lugar, promueve la creencia de que el enfoque educativo adoptado por el sector privado es superior al tradicionalmente adoptado en el sector público; en segundo lugar, demanda de las instituciones del sector público un comportamiento y forma de operar que sean cada vez más similares a las del sector privado; finalmente, fomenta la toma de decisiones privadas, ya sea a nivel individual o familiar, en lugar de estimular el recurso a criterios políticos y profesionales, en definitiva, a criterios colectivos (Montero, 2006, p. 30).

Esta lógica de competencia se repite internamente en cada una de las instituciones de forma tal que, domésticamente, se traslada a las distintas escuelas o facultades y, de igual manera, permea al ámbito docente y estudiantil. Esta ideología se ubica, una vez más, dentro de la gran batalla discursiva, misma que tiende a la mercantilización de todas las cosas y la individualización de los sujetos, elimina en la práctica el concepto de bien

público (o bien común) y propugna por la exclusión. La competencia en sí trata, de hecho, a la educación como un ente consumible, puesto que:

Conceptualizar a la educación como un bien de consumo más conlleva a promover una mentalidad consumista en sus usuarios y usuarias: el profesorado y el alumnado; estimula a acercarse al trabajo escolar y a las ofertas formativas pensando como consumidores y consumidoras, o sea, en su valor de intercambio en el mercado, en los beneficios que puede reportar cursar tal o cual disciplina, especialidad o titulación (Torres, 2001, p. 34).

La apropiación del discurso, genera una serie de cambios y actitudes en los “reconvertidos consumidores” que, una vez coparticipes del mismo, dan por obvio lo que antes era mentira y participan activamente en la exclusión de todos aquellos que no pueden mantenerse en la competencia o bien que, por sus carencias económicas o personales, no pueden ingresar a ese circuito interminable de competición. En la práctica tienden a olvidar que; “una distinción entre lo público y lo privado es que lo público incluye a todos y lo privado contempla la posibilidad de la exclusión” (González, 2006, p. 1).

De esta forma, dicha ideología termina por impregnar las relaciones, los pensamientos y actitudes de todos los actores educativos, de forma tal que:

En la medida en que los estudiantes se ven influenciados por su entorno institucional, el sistema “moral” que se transmite desde la escuela se va acomodando cada vez más en mayor medida a los valores de la cultura empresarial (Ball, 1994, citado por Montero, 2006, p. 30).

Curiosamente, se privilegia esta ideología empresarial y se conjuga, contradictoriamente, con planteamientos pedagógicos tales como el

constructivismo. Tal conjugación resulta excluyente, cuando menos técnicamente hablando, dado que mientras que el gerencialismo propicia conductas completamente individualistas, el constructivismo más avanzado parte de la necesidad de la interacción colectiva para la construcción y logro de aprendizajes significativos en un contexto altamente colectivo.

Otra vía que se ha estado promoviendo para el logro de la privatización de la educación tiene que ver con un discurso que, en apariencia, trata de ampliar la democracia y la libertad de los ciudadanos, la famosa- “libertad de elección”. Tal libertad se fundamenta en las propuestas que, en su momento, efectuaron Milton y Rose Friedman³⁷, según las cuales la mejor manera y más democrática de distribuir el gasto educativo, además de eficientarlo, es la generación del denominado “bono educativo”, mismo que debe ser emitido por el Estado y distribuido entre la población, particularmente entre los padres de familia quienes, en su momento, tendrían la libertad para elegir la “mejor escuela” para sus hijos. Dicha acción, de acuerdo a tal lógica, permitiría ampliar la libertad de elección de los ciudadanos y dejaría al libre albedrío de los particulares, una acción que hasta el momento y en cierta medida, toma el Estado. Los promotores de esta disposición que en apariencia es democrática, pretenden olvidar que detrás de la misma se ocultan serios intereses mercantiles, tal como lo plantea Torres (2001):

La posibilidad de la elección de centros escolares por parte de las familias es una de las medidas que los gobiernos conservadores y neoliberales vienen promoviendo como estrategia para consolidar todavía más su concepción mercantilista, competitiva y meritocrática de la vida (p. 77).

Con medidas *pseudo* democráticas como éstas pretenden olvidar que, de entrada, las instituciones educativas tendrán que competir por los alumnos,

³⁷ Solamente para ubicar al lector cabe recordar que Milton Friedman deviene del grupo original que Von Hayek convocó para, en su momento, propugnar por el establecimiento y la aplicación del pensamiento neoliberal en el mundo.

mismos que abandonan, de *facto*, tal carácter para ser considerados como “clientes”. De esta forma, la “clientela”, marcará el rumbo de las instituciones puesto que aquellas con baja clientela serán inmediatamente borradas del mercado.

Además de lo anterior, la introducción del bono educativo, no considera el hecho de que su aplicación trae invariablemente como consecuencia, un proceso de segregación y discriminación social pues es claro que los estratos con mayor poder adquisitivo tenderán a concentrarse en las escuelas más caras o las que, de acuerdo con su ideología personal, son las mejores. Una vez diferenciadas las escuelas de élite, los egresados de los colegios segregados quedan, en consecuencia, estigmatizados por su procedencia.

En este sentido, la aplicación del sistema de bonos escolares permite al Estado literalmente desaparecer de la escena, pues se desentiende, en lo sucesivo, de su compromiso sobre la creación de más y mejores escuelas, y transfiere al orden privado la responsabilidad de equilibrar el nuevo mercado. Un mercado en el cual, obviamente, morirán de inanición todas aquellas instituciones que por una u otra razón, en el mejor ejemplo de darwinismo social, no puedan estar al nivel de la competencia. Además de lo anterior, se desliga como ente equilibrador pues: “las políticas de libertad de elección llevan a redirigir los asuntos públicos para convertirlos en decisiones privadas. Estamos] [...] [ante una manera de privatizar las responsabilidades sociales” (Torres, 2001, p. 98).

Otro discurso, no desligado del anterior, tiene que ver con los planteamientos de la denominada teoría del capital humano. Dicha teoría, enfocada sobre todo al ámbito laboral y de la educación superior plantea, entre otras cosas, que el principal beneficiario de la formación y actualización profesional es precisamente la persona. El discurso se justifica en el sentido en que tanto el Estado como la sociedad no obtienen ninguna ganancia una vez que el profesionista ingresa al mercado de trabajo. Bajo esta premisa se arguye que,

si bien el beneficio es personal, ¿porqué el Estado debe financiar la educación y la formación? El núcleo central de tal idea, se plantea a continuación:

Esta teoría argumenta que la “empleabilidad” individual está determinada por el valor del capital humano de cada persona, el cual es la fuente de la oportunidad económica, la elección y el nivel ocupacional. La teoría del capital humano se considera aplicable tanto en los países desarrollados como en los subdesarrollados (Llamas, 2006, p. 44).

Esta teoría pretende imponer que el sujeto se asuma, una vez más, como su propia empresa, es decir, que invierta en sí mismo. Solamente estando actualizado el subordinado podrá, en última instancia, encontrarse a la altura de las necesidades del mercado laboral y de esta manera sobrevivir. Así mismo, esta postura, implícitamente, trae aparejada una justificación al problema del empleo pues justamente aquellos que no logran emplearse son los que no han tenido la precaución de invertir en su propio futuro. Por lo tanto, no poseen los conocimientos y habilidades necesarias en el ámbito laboral, de esta manera, se les hace culpables de su propia situación. En tal sentido, “la teoría del capital humano es el fundamento ideológico de la concepción más difundida en los tiempos actuales acerca de cómo resolver el problema del empleo” (Llamas, 2006, p. 44).

El neoliberalismo, a través de las políticas educativas que propugnan los organismos globales, no pide reformas, exige un cambio profundo, lo que pone en crisis a la escuela actual. Tal como apuntamos, esta crisis, si bien la afecta en su conjunto, es más penetrante, en niveles y sectores relacionados con la educación superior y la investigación. Con ello no queremos decir que los demás niveles, como el básico, se ubiquen fuera del interés de los organismos globales, sin embargo, es un interés distinto. Lo único que les preocupa de la educación básica a estos organismos es la cobertura y la homogenización de contenidos, que no es un problema menor, así como su articulación con los demás niveles educativos. Aparte de lo anterior, su impaciencia se centra en

los niveles superiores, puesto que como justamente lo describe Gérard De Sélys (2005); la educación en el nivel básico nunca constituirá un mercado rentable, pues no representa, necesariamente, una oportunidad económica.

El meollo del asunto es que en materia de políticas educativas globales, impulsadas tanto por el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y, en menor medida, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la comercialización de los servicios educativos y su transformación de un derecho social a una mercancía resulta ser prioritario.

Estos organismos centran su interés en los niveles educativos superiores, dado que su mercantilización en el ámbito mundial se encuentra en pleno apogeo. Por lo tanto, los servicios educativos básicos no pasan por este esquema y, además, pocos estados se encuentran dispuestos a ceder a las presiones mercantilistas en este nivel, pues tiene un carácter estratégico, ya que en él se desarrollan los conceptos mínimos y básicos de identidad social y cultural de un país. Lo antepuesto no quiere decir que no existan propuestas para su uso mercantil, sólo que las mismas proceden de la iniciativa privada local y no, en gran medida, de la internacional³⁸.

³⁸Un ejemplo, como anotamos con anterioridad, son los bonos educativos y las escuelas “paralelas” o escuelas chárter tan en auge en los Estados Unidos, donde “son impulsadas por distintas organizaciones, pero sus principales promotores son algunos de los individuos más poderosos del país” Brooks, David. (2011, P.4). Se pretende, así, que el Estado, en lugar de administrar la educación, distribuya bonos a los padres para que sean quienes elijan la escuela que consideren más adecuada para sus hijos. Su inscripción y colegiaturas se pagarían con los bonos producto de una distribución directa del presupuesto gubernamental. Las escuelas paralelas son, entonces, instituciones creadas *ex profeso* por la iniciativa privada para, en paralelo, impartir este tipo de educación sin el burocratismo estatal y sindical y se operarían con fondos sociales proveídos por el Estado.

Tales propuestas que, por la dimensión geográfica, parecieran no afectar a nuestro país, sólo es en apariencia puesto que dentro de nuestro ámbito político, social y cultural se encuentran presentes, ejemplos de ello son las siguientes acciones: A) en el 2007 la fundación IDEA de México aliada al *Manhattan Institute (MI)*, colaborador del plan “tolerancia cero” del ex alcalde de Nueva York Rudolph Giuliani propuso a la SEP la creación de un “sistema de enseñanza

Desde la óptica mercantil resulta claro que existe un vaciamiento cultural de la escuela, pues una vez conceptualizada la educación como una mercancía, a los grupos hegemónicos no les importa la cultura universal y, menos aún, preservar las culturas locales. Desde las posturas mercantilistas y gerenciales, la escuela se debe dedicar a una sola cosa: al desarrollo de competencias para el mundo del trabajo.

Se debe recordar que la tan llevada y traída sociedad del conocimiento exige un nuevo perfil de trabajador: “el trabajador del conocimiento”. El cual habrá de poseer diversas competencias para poder integrarse a esta nueva sociedad.

simultánea” al oficial, operado con presupuesto público y en el que el gobierno “no meta las manos” en cuanto a política educativa. (Avilés, 2005, p. 1).

B) Otro ejemplo tiene que ver con la publicación el 17 de abril de 2007 en la gaceta parlamentaria de una iniciativa de ley apoyada por el grupo parlamentario del Partido Acción Nacional (PAN) que propone la reforma al artículo 27 de la Ley General de Educación (LGE). El proyecto presentado por el diputado Juan de Dios Castro Muñoz sugiere la implantación de “*bonos educativos*”, es decir, la entrega de recursos públicos a estudiantes de educación básica y media superior con el doble objetivo de ampliar la base financiera de la educación pública y subsidiar a instituciones del sector privado (Rodríguez, 2007, p. 1).

C) La implantación directa de tal política educativa por el gobierno de Felipe Calderón, de filiación panista, al anunciar la puesta en marcha del Programa Nacional de Financiamiento a la educación Superior (PNFE) “con el que se busca destinar 2 mil 500 millones de pesos para créditos educativos en instituciones particulares, afirmaron que se trata de una estrategia orientada a privatizar la formación universitaria en beneficio de los grupos bancarios y crediticios”. Poy Solano, Laura. (2012). Pretende el gobierno privatizar la educación superior: rectores [en línea]. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/01/11/politica/003n1pol> [consulta 2012, 11 de enero]. p. 1.

En nuestro país, los gobernantes de corte neoliberal olvidan que tales proyectos han derivado en un escandaloso fracaso en otros países que los han implementado, tal es el caso de Chile y las subsecuentes rebeliones estudiantiles por el regreso a la educación pública gratuita. Un caso más extremo, se ubica precisamente en el corazón del neoliberalismo: los Estados Unidos de Norteamérica, donde generaciones completas de ex estudiantes se encuentran endeudadas, sin trabajo ni manera de lograrlo cercanamente, lo que representa un endeudamiento superlativo y continuo debido a los intereses que genera la deuda económica. En tal sentido, vale la pena considerar lo que afirma David Brooks (2012, p.4), en el sentido de que “la actual generación de estudiantes universitarios en Estados Unidos es la más endeudada de la historia, lo que ha provocado crecientes protestas y una campaña para exigir una moratoria contra lo que se denuncia como parte de un esfuerzo de empresarios y banqueros por convertir la educación en un mercado más de lucro”.

Éstas y otras formas de generalizar la ideología neoliberal dentro del ámbito de lo educativo, tales como las campañas del Partido Verde Ecologista de México (PVEM), que propugnan abiertamente por el pago de bonos fuera del espacio público, solamente son un ejemplo del embate constante y agresivo al que se encuentra enfrentada la educación pública, no sólo en nuestro país sino en todo el mundo.

Además en el “nuevo” discurso tecnoburocrático las competencias, no sólo exigen el conocimiento de habilidades cognitivo-rationales, también el actual o futuro trabajador, deberá desarrollar las habilidades sociales necesarias para el trabajo en equipo, pues el trabajo se ha vuelto horizontal. En tal sentido, la Internacional de la educación (2004), ha planteado que:

Si la acomodación de las personas a los cambios ha de realizarse varias veces a lo largo de la vida, la formación inicial será un requisito necesario, pero ha dejado de ser suficiente. La adquisición de conocimientos y competencias ha de ser constante para adecuarse a los cambios. Nunca como ahora la educación y la formación habían estado tan de lleno en el corazón de las organizaciones transnacionales más directamente implicadas en el análisis y gestión de estas transformaciones económicas y sociales. El nuevo paradigma empleado por la mayor parte de ellos es el conocido como “aprendizaje permanente” o “formación a lo largo de la vida” (p-p.1, 2).

En este juego de flujo y reflujo, en el cual la escuela se encuentra totalmente bajo presión para ser adaptada a las necesidades de los grupos dominantes, el Estado se encuentra jugando todas sus cartas, utilizando a la institución escolar como lo que verdaderamente es: un mecanismo ideológico. Debemos tener presente que la escuela tal como lo afirmaba Louis Althusser (1983) forma parte de los aparatos ideológicos del Estado; y este último nunca renunciará su potestad, dado que el Estado sólo tiene un sentido y deber: la manutención del poder y el orden a toda costa.

La escuela, desde esta perspectiva, tiene como cometido primordial asegurar, por un lado, la reproducción de la fuerza de trabajo y, por el otro, la reproducción de la ideología dominante. La reproducción de la fuerza de trabajo se encuentra directamente relacionada con las necesidades del sector productivo, por lo tanto, la escuela pugnará por desarrollar las carreras,

métodos educativos, conocimientos, habilidades y destrezas que son necesarias para tal sector³⁹. Entonces, ¿qué se aprende en el sistema escolar? Se preguntaba Althusser (1983), contestándose él mismo:

Se avanza más o menos en los estudios, pero de todos modos, se aprende a escribir, a leer, a contar, se aprenden entonces, algunas técnicas y varias otras cosas más, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o profundos) de “cultura científica” o “literaria”, elementos directamente utilizables en los distintos puestos de la producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, otra para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.). Pero además, y paralelamente, al mismo tiempo que estas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las “reglas”, los usos habituales y correctos, es decir, los convenientes, los que se deben observar según el cargo que está “destinado” a ocupar todo agente de la división del trabajo: normas morales, normas de conciencia cívica y profesional, todo lo cual quiere decir, en una palabra, reglas del respeto a la división técnico social del trabajo; reglas en definitiva, del orden establecido por la dominación de clase (p. 101).

Siguiendo esta ideología, la sociedad del conocimiento, exige que la escuela y el trabajo dejen de ser mundos paralelos y se exige que se integren en puntos de convergencia que permitan interiorizar, en el aprendiente, la imagen de que no sólo se le prepara para un mundo de ideas, sino que éstas habrán de ser llevadas a la práctica en un ambiente muy concreto como es el laboral. En tal

³⁹ Los mejores estudios al respecto de tal fenómeno, tanto a favor como en contra se ubican dentro del ámbito del diseño curricular puesto que, quiérase o no, es el manifiesto institucional de lo que, por cuanto a lo educativo, se desea en una época, gobierno o Estado. En tal sentido, quizá el escrito más emblemático es el desarrollado por Ralph W. Tyler (1977) quien propone un *currículum* totalmente cercano a las necesidades gerenciales, teniendo como fondo la teoría conductista. El escrito de Tyler, si bien bastante criticado, pone las bases de lo que, en lo sucesivo, sería el camino donde transitaría la teoría curricular. No siempre aceptado por sus posturas, en adelante recibió duras críticas de otros pensadores tales como, Lawrence Stenhouse (1991), Saturnino Arrollo Garrido (1992), Ulf P. Lundgren (1997), J Gimeno Sacristán (1995), Jurjo Torres (1996) o Ángel Díaz Barriga (2003), sólo por citar a algunos, a pesar de ello, el pensamiento tyleriano ha seguido permeando de una u otra forma en la teoría curricular. Cabe hacer mención que el famoso enfoque “por competencias” en la educación no es más que el regreso “encubierto” de conceptos y teorías contrapuestas derivadas del conductismo.

sentido, la escuela no está dando respuestas, cuando menos no de manera tan rápida como se desea, a las necesidades de un modelo altamente concentrador, basado en la aplicación del conocimiento y en el desarrollo de nuevos productos o prototipos susceptibles de ser colocados en el mercado.

Por lo antepuesto, tal como lo puntualizan algunos investigadores como Barrón (2000) o Jarvis (2006), se presentan fuertes y cotidianas críticas al mundo escolar desde el sector empresarial. Todas ellas, principalmente dirigidas al ámbito de la educación superior puesto que, de acuerdo con su visión, dicho nivel e instituciones involucradas no están respondiendo a sus necesidades e intereses.

En lo particular, se espera que la escuela genere un hombre, un profesionista y un trabajador acorde con las necesidades propias de la llamada sociedad del conocimiento. Se le exige que olvide las humanidades y las artes, y se concentre en generar personas susceptibles de integrarse rápidamente a la producción (técnicos, ingenieros y demás profesionistas), pero, no cualquier persona, una persona especial con las suficientes competencias para ser competitivo y con las suficientes carencias intelectuales como para que no represente un riesgo político y social. Es por ello que el currículo ha comenzado a ajustarse con el fin de transponer el concepto de hombre universal, renacentista, con una visión humanista, sensible, que sea crítico y auto crítico; el concepto de hombre sabio en general, que en la mayoría de los casos ha guiado el espíritu universitario, al concepto del hombre competente como se plantea a continuación:

Los cambios en el contexto económico y en el mercado hacen que la administración, basada en la especialización o división taylorista, sea obsoleta. Ahora se demandan formas distintas de administrar la producción y de organizar el trabajo. La flexibilidad de los procesos de producción debe adaptarse a las demandas cambiantes del mercado y contar con

trabajadores multifuncionales (polivalentes), cuyas competencias sean suficientes para responder a las condiciones actuales (Thierry, 1998, p, 98).

A ello se debe la traslación del currículo tradicional (napoleónico o renacentista), al currículo basado en competencias. Currículo que, como bien analiza Ronald Barnett (2001), de una manera implícita elimina ese concepto de hombre universal.

Ante este panorama vale la pena preguntarse en dónde quedan las diferencias individuales, es decir, el conceptualizar al ser humano como único e irrepetible. Al parecer este factor, el más importante en términos educativos, se encuentra fuera de la mesa de los debates. De acuerdo con Pérez Gómez (1998), éste es, por consiguiente, uno de los retos más importantes que deben ser abordados principalmente en el medio educativo, a fin de influir en la sociedad de modo que las personas aprendan a vivir en un mundo cada vez más globalizado, sin que por ello los lleve a perder su identidad e individualidad, y siempre puedan estar preocupados por cuanto acontece en su comunidad.

Para lograr lo anterior (y sobre todo entenderlo), hay que considerar que primeramente, una persona comienza a perder la conciencia de sus actos cuando los hace mecánicamente o no ha reflexionado sobre el objetivo y efectos de los mismos, dejándose llevar por un discurso predominante o hegemónico. Por lo tanto, el docente que pretende dirigir un curso mediante una práctica acorde con la ideología social que se impone, debe de plantearse, la siguiente reflexión: ¿enseñar a ser productivo en una economía de mercado es estar en la conciencia o en la inconciencia? Para responder tal pregunta, de conformidad con Paquay, Altet, Charlier-, y Perrenoud-, (2005), hay que replantearse un análisis sobre la práctica educativa evitando mirar los errores, “lo que se ha venido haciendo mal por años”, pues tendemos a instalarnos en un discurso que legitime nuestra práctica actual sin una verdadera reflexión. En tal sentido, habrá de hacerse un ejercicio reflexivo en el que se analice lo qué

se considera que puede ser efectivo, por qué, quién lo promueve y por qué. También se sugiere el intercambio de ideas entre diversos colegas.

Teniendo en cuenta lo anterior y siguiendo a Apple (1996), el llamado “conocimiento oficial” refleja la ideología que se pretende introducir en la sociedad. Una ideología propia de la clase dominante, que se promueve mediante el diseño cuidadoso de modelos educativos que, en la actualidad, se presentan como “espacios democráticos”. Tales modelos no solo no promueven la participación, de igual manera privilegian ciertos libros o textos que facilitan la introducción del discurso del Estado tal como lo afirma Michael W. Apple (1986) en su libro: “Maestros y textos”.

Resulta incomprensible que, según el mismo Apple (1986), esto ocurra precisamente en las instituciones educativas, principalmente en el nivel superior, en donde existe el espacio para que las personas adquieran un pensamiento libre, crítico y reflexivo, pues contradictoriamente es ahí en donde más se ha incorporado el discurso educativo del Estado, discurso que defiende al currículo dirigido al desarrollo de competencias laborales y profesionales. En este sentido, autores como Bernstein (1997)-, consideran al currículo como el primer elemento de dominación en el alegato pedagógico, pues las prácticas desarrolladas mediante éste-, establecen las relaciones de poder, la forma de vida y, en general, una forma de pensar que favorece la reproducción del discurso oficial.

Si bien este discurso se ha derivado de las relaciones de producción dominantes, a partir del cual se pretenden regir las formas de educación, puede ser contrarrestado, en gran medida, desde la Universidad -educación superior en general- y mediante la investigación, en tanto que el control del Estado en su administración y los fondos que les proporciona para su funcionamiento no se los impida.

Dada la subordinación del Estado al sistema económico imperante, y el interés de éste en que se acepten ciertos estándares internacionales, externos a la regulación del mismo, se ha obligado a que la educación-, y sus procesos-, se ajusten a las mismas normas, definiendo su calidad y la de sus docentes en función de parámetros de acreditación y certificación internacionales, cuya justificación es altamente cuestionable. Lo anterior ha llevado a una diferenciación aún mayor entre la educación pública y la privada, pues ésta última cuenta con un mayor poder económico para responder a tales exigencias⁴⁰, de modo tal que la equidad inicia por perder vigencia.

Por otro lado, y como atinadamente plantea Claus Offe (1990), las empresas-, que se mantienen en una lucha encarnizada por incrementar sus ingresos por su sobrevivencia en un mercado cada vez más competitivo, requieren del apoyo estatal para resolver sus necesidades, en este caso, de capacitación de empleados. Esta “justificación” tiende a imponer un nuevo discurso, en el que se deslindan responsabilidades y se transfieren hacia otros ámbitos que, curiosamente, aterrizan en el sistema educativo, su modelo adecuado de educación y su ideal de lo que deben ser y hacer los docentes⁴¹.

Ante la perspectiva curricular de tipo técnica ya descrita, el docente, se resumiría a cumplir puntualmente con su programa de actividades previamente diseñado por expertos.

Basil Bernstein (1997)-, señala que el valor de la formación docente no sólo estriba en contar con profesores mejor calificados para la educación de nuestros jóvenes, sino también es un mecanismo excelente para promover un

⁴⁰Exigencias que, en lo que respecta a nuestro país, no son cumplidas por la gran mayoría de las instituciones de educación superior privadas.

⁴¹ Se debe reconocer que tal exigencia es en cierta forma ficticia-, es una manera de chantaje, pues en general, dado que legalmente, cuando menos en nuestro país, le corresponde al empleador “capacitar y actualizar” a su planta laboral. Por otra parte, es importante subrayar que el empleo, como ya se analizó con anterioridad, es cada vez más escaso. Dado lo anterior, tal planteamiento y exigencia sólo tiene como fin la evasión de impuestos.

discurso en el sistema educativo, incluso más que con la introducción de libros de texto, pues influye en su práctica y en su conciencia, de modo que se convierte en agente reproductor del mismo.

Un segundo punto a discutir-, es el concepto de sujeto ideal que desean los grupos hegemónicos, el cual, implícitamente, se ha venido desarrollando desde la implantación de la globalización y las políticas neoliberales y-, en cuya generación-, la escuela también está participando directa o indirectamente tal y como abordaremos a continuación.

Cada modo de producción solicita y necesita un hombre distinto y genera, de forma dialéctica, la antítesis del hombre solicitado. En cada modo de producción, la escuela desde su aparición, ha ayudado invariablemente a desarrollar la tesis y la antítesis, siguiendo el discurso que, sobre la relativa autonomía de los componentes súper estructurales, planteaba Carlos Marx (1970).

La escuela y su carácter de aparato y mecanismo ideológico del Estado, invariablemente, ha fungido como un ente colonizador de las conciencias. Históricamente, las diversas “escuelas” han ayudado a transformar la sociedad del esclavismo al feudalismo y del feudalismo al capitalismo, tal como lo bosqueja Martín Carnoy (1980).

La escuela coloniza conciencias, pues una de sus funciones es reproducir, procrear y diseñar al “sujeto deseado” por las circunstancias y el entorno productivo. En la actualidad la función colonizadora de la escuela sigue siendo vigente, al igual que la tesis y la antítesis. Existen escuelas, sectores, grupos y personas claramente identificados con el proyecto neoliberal pero, de semejante forma, existen otros que se oponen.

Esta unión y lucha de contrarios no elimina que, cuando menos *de facto*, la escuela, como aparato, cumpla su objetivo⁴². El problema se vuelve complejo; pues el estatus del capitalismo actual tiene características sumamente particulares que no tienen parangón con eventos o etapas anteriores. El modelo capitalista vigente ha llegado de lleno a lo más profundo de la vida del ser humano-, y ha vuelto una mercancía-, lo más íntimo del mismo: el alma humana, su conocimiento. Pero, ¿cómo se llegó a tal situación? ¿Cuáles fueron los goznes que permitieron acceder a tal estado de cosas?

Un evento significativo fue, desde nuestro particular punto de vista, la individualización, la acción destructora, continua y cotidiana, de cada uno de todos los mecanismos ideológicos del Estado, y de las fuerzas del mercado, para des-socializar al ser humano, para disolver cualquier vínculo entre unos y otros; para borrar, en la mejor definición biológica, cualquier relación existente, ya no entre un conglomerado social, sino entre un agrupamiento disperso y sin dirección. El neoliberalismo borró de tajo, la cohesión social, la destrucción metódica de los colectivos tal como lo afirma Pierre Bourdieu (1996).

La sociedad actual entonces, se rige bajo el temor, a tener menos, a ser menos, a ser despedido, a la violencia y a ser desplazados por los demás. En tal tesitura, resulta más fácil analizar los procesos grupales desde la perspectiva de la zoología que desde la sociología o la psicología social. Es, como bien afirma Chomsky y Dieterich (1995): “la concepción del hombre como un animal esencialmente egoísta y egocéntrico que –al igual que una rata- actúa básicamente por estímulos de castigo y gratificación” (p. 138).

⁴²Habrá que considerar que, para el cumplimiento del objetivo, trabajan en conjunto los demás aparatos del Estado, por lo que la escuela es sólo un medio que, si bien puede generar antígenos, no resulta ser un factor decisivo para cambiar, de manera radical, el orden establecido pero coadyuva.

Visto en perspectiva, el capitalismo luchó inicialmente por la conquista de los territorios, posteriormente por las materias primas y luego por la producción industrial de manufacturas, actualmente trafica con las almas, con la *psique*, con lo más íntimo del hombre. La conciencia y el conocimiento humano se diluyen al mercantilizarlo todo:

La conversión de la educación en mercancía implica que el proceso de mercantilización de la vida llega al último reducto de la esencia humana, muy a la manera de la biotecnología; ésta permite manipular los planes de evolución biológica del ser humano; la educación permite lo mismo a nivel de la arquitectura psico-social de la personalidad [...] el control sobre la arquitectura psico-social de la humanidad es el medio indispensable para que el capitalismo global logre la mercantilización de todas las relaciones sociales conforme a su lógica sistémica: valorarlas –y sus sujetos actuantes- por el prisma de costo-beneficio, es decir como mercancías (Chomsky & Dieterich, 1995, p. 143).

Para llegar a lo anterior, el capitalismo avanzado tuvo que despersonalizar al ser humano, volverlo, como justamente afirmó Herbert Marcuse (1983), un hombre homogéneo, un hombre unidimensional. El neoliberalismo nos ha llevado a transitar por una nueva y oscura “edad media”. Un oscurantismo retrograda en donde, contradictoriamente, mientras que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos acercan, a la vez nos distancian terriblemente. Nos ha llevado a una soledad individual casi absoluta; a ser mercancía, sujetos de comercio y, parafraseando a una película emblemática del cine estadounidense, a ser considerados en la práctica solamente como “*soylent*” verde⁴³.

⁴³ Concepto basado en una película futurista, emblemática de los años setenta, en donde la temperatura global del planeta ha subido, la contaminación ha acabado con la mayoría de los recursos alimentarios y se vive en un Estado policial. Hay unos pocos ricos que viven alejados de la ciudad y son los únicos que pueden disfrutar de alimentos naturales; cosas que cuestan el salario de varios años de un empleado normal. La gente común debe conformarse con comer productos (*soylent rojo*, *soylent azul*, *soylent verde*, etc.) elaborados, en teoría, con base

A continuación, trataremos de desenvolver esa complicada madeja en la que se sitúa a la educación como una mercancía más, así como sus implicaciones globales y locales.

Otra vía por la que corre la privatización y mercantilización de la educación es la utilización comercial, vía publicidad, de los espacios escolares. Las firmas comerciales, principalmente en el orden alimenticio, ropa, calzado y entretenimiento, han comenzado a hacer un centro comercial del espacio educativo. Con la ilusión de más y mejores apoyos económicos o en especie, se han convencido a los “nuevos administradores” escolares para ocupar y copar, literalmente, la topología educativa. De esta manera-, generan espacios y audiencias cautivas para sus productos. Es importante considerar que tal evento no es poco significativo, sobre todo si se piensa en la cantidad de personas que pueblan una o varias instituciones. Hugo Aboites (2007), lo describe a la perfección:

Basta ver algunas universidades en Estados Unidos y Canadá cuyos patios centrales se asemejan a un *mall* comercial lleno de establecimientos con las franquicias de grandes transnacionales (*Microsoft, McDonald's, Scotia Bank, etc.*) permite entender que si la vida escolar es vista con ojos emprendedores y desde la perspectiva de la venta de servicios, viene a ser uno de los campos más prolíficos y estratégicos (p. 29).

La publicidad en espacios restringidos y con gran audiencia resulta ser un privilegio para las grandes firmas. Más aún, se pueden documentar el establecimiento de franquicias tales como *McDonald's*, cadenas de pizzerías o

en algas por unas pocas multinacionales que controlan el mercado. Cuando hay escasez de ellos existen revueltas que son sofocadas sobre la base de cargar a los que protestan, en camiones como si fueran basura. El secreto que descubre el personaje principal es que con los cuerpos de los difuntos se elaboran las galletitas de soylent verde: las más cotizadas y queridas por la gente.

ropa de marca dentro de los propios espacios escolares, especialmente en los Estados Unidos, aunque no exclusivamente, lo que conlleva a la expropiación de un espacio dedicado al orden educativo y transformado en un centro comercial.

Dentro de todos los meandros que confluyen en la mercantilización de lo educativo, se incluye la promoción de firmas comerciales vía “apoyos” tales como cuadernos, útiles escolares o ropa deportiva que implícitamente traen impresa la “marca”, de forma tal que el usuario se vuelve un promotor involuntario de la misma, pues la porta y la exhibe ante diversas audiencias y espacios sociales. Ello resulta ser una publicidad gratuita para las firmas, mismas que con una poca inversión reclutan un ejército de publicistas a su favor como lo plantea Hirtt (2003):

Una tendencia más engañosa ligada a esta entrada de los intereses del mercado en la enseñanza es el desarrollo impresionante del “*marketing* escolar”, en este sentido hay seis formas de comercialización de la enseñanza:

- a) La “esponsorización” de programas o actividades escolares.
- b) Los acuerdos de exclusividad para la provisión de ciertos productos en los centros. De estos, *Coca-Cola Company* es el campeón en todas las categorías con sus maquinas distribuidoras de bebidas.
- c) Los programas de “motivación”; ciertas acciones comerciales cuyo objetivo es fomentar el consumo de una marca con el pretexto de apoyar a los centros. *Pizza Hut* ha regalado, en 53.000 escuelas en la Unión Americana, bonos de comidas gratuitas a los alumnos con especiales méritos en el campo de la lectura. *Coca-Cola* en varios países ha regalado ordenadores a los centros que consumen buenos hectolitros de sus productos. Aquí también entramos en el ámbito de lo que los anglosajones llaman *cause-related marketing*: se financia una “buena causa” con el fin de mejorar la imagen de la marca ante la opinión pública.

- d) La apropiación del espacio. Esta forma comprende el alquiler de espacios publicitarios en las paredes (exteriores o interiores) de los centros educativos.
- e) La esponsorización del material educativo: Nestlé enseña a los alumnos lo que es un desayuno “sano”, Colgate les educa para que se cepillen bien los dientes.
- f) El *marketing* electrónico: Los centros escolares deben garantizar también que su alumnado constituirá una “audiencia cautiva”. La sociedad americana *Zapme Corporation* propone actualmente a los centros escolares la dotación de ordenadores y de conexiones de alta velocidad a Internet (p-p. 13-14).

Otra acción privatizadora y comercializadora tiene que ver con el franquiciamiento de “firmas escolares”, de tecnologías educativas y la promoción de editoriales mediante libros y revistas⁴⁴. Las grandes firmas económicas se han dado cuenta de la importancia de un mercado como el educativo. En tal sentido, han comenzado a crear “consorcios” educativos que compran establecimientos previamente acreditados y venden sus “productos educativos” como paquetes para ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo lo anterior lleva a una estandarización de lo educativo donde la diferenciación individual no existe o se da por descontada en función de la ganancia y no del verdadero conocimiento.

Por otro lado, la generación de “préstamos escolares” que sustituyen a las becas que con anterioridad financiaba el Estado y que hoy se encuentran a

⁴⁴De hecho, una de las tendencias actuales en el ámbito educativo privatizado o privatizador es la generación de asociaciones, internas o externas, que terminan en consorcios donde, entre otras cosas, confluyen la televisión, las editoriales, sean periódicos, revistas o libros, el cine y en menor medida, dada la libertad aún existente, en la Internet. De esta forma, tal y como lo plantea David Brooks. (2012, p.4), “una de éstas es la *Washington Post Co*, empresa matriz de *The Washington Post*, que ahora gana más en su sector de servicios de educación que en el negocio del periódico, dueña de *Kaplan University*, una cadena de universidades con fines de lucro, y la empresa financiera *Goldman Sachs*, que compró parte de la cadena de universidades con fines de lucro EDMC. Los ejecutivos de estos centros de educación ganan millones de dólares por su trabajo”.

cargo de los bancos y los servicios financieros⁴⁵, es una de las fórmulas que rápidamente se han vuelto populares-, quizá la organización más emblemática al respecto, en el ámbito latino, se encuentra representada por el banco Santander, que mediante “Universia⁴⁶”, finge apoyar la educación a la vez que controla una gran cantidad de “clientes”, que mediante préstamos escolares incrementa sus ganancias como grupo financiero.

Finalmente, la descentralización de funciones escolares y la generación de “bonos educativos” y escuelas paralelas financiadas por el Estado, son otras de las vertientes que confluyen en lo mercantil y lo privado. Respecto a los bonos y escuelas paralelas o *chárter*, ya se ha explicado con anterioridad lo pertinente. Por cuanto respecta a la descentralización de funciones, es importante indicar que es un proceso que, implícitamente, debería de conducir a las instituciones, en este caso la escolar, a ámbitos más democráticos, pero contrariamente, tal y como se presenta en la lógica neoliberal, conduce paradójicamente a su acorralamiento y sumisión, de tal forma que sucede lo siguiente:

La mercantilización del sistema educativo se está llevando a cabo mediante el desarrollo de cuatro líneas de acción:

1. De descentralización:
 - a) Desregulación, delegación de poderes y funciones y deszonificación.
 - b) Colegialidad competitiva.
2. De privatización:
3. De favorecimiento del credencialismo y de la excelencia competitiva.

⁴⁵En el caso de México, respecto a las supuestas “becas” para la educación superior, de acuerdo con José Antonio Román y María Alejandra, Arroyo. (2012, p.33)-. “en el programa participan cinco bancos, una SOFOL y 21 centros de educación superior”.

⁴⁶ Caso del cual nos ocuparemos en el último capítulo del presente trabajo.

4. De naturalización de lo individual recurriendo al innatismo (Torres, 2001, p. 42).

La descentralización, que-, en sí misma-, implica cierto margen de libertad y autonomía, ha servido, dentro de la ideología neoliberal, para dejar al garete a las instituciones educativas. En tal sentido, el Estado al, “descentralizar”, se hace a un lado cuando una institución tiene malos resultados, se desentiende de las mismas y vuelve culpables a los administradores y a la institución misma de su poco o mal desempeño, ello lleva a justificar su privatización, pues dentro de la ideología imperante, lo público es intrínsecamente malo en contraste con lo privado que, de inicio y sin mediar reflexión, es superior en todos los sentidos.

Finalmente, y tratando de no romper con la continuidad del discurso antes expuesto, en el apartado siguiente-, trataremos de abordar algunos puntos nodales en los que se analiza la ubicación y sustancia del mercado educativo a nivel global.

3.2. Enseñar y aprender en la era neoliberal: apuntes para una reflexión

Los límites del paradigma conductista, cuando menos dentro de la ciencia psicológica, privilegiaron el crecimiento de la moderna ciencia cognitiva. Su desarrollo se logró con base en una estructura totalmente interdisciplinar, en donde originalmente se vieron involucradas disciplinas tales como la psicología cognitiva, la neurociencia, la informática y la lingüística, entre otras. En la actualidad la ciencia cognitiva se integra por una multiplicidad de ciencias que, en torno al eje concentrador del conocimiento humano, ha generado una serie de propuestas tanto teóricas como prácticas cuyo impacto ha sido sumamente

significativo en la sociedad actual. En tal sentido, los sistemas informáticos y computacionales se desarrollaron considerando los esquemas organizacionales propios del sistema nervioso humano. Las redes neurológicas que integran a dicha estructura, son la base conceptual sobre la cual se basan los sistemas computacionales y la red informática mundial.

Esta es la base sobre la que opera, o debería de operar, la sociedad del conocimiento o sociedad de la información. Una sociedad sumamente líquida y cambiante, basada en la incertidumbre que necesita, por obligación, de una nueva forma de educación que permita, a su vez, generar un nuevo trabajador: el trabajador del conocimiento. Este nuevo sujeto habrá de poseer diversas capacidades dentro de las cuales se encuentran el aprender durante toda la vida, en la vida y para la vida en un ambiente de incertidumbre.

Tanto la sociedad del conocimiento como la emergencia de un nuevo sujeto implican, por obligación y obviedad, una nueva escuela que, de ser inteligente, habrá de retomar las propuestas surgidas de la ciencia cognitiva y que permita que todos sus procesos se centren en el aprendizaje y en el desarrollo de las capacidades tanto cognitivas como afectivas de quien aprende.

Tal como en su momento lo planteó Thomas Khun (1971), en la estructura de las revoluciones científicas, los paradigmas, en su concepción más amplia son patrones, modelos o estructuras de interpretación para explicar los fenómenos que nos rodean. Los paradigmas, desde esta perspectiva, son el tamiz desde el cual se observa e interpreta la realidad. Es evidente que todo paradigma define límites, de hecho un paradigma es un límite en sí mismo. Más allá de los límites del paradigma, pueden existir otros paradigmas que expliquen los mismos fenómenos desde otra perspectiva. Cuando un paradigma topa con su propio límite, genera las fuerzas pertinentes para el desarrollo de uno nuevo. Los límites del paradigma forman parte de la base dialéctica para su surgimiento. Es esta la dinámica que permite la evolución constante del conocimiento

científico que Thomas Khun denomina revoluciones. Al igual que cualquier otra revolución, ésta no viene a ser más que el enfrentamiento entre posturas divergentes que devienen en el establecimiento de un nuevo orden de ideas y de cosas.

Este preámbulo, que nos parece necesario, permite entender el surgimiento de la moderna ciencia cognitiva, precisamente a costa de la muerte encarnada por los propios límites explicativos, en este caso, del paradigma conductista. Surgido bajo la égida empirista, el conductismo llevó al máximo su explicación fisicalista sobre la conducta humana, relegando a un segundo y olvidado término los procesos cualitativos, inherentes y exclusivos del ser humano: los relativos a los procesos mentales.

En tal sentido, a los procesos de orden superior-, se les denominó como “caja negra”. Una caja inexplicable para las propias reglas del conductismo, cuyos métodos derivados del positivismo lógico, no podían describir de manera operativa aquellos fenómenos mentales, que si bien daban muestra observable de su existencia, no eran susceptibles de ser cuantificables o medibles de conformidad con el sustrato epistemológico y filosófico del positivismo.

El modelo estímulo respuesta (E–R) del paradigma conductista original-, reducía a la psicología humana a un nivel de explicación básico, cuyos principios lo mismo podían servir para modificar la conducta humana que la conducta animal no atada al ámbito etológico. Las leyes y los principios del reforzamiento ubicaron al ser humano como un ente dependiente casi exclusivamente de los estímulos medioambientales externos a su conciencia y en cierta medida a su voluntad. Bajo esta perspectiva, ¿qué podía ofrecer el conductismo a la educación y a la configuración de una sociedad más libre?

Dentro del entorno educativo, las propuestas derivadas de los principios conductistas se concretaron en lo particular al desarrollo de las máquinas de

enseñanza y los textos programados. Su impacto en el currículo se vio representado por la tecnología educativa⁴⁷, un derivado directo del conductismo que tuvo gran influencia, y la tiene hasta nuestros días, en diversos enfoques curriculares.

La práctica de los principios del aprendizaje conductista en los ámbitos escolares-, trajo como consecuencia el reforzamiento de las relaciones de dependencia del aprendiz con respecto al enseñante. Esta lógica de dependencia vino a consolidar, en cierta medida, las relaciones de poder y sometimiento en la dupla maestro-alumno, manifiestas en la escuela tradicional.

Ya que la lógica del modelo conductista se basa en la generación de respuestas (conductas) a una serie de eventos (estímulos) que no dependen de los procesos internos del ser humano y sí del ambiente, toda la tecnología educativa generada a partir de esta lógica implicaba, a su vez, reforzar en el aprendiz su dependencia, por la vía de los métodos y los materiales, amén de las actitudes docentes clásicas en la educación tradicional. Aun los principios que se desprendieron de los modelos más progresistas del conductismo, que en cierta medida aceptaban la influencia de algunas variables orgánicas en la conducta humana como el modelo Estímulo-Organismo-Respuesta (E-O-R), no generaron un cambio significativo en su explicación de la conducta humana, pues el organismo implicaba eso precisamente, un organismo puramente biológico y sin conciencia.

De igual manera, este modelo organicista, no reconocía la influencia de los procesos cognitivos en la conducta humana y, por extensión en el aprendiz. La aceptación de la existencia de variables orgánicas, no modificó el concepto de

⁴⁷ Es pertinente aclarar que aun cuando la tecnología educativa surge bajo la óptica conductista, en la actualidad se ha estructurado como un cuerpo de conocimientos desligados completamente, tanto en términos conceptuales como operativos, del paradigma de origen.

caja negra, pues solamente reconoció la existencia de ciertos procesos que tenían que ver con respuestas de índole biológico. Pese a lo anterior, es importante reconocer avances dentro de este modelo sobre el estudio de aspectos tales como la motivación o la retroalimentación.

Esta visión del ser humano como ente, en cierta medida estático, receptor y emisor de estímulos, fue llevada a la práctica educativa con las consecuencias de dependencia ya descritas. En la ciencia de la conducta, desde la óptica de Skinner (citado por Chomsky), el ser humano no necesita ser libre o autónomo.

“Por nuestra parte podemos decir, en consecuencia, que para llegar a un análisis científico de la conducta no necesitamos intentar descubrir qué son y qué no son personalidades, estados mentales, sentimientos, peculiaridades del carácter, planes, propósitos, intenciones o cualquier otro prerequisite de un problemático hombre autónomo” (Chomsky, 1976, p. 7).

Esta visión de hombre es finalmente la que privó en la escuela y en el aprendizaje del discente, con la aplicación de los principios conductistas. Quizá el punto de inflexión, y expresión manifiesta de los límites del paradigma conductista, fueron sus pretensiones directas o indirectas de extender sus principios al ámbito de lo social. Alejado del fenómeno social en sus explicaciones teóricas sobre la conducta humana, el conductismo pretendió, en un momento dado, dar respuestas mediante la aplicación de sus principios a la generación de una sociedad perfecta.

La publicación de obras como “Walden dos (1968)”, “Más allá de la libertad y la dignidad (1998)” o “Contingencias de reforzamiento (1979)”, en las que de manera franca o encubierta Skinner plantea algunas intenciones de corte social, generaron un violento rechazo tanto de los científicos ubicados en el ámbito de las ciencias sociales, particularmente aquellos identificados con la

sociología de corte marxista, así como de un conglomerado de estudiosos del fenómeno cognitivo. En este sentido resaltaron las críticas efectuadas por el lingüista Noam Chomsky, quien en su momento comentó: “respecto a sus implicaciones sociales, la ciencia de la conducta humana de Skinner, al ser completamente vacía, conviene igual a los libertarios que a los fascistas” (Chomsky, 1976, p.16).

Lejos de los hierros explicativos relativos al ámbito de lo social, y visto en perspectiva, el conductismo fue, en su momento, un cuerpo teórico-práctico que, con las limitantes ya enunciadas, construyó un primer basamento científico para explicar de una manera muy básica el comportamiento humano. Aun cuando el autor comulga con las posturas del enfoque cognitivo, es pertinente reconocer que el movimiento conductista aportó nuevas luces en lo referente a la conducta humana.

Aparte de las aportaciones relativas al ámbito de la motivación y la retroalimentación, existen otras contribuciones que son significativas de enunciar tales como el concepto de estímulo, el aprendizaje de conductas o habilidades simples o el aprendizaje vicario banduriano, por citar algunas de ellas. Quizá una de las mejores aportaciones, regresando a las posturas Kunhianas, fue que sus propias limitantes como paradigma explicativo de la conducta humana, potenciaron el surgimiento de un movimiento científico al cual Howard Gardner (1985) denominó como una verdadera revolución cognitiva.

La simiente de la moderna ciencia cognitiva se inserta precisamente en los límites explicativos del enfoque conductista. Desde esta perspectiva, y lejos de la ruptura total, el incipiente cadáver del conductismo es la base sobre la cual surge y despegar el vuelo una joven ciencia cuyo carácter interdisciplinario, y por ello ampliamente flexible e incluyente, generaría toda una revolución que hasta hoy en día sigue avanzando y dando frutos, y que, a diferencia del

conductismo, ha influido de una manera tajante y quizá sin proponérselo, en la configuración de una nueva sociedad.

No se puede ubicar con exactitud, en la dimensión espacio-temporal, el momento en que la perspectiva cognitiva brota en la historia de la ciencia como un paradigma nuevo y dominante. Consideramos que el enfoque cognitivo como una corriente apegada al racionalismo se desarrolló de manera constante, pero aislada, a contrapelo del propio conductismo. La apabullante aceptación y difusión que en un momento dado tuvo este último, opacó, cuando menos en el ámbito del continente americano, a otras posturas que dentro del enfoque cognitivo e intrínsecamente en el ámbito europeo, se encontraban generando explicaciones teóricas para definir cómo se forja y establece el conocimiento humano.

En esta tesitura histórica se pueden ubicar, de manera sobresaliente, las obras desarrolladas por Jean Piaget (1896-1980) desde la epistemología genética tales como: “Psicología y epistemología (1992)” o “La epistemología genética (1970)”. De igual manera, las propuestas de Lev Vigotsky (1896-1934) ubicadas dentro del enfoque socio-cultural con obras como: “Pensamiento y Lenguaje (2007)” o “La Historia del desarrollo de las funciones Psicológicas Superiores (2003)”.

Sus aportaciones a una ciencia del conocimiento humano, aunque importantes, se efectuaron en un contexto de cierto aislamiento y desvinculación temporal y espacial, uno del otro. De igual manera, en el ámbito norteamericano, se venían realizando esfuerzos en similares circunstancias.

Sin pretender ignorar las aportaciones que en su momento efectuaron los filósofos clásicos en lo relativo a la génesis y la transmisión del conocimiento, y dadas las limitaciones que el espacio impone a un texto como el presente, a riesgo de ser muy reduccionistas y presentar una historia muy relativa,

podemos afirmar que las fechas y los acontecimientos que perfilan el nacimiento y desarrollo, en firme, de la moderna ciencia cognitiva, son las que a continuación se describen.

Quizá el hito más significativo, al respecto, son las aportaciones del matemático británico Alan Turing⁴⁸ (1936) en lo relativo al desarrollo de una máquina pensante cuyas características eran precisamente poseer la capacidad de efectuar cálculos y solución de problemas con base en una lógica binaria. La máquina pensante o también llamada máquina de Turing, así como su experimento para demostrar la posibilidad de comunicación entre un hombre y una máquina, resultó ser un gravísimo antecedente para el modelo de caja negra.

Otro evento significativo, dentro de esta lógica histórica, está representado por las propuestas de Norbert Wiener, quien a finales de los años 40, en su artículo “Cybernetics”, plantea las bases sobre las cuales se elaboran las comunicaciones que se pueden establecer entre diversos sistemas interdependientes con base en un esquema perceptual y de control.

Sus aportaciones, en cierta medida, son del sustrato de lo que posteriormente se conocería como la metáfora computacional, y que en la actualidad es una de las explicaciones más influyentes dentro de la ciencia cognitiva para explicar el procesamiento humano de la información, la cibernética de la que Wiener habla:

⁴⁸ Un artículo que puede dar luces al lector sobre el pensamiento de Turing se denomina: “*La máquina de Turing*” y puede ser localizado en la siguiente dirección: www.sinewton.org/numeros/numeros/43-44/Articulo33.pdf

Es un nuevo campo científico, en el cual convergen bajo una misma rúbrica el estudio de lo que dentro de un contexto humano se denomina con cierta imprecisión “pensamiento” y de lo que en ingeniería se denomina “control y comunicación”. Dicho en otras palabras, la cibernética pretende encontrar los elementos comunes al funcionamiento de las máquinas automáticas y al sistema nervioso de los seres humanos” (Wiener, N, citado por González, 2004, p. 5).

El simposio patrocinado por la fundación Hixcon en el Instituto Tecnológico de California, celebrado a finales de la década de los años cuarenta, es otro evento que perfila, de manera formal, el surgimiento de una nueva ciencia. Lo relevante de tal suceso fue que en torno a él se congregaron un abanico de profesionales representantes de disciplinas científicas tales como neurólogos, matemáticos y psicólogos con el fin de debatir respecto a temas como la comunicación, el control y en general aspectos relativos a la información. En este encuentro se comienzan a delinear las bases interdisciplinarias de lo que hoy, exitosamente, caracteriza a la ciencia cognitiva.

El punto de quiebre para la concreción de la ciencia cognitiva como un ente interdisciplinario, integrador y orientado a la generación, tanto de propuestas teóricas como prácticas para entender el conocimiento humano y ser un factor de desarrollo técnico-social, se ubica en el segundo simposio sobre teoría de la información desarrollado en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) en 1959.

En tal reunión se plantean las bases de lo que Howard Gardner denominó como “la revolución cognitiva”. En tal evento, se presentó una serie de ponencias por científicos tan destacados como Allen Newell, Herbert Simón, Noam Chomsky y George Austin Miller, que desde diversos ángulos y disciplinas en torno a la cognición, sentaron las bases para el surgimiento de la moderna ciencia cognitiva. Posteriormente, esta novedosa ciencia del

conocimiento humano se fortaleció cuando el propio MIT creó el Departamento de Ciencias Cognitivas y del Cerebro en torno al cual se agrupó un conjunto de investigadores diversos.

Finalmente, otros eventos significativos para ubicar la historia de la ciencia cognitiva son, en resumen, los siguientes:

- La publicación en el año 1956 del artículo: *The Magic Number Seven, Plus or Minor Two* (El mágico número 7, más o menos dos)⁴⁹ de George Austin Miller, en el cual se demuestran los límites cognitivos existentes en el ser humano para el procesamiento de la información.
- La publicación, en el mismo año, de las propuestas teóricas que sobre la lingüística estructural que desarrolló Noam Chomsky.
- La publicación de la obra *-A study of thinking-* (Un estudio del pensamiento), desarrollada por Jerome Bruner, Jacqueline Goodnow y George Austin Miller. Obra que, da un giro significativo a la ciencia de la psicología.
- La creación, en 1960, del Centro de Estudios Cognitivos en la Universidad de Harvard.

⁴⁹ Una visión histórica general sobre tales eventos, se puede localizar en el breve artículo: Miller, George A. (2003). *The cognitive revolution: a historical perspective* [en línea]. Disponible en: www.cs.princeton.edu/rit/geo/Miller.pdf

- El nacimiento, a principios de la década de los setenta, de la revista “*Cognitive Science*”, (Ciencia cognitiva), y una asociación científica de igual nombre.
- Por último, ya en la década de los ochentas, la publicación de la revista “*Cognition and Instruction*”, (Cognición e Instrucción), con un carácter eminentemente interdisciplinario.

Sobre la base de lo anterior, y desde la década de los años 80, y hasta nuestros días, la ciencia cognitiva ha sufrido un crecimiento progresivo y vertiginoso. Su influencia se ha dejado sentir en casi todos los ámbitos de la sociedad, tal como más adelante analizaremos. Pero antes de abordar el impacto de los descubrimientos y aplicaciones derivadas de esta ciencia, es pertinente dedicar un espacio para debatir sus características y particularidades, características que comparte con otras ciencias y que en la actualidad son el punto de referencia y la base sobre las cuales se desenvuelve la sociedad y una buena parte de la tecnología actual en general.

3.3. Particularidades de las ciencias cognitivas

En términos muy generales, se afirma que las ciencias cognitivas se encargan del estudio de diversos fenómenos tales como los siguientes:

- El sustrato material de la inteligencia y del sistema nervioso y el cerebro.
- Los mecanismos mentales como fuente de los comportamientos animales y humanos.

- Las manifestaciones de dichos mecanismos y estructuras a través de la percepción, el razonamiento, la memoria, el lenguaje, etc., y por lo tanto de los sistemas de comunicación.
- La simulación de estas funciones y de otros procesos diversos por medio de máquinas.
- El desarrollo de interfaces ergonómicas y de sistemas de ayuda para no especialistas en múltiples áreas (Colle, 2004, p.1).

Esta multiplicidad de fenómenos se ha transformado, paulatinamente, en un abanico cada vez más amplio, pues la moderna ciencia cognitiva, desde su nacimiento, posee un carácter interdisciplinario. Dentro de sus progenitores originales, se ubican las ciencias que dieron origen al famoso hexágono cognitivo, mismo que se conformó con la integración de diversas disciplinas.

Podría decirse que las disciplinas matrices de la ciencia cognitiva son la filosofía (principalmente la lógica y la teoría del conocimiento), la psicología, la lingüística y la inteligencia artificial (IA), a las que posteriormente se han sumado la antropología y la neurociencia (como interdisciplina de ciencias tales como la neuroanatomía, la neurofisiología y la neuropsicología). Estas seis disciplinas configuran una red hexagonal, con relaciones internas más o menos próximas, generalmente admitida para representar el conjunto de ciencias cognitivas. Próximas a ellas se encuentran ciertas disciplinas limítrofes como la Sociología, la Economía y la Psicología Social (González, 2004, p.7).

A estas ciencias o disciplinas, que podríamos denominar como “disciplinas madre”, se han ido agregando algunas más tales como la administración o la comunicación entre otras. De esta manera, la ciencia cognitiva se asemeja, en la actualidad, a un gran hoyo negro disciplinar que cuanto más crece y genera resultados, mayormente atrae a otras áreas de conocimiento interesadas en

comprender cómo se organiza y cuál es el sustento del conocimiento humano. De esta forma, dentro de la ciencia cognitiva conviven disciplinas dispares y hasta contradictorias. Esto es así debido a que:

A partir del siglo XIX la evolución del conocimiento científico condujo hacia la organización de disciplinas y por lo tanto a una excesiva súper-especialización. Se establecieron en los diversos campos de conocimiento, dominios y monopolios de teorías, lenguajes y técnicas propios, al grado que el conocimiento devino en paradigmas y modelos teóricos autárquicos, -calidad del ser que se basta a sí mismo-. Aunque válida y necesaria, la construcción de estas fronteras favoreció una visión "cosificada" y parcial de los diferentes campos y objetos específicos de estudio olvidando que solo eran recortes artificiales de una realidad global y compleja (Hernández, 2003, p.1).

La estructuración interdisciplinar, completamente incluyente, sumamente flexible, y por lo tanto, contraria a la visión autárquica heredada en las disciplinas unitarias, es precisamente la riqueza que le ha permitido a esta ciencia generar no solo una serie de propuestas teóricas sino más aun, un bagaje de resultados prácticos que han reconfigurado radicalmente las formas de vida presentes y futuras de la sociedad actual.

La flexibilidad interdisciplinaria de la ciencia cognitiva se basa en la aceptación no sólo de disciplinas dispares, también de ópticas o paradigmas contrapuestos que, en aras de estudiar el conocimiento humano, han dejado de lado los purismos teóricos, metodológicos y epistemológicos, para, situarse en una perspectiva flexible e incluyente, con el fin de dar respuestas en torno a un eje problematizador y concentrador que las une: la cognición humana, sus estructuras y procesos.

Tal cualidad integradora no exime la existencia, internamente, de corrientes contrapuestas lo cual, en la práctica y sin declaración previa, se considera sano en función de desempeñarse como un motor de crítica y desarrollo. Esto último que, para los usos y costumbres de las ciencias individuales puede ser contradictorio, curiosamente representa, de manera precisa, la riqueza de esta ciencia, y de todas las nuevas ciencias que bajo este mismo patrón operativo han permitido generar un inédito nivel de desarrollo de la sociedad, el conocimiento y la tecnología actual.

Bajo el esquema anterior, los desarrollos logrados por la informática y la ingeniería de la computación-, permiten que la psicología cognitiva (entre otras ciencias)-, genere nuevos modelos de explicación sobre la forma en que el ser humano adquiere el conocimiento. A su vez, estos nuevos modelos prácticos y explicativos son la base sobre la cual la informática y la ingeniería de la computación, desarrollan nuevas aplicaciones, mismas que son la base para otras nuevas explicaciones sobre el procesamiento de la información, el aprendizaje y hasta la enseñanza.

El lector debe de imaginar que en esta dinámica se encuentran interrelacionadas ciencias tan diversas como la sociología, la economía, la administración, las neurociencias, la biología o la lingüística, lo cual enriquece y a la vez complica la interconexión y el crecimiento de cada una de ellas. Esta dinámica, que pudiese ser interpretada como caótica y contradictoria, es precisamente la fortaleza de la ciencia cognitiva, pues determina su carácter incluyente y flexible, que sintetiza las nuevas bases y perspectivas que sustentan y sustentarán a las ciencias del siglo XXI, en tal sentido:

Uno de los grandes desafíos actuales es el reestablecer un diálogo entre disciplinas. Las nociones de Multi-Inter y Transdisciplinariedad recogen estos movimientos. Son términos polisémicos y parcialmente superpuestos. Este debate conmueve actualmente los paradigmas del

pensamiento científico, al exponer la necesidad de cooperación e integración entre disciplinas en la búsqueda de organizadores que trasciendan y articulen los diferentes campos de conocimiento y expresión del hombre (Hernández, 2003, p. 1).

La interdisciplinariedad y la flexibilidad en el abordaje de núcleos problemáticos en las ciencias signadas por el postmodernismo se configuran bajo la lógica de un esquema de investigación, desarrollo e innovación (I+D+I), estrategia operativa que forma parte de la nueva racionalidad tecno-científica, característica de una sociedad postindustrial.

En concreto, se puede definir el sistema de conocimiento como el sistema que integra la investigación (I), el desarrollo tecnológico (D) y la innovación (I) o en otras palabras, que se apoya en la estructura que generan las interacciones entre el sistema científico, representado por la universidad y los centros de investigación, así como el bagaje tecnológico, representado por los centros de desarrollo y transferencia tecnológica entre la universidad y la industria. De igual manera, en consideración del sistema productivo, representado por la industria y los servicios en sentido amplio y el sistema público–institucional, representado por las instituciones públicas y privadas existentes en un territorio concreto (Kodama, 1992, citado por Bueno, 2004, p.5).

Como ejemplo de lo anterior, podemos mencionar algunas otras ciencias que con ese mismo carácter interdisciplinario han ido cambiando la faz explicativa y funcional de la sociedad actual, tales como la biotecnología o las propias de las neurociencias, finalmente:

Es importante recordar que la ciencia cognitiva no es una disciplina propiamente dicha. Como lo señalamos antes, se trata más bien de una amplia área de investigación en la que confluyen múltiples disciplinas como la lingüística, la filosofía, la psicología y la educación, entre otras, y

cuya riqueza consiste precisamente en el trabajo interdisciplinario (Balarin & Prochazka, 2004, p. 1).

Sin ser éstas las únicas disciplinas que desde la ciencia cognitiva han generado propuestas para la educación, a continuación abundaremos un poco sobre las ofertas surgidas de la psicología cognitiva y las neurociencias, ya que por el momento, creemos, que son las más relevantes de tratar en el presente espacio.

3.4. Ciencia cognitiva, cognición y educación

Dentro del ámbito psicológico, la ciencia cognitiva se ha nutrido de un espectro amplio de teorías y propuestas, mismas que vistas de manera individual y considerando los purismos teóricos aún prevalecientes en algunas de las ciencias unitarias, parecieran ser contradictorias y hasta excluyentes mutuamente. Esto último ha sido quizá momentáneamente relegado, en vías de presentar una explicación lo más ampliamente posible de cómo se genera el conocimiento y por extensión, el aprendizaje en los seres humanos. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que en la ciencia cognitiva convergen dos grandes corrientes:

El cognitivismo “ortodoxo” (escuela del MIT) y el conexionismo. Pueden asociarse a dos tipos de filosofías (la filosofía analítica y la fenomenológica), a dos ontologías implícitas (la discreta y la continua) y quizás a dos “poéticas (la metáfora del computador y la del cerebro) (Rastier, citado por Colle, 2004, p. 5).

Como se evidencia, existen por un lado corrientes que resultan ser partidarias de los esquemas explicativos derivados de la metáfora computacional, es decir, del procesamiento humano de la información. Esta tendencia denominada también como la “corriente o postura dura” enmarca sus explicaciones sobre la base de que el cerebro y el sistema perceptual humano es equiparable tanto física como funcionalmente a un computador.

En tal sentido, todos y cada uno de nosotros no somos más que unos procesadores de información. Por ende, la operatividad cerebral, se basa en el procesamiento de una serie infinita de algoritmos que permiten al ser humano recibir, resolver y comprender la información que mediante sus sistemas periféricos ingresa al procesador central (CPU) cerebral. Al igual que un computador, la información que entra al sistema central es analizada y almacenada en distintas memorias para su posterior utilización.

En términos generales, tal modelo describe (dentro de lo más consistente), la existencia de un sistema de memoria, una a corto plazo y otra a largo plazo. Los seguidores e impulsores de esta línea dura, se conforman por psicólogos y algunos pedagogos, pero sobre todo, por profesionales de las áreas de la informática y la computación. Esta corriente se ha visto fortalecida por el hecho de que sus explicaciones y descubrimientos han tenido como resultado una aplicación práctica casi inmediata, en el desarrollo de tecnología en el ámbito del *software*, las redes informáticas y la arquitectura de computadoras.

Resulta claro el hecho de que sus resultados tienen un impacto tecnológico, por lo que se da por hecho, la adquisición de ganancias económicas a corto plazo, por lo tanto, las inversiones de capital para el desarrollo de más y mejores investigaciones bajo esta óptica, han sido constantes.

La otra corriente que priva dentro de la ciencia cognitiva se integra por aquellas posturas cuya explicación sobre las formas de adquisición del conocimiento se

encuentran enmarcadas por un enfoque socio-cultural, generalmente denominada como “corriente blanda”. Tal tendencia, pone énfasis en los factores biológicos, estructurales, madurativos, socio-culturales y socio-afectivos que influyen y forman parte del fenómeno de la estructuración del conocimiento humano. Tal corriente plantea el carácter social de la mente humana, la cual básicamente es una procesadora de símbolos, lo cual la ubica muy lejos de la postura mecánica en la que el hombre y su cerebro es un simple procesador de información, posición estructurada con base en una lógica algorítmica cerrada.

Los símbolos poseen un carácter social, y la mente humana se transforma y enriquece al conocerlos e interpretarlos, lo que permite generar las estructuras conceptuales. El carácter simbólico y estructural de la mente no se concibe sin la intervención de los eventos biológicos y madurativos que soportan al aparato cognitivo humano. De igual manera, cobra sumo interés el contexto social y cultural que lo rodea, pues su complejidad depende, precisamente, de las interpretaciones derivadas de él y es al mismo tiempo un factor de enriquecimiento o de limitación.

Además de lo anterior se acepta, dentro de esta postura, que los procesos cognitivos humanos se fundamentan en una lógica abierta y multi-causal y no en una lógica cerrada y algorítmica, al considerar que los eventos cognitivos se ven influidos por fenómenos de corte afectivo y emocional. En tal sentido, la posición blanda, dentro de la ciencia cognitiva, concibe al ser humano desde una perspectiva molar y por ende más compleja que las posturas derivadas de la corriente dura.

Hasta el momento, ambas posturas, han sido en cierta forma mutuamente excluyentes, pues para los partidarios de la metáfora computacional, sus planteamientos explicativos han resultado en productos, sobre todo dentro del área de la informática y la arquitectura computacional, todos ellos sumamente

redituables en términos económicos, sin embargo, estos mismos planteamientos en función de la explicación sobre la operatividad cognitiva humana, resultan ser sumamente limitados, mecánicos y bastante reduccionistas. Tan es así que, en un momento dado, el mismo Howard Gardner comentó que ése no era precisamente el espíritu que originalmente había movido a la revolución cognitiva, misma que en cierta medida había sido traicionada. A pesar de lo anterior, y pese a las grandes diferencias entre una y otra postura, en la actualidad existen indicios de acercamiento entre las mismas, como veremos a continuación, siendo esto una muestra más de la flexibilidad inherente a la propia ciencia cognitiva.

Como ya se mostró, la postura más dinámica y fuerte dentro de la ciencia cognitiva es la correspondiente a la línea dura. Dentro de su ámbito de operación, las inversiones han sido persistentes, por ello mismo, se puede afirmar que, en el aspecto de los resultados prácticos le lleva gran delantera a los planteamientos de la línea blanda. Este mismo impulso y necesidad de nuevas experimentaciones y obtención de resultados, han llevado al límite los planteamientos y se han agotado sus posibilidades de expansión, de alguna manera tal circunstancia representa una vez más el ciclo de los límites del paradigma. Esto último es representativo en el momento en que los grandes desarrolladores de *hardware* y *software* se plantearon la posibilidad de la existencia de artefactos con inteligencia artificial (IA).

Lejos del burdo planteamiento, tanto estructural como funcional de que el sistema cognitivo humano opera como un computador, la IA busca esencialmente que un artefacto mecánico se comporte con los grados de autonomía y capacidad de toma de decisiones tal cual lo hace cada uno de nosotros. Entendiéndose “por acción inteligente general el mismo alcance de inteligencia que apreciamos en la acción humana, es decir, una conducta apropiada a los fines del sistema y adaptativa a las exigencias del entorno” (Martínez, 2004, p. 3).

Esta posibilidad teórica topa precisamente, en la práctica, con los límites propios de la explicación dada por los seguidores de la línea dura. Sus fracasos en el desarrollo de un mecanismo con tales características los han llevado a acercarse cada vez más a los planteamientos propuestos por los seguidores de la línea blanda. Han comprendido que el sistema cognitivo humano es mucho más complejo que una simple máquina como la computadora. Han visto en la práctica que nuestro sistema cognitivo no se maneja bajo una lógica algorítmica cerrada y sí muy por el contrario bajo una lógica muy abierta, compleja y multi-causal.

Además de lo anterior, se han dado cuenta de algo en lo que la neurociencia ha sido bastante puntual y reiterativa: los procesos cognitivos humanos no solamente obedecen a eventos psicosocioculturales, sino que además dependen en gran medida de los aspectos de corte emotivo y afectivo, esto es, no existe ningún proceso racional que no se encuentre supeditado a lo emocional y lo afectivo. Esto último, desde una óptica ingenieril, es batallar con lo ilógico y es esto precisamente lo que hasta el momento no puede procesar una máquina. El único ente que se puede manejar bajo una lógica racional y una lógica cambiante y en cierta medida irracional, como son las emociones, es el ser humano.

Esta circunstancia ha hecho que los seguidores de la línea dura se acerquen a analizar más de cerca y con detenimiento los postulados y las propuestas de la línea blanda. Saben intrínsecamente que en el momento que logren desarrollar un esquema algorítmico que verdaderamente sea lo suficientemente abierto, y en cierta medida ilógico y contradictorio, como el que sustenta al sistema cognitivo emocional humano, poseerán la clave teórica sobre la cual, ahora sí, podrán hacer realidad la posibilidad de la existencia de máquinas con inteligencia propia. Antes de ello, sus explicaciones y resultados prácticos serán limitados.

Sin un acercamiento claro y preciso a los planteamientos del enfoque sociocultural, los seguidores de la metáfora computacional se encuentran atrapados en los límites de su propio paradigma. En lo sucesivo, lo único que les resta es la repetición *ad infinitum* de una simple máquina receptora, procesadora, reproductora y emisora, como la computadora. La metáfora y su resultado, el computador, se encuentran atrapados en su propio modelo. Las computadoras, bajo este esquema conceptual-explicativo y con la ayuda de las nanotecnologías cada vez más simples serán, en lo sucesivo, más pequeñas y con mayor rapidez en el procesamiento de la información, pero no existirá una variación en el modelo, es decir, será una repetición de lo mismo, tal como el caso de la rueda.

El modelo y el concepto podrán sufrir una variación sólo y únicamente cuando se comprenda la complejidad cognitivo-emocional de la conciencia humana, esta será la puerta que abrirá la posibilidad de generar máquinas autónomas o inteligentes; antes de ello todo se reducirá a explicaciones románticas o ficticias.

Otra disciplina integrante de la moderna ciencia cognitiva, que en cierta medida ha aportado un bagaje teórico-conceptual susceptible de ser aplicado en el ámbito educativo, se encuentra representada por las neurociencias. Estas ciencias, que son a su vez un abanico interdisciplinario, han generado una serie de planteamientos sobre la estructura y funcionalidad del sistema nervioso central y periférico con base en el estudio de casos, así como la experimentación clínica y de laboratorio que en cierta medida ponen en tela de juicio los procedimientos que hasta el momento se han seguido en el ámbito de lo educativo.

Es claro que la base física y operativa del sistema cognitivo y afectivo humano reside precisamente en un órgano sumamente complejo, quizá el más complejo existente en el mundo material, como lo es el cerebro o Sistema Nervioso

Central (SNC) y su sistema sensitivo representado en la práctica por el Sistema Nervioso Periférico (SNP). Note el lector que ambos sistemas, traducidos al lenguaje de la corriente de la línea dura en la ciencia cognitiva, serían equiparables precisamente a un CPU en el caso del SNC y a los periféricos o elementos de entrada y salida de la información en el caso del SNP.

Independientemente de la similitud anterior, los avances en la investigación de las neurociencias, -paradójicamente resultantes de la aplicación práctica de dicha analogía en el ámbito de la ingeniería del *software*, la informática y la electrónica-, han traído como consecuencia un conocimiento sobre la estructura y funcionalidad de ambos sistemas nerviosos impensables antes de que se dieran avances en las áreas informáticas. En este sentido, se puede observar una vez más cómo los avances en una disciplina se entrelazan para impulsar los adelantos en una segunda o tercera disciplina, adelantos que regresarán indefectiblemente a enriquecer a las ciencias de origen.

Uno de los planteamientos más significativos derivados de las neurociencias es el establecimiento de la teoría triárquica del cerebro humano por parte de Paúl Mac Lean (1983), quien: “Entre 1978 y 1990 aproximadamente desarrolló un modelo de la estructura cerebral, conocida como "*cerebro triuno*", "*tríada cerebral*", "*tres en uno*" o "*trino*" (El cerebro triuno, 2004, p. 1).

Esencialmente, la teoría de los tres cerebros integrados en uno de Mac Lean, se encuentra inspirada en una visión geológica del desarrollo del Sistema Nervioso Central del ser humano. Se dice que esta teoría posee una configuración de tipo geológico, ya que básicamente la estructura cerebral, tal cual la explica Mac Lean, se encuentra ordenada de igual forma en que se ubican las capas geológicas en el manto terrestre. De acuerdo a esta perspectiva, las capas más antiguas se localizan en los niveles más profundos y bajo esta lógica las subsecuentes capas, las más recientes o nuevas, se ubicarían cada vez más cerca de la superficie.

La teoría del cerebro triádico identifica, como su nombre lo indica, la existencia de tres cerebros: un primer y primitivo cerebro es el denominado reptiliano, localizado en la base misma del aparato cerebral y cuyas funciones son las relativas a la sobrevivencia humana. Esta estructura neural es la base de los instintos y en concreto representa al paleo cerebro humano. Es, un cerebro básico, existente mucho antes de que el género humano evolucionara a una condición mamífera.

Superpuesto al cerebro reptiliano, se ubica una segunda estructura neural, denominada *sistema límbico*, el cual se encarga, entre otras cosas, del manejo de las emociones y los afectos humanos, además, dicho cerebro tiene una gran trascendencia para el control de procesos tales como el sueño y la vigilia. Finalmente, Mac Lean identifica un último cerebro:

El cerebro cortical o neomamífero es el más joven y de mayor evolución. En él se encuentran las funciones más complejas, como son todos los procesos básicos, aprendizaje, memoria y razonamiento, entre otros. Se encuentra ubicado sobre el sistema límbico. En él se desarrollan una serie de células nerviosas dedicadas a la producción del lenguaje simbólico, a la función asociada a la lectura, escritura y aritmética. Está dividido en dos hemisferios; izquierdo y derecho, y es el que nos permite pensar, hablar, percibir, imaginar, analizar y comportarnos como seres civilizados. Recibe las primeras señales de los ojos, oídos y piel, ya que las del gusto y el olfato provienen del límbico (El cerebro triuno, 2004, p.2).

Este simple ejemplo de las propuestas derivadas de la neurociencia, puede mostrarnos, a su vez, por qué en la actualidad la ciencia cognitiva ha integrado dentro de sus filas a la antropología ya que sus propuestas abren la posibilidad de conocer cómo se ha ido estructurando de manera física el cerebro humano, su evolución y cómo se han generado funciones tan básicas para la especie

tales como el lenguaje, y las posibilidades y necesarias funciones de interacción grupal, en el desarrollo de la conciencia y el pensamiento humano. Bajo esta perspectiva, también cobran relevancia factores tales como el trabajo y la estructuración social de la especie humana y cómo estos han influido para el desarrollo de las capacidades cerebrales del hombre.

Hasta el momento se ha analizado cómo la ciencia cognitiva nació, en términos básicos, con base en las limitantes propias del paradigma conductista. De igual manera, se ha presentado una breve historia de su desarrollo, así como su estructuración como una ciencia interdisciplinaria, incluyente y flexible. Esto es básico para entender la “personalidad” de esta ciencia pero no resuelve el tema nodal que da origen a ciertas reflexiones. Considerando lo antepuesto, resulta significativo preguntarse; ¿cuál es su influencia en el ámbito educativo? ¿Qué tan importante es su desarrollo para entender las nuevas formas y prácticas docentes y de aprendizaje necesarias en una escuela y una sociedad como la existente en el mundo actual?

Dado el cúmulo de disciplinas que integran a la ciencia cognitiva, consideramos que no es fácil dar una sola respuesta a estas preguntas. Su complejidad como ciencia interdisciplinaria, equipara de igual manera un abanico de opciones a cada cuestionamiento, pese a ello, trataremos de responder de manera unitaria. Sin duda, las propuestas que desde la ciencia cognitiva más directamente influyen en el ámbito educativo son aquellas derivadas de la psicología cognitiva, la psicología instruccional por extensión y las neurociencias, aun cuando estas últimas han desarrollado ácidas críticas hacia el modelo mentalista de la psicología cognitiva en tiempos recientes. Por otro lado, y puesto que el espacio no permite su completo abordaje, no podemos dejar de subrayar, de igual manera, las posibilidades que para educación y el aprendizaje tienen la aplicación de los avances y los descubrimientos derivados de la informática y las ciencias de la computación.

Conforme a lo anterior, aun cuando dentro del ámbito educativo se pudiese pensar que la disciplina más crítica sobre las formas en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje era la psicología cognitiva, curiosamente las posiciones más radicales al respecto surgieron de las neurociencias, que consideran que el desconocimiento casi absoluto tanto de los sistemas nerviosos como de los de los procesos mentales del aprendiz, por parte de los educadores, hace que el medio educativo sea poco efectivo, ineficaz e ilógico.

El sistema escolar tradicional se ha dirigido históricamente a reforzar las capacidades lógico racionales del aprendiz, es decir, se ha centrado en la esfera cognitiva relegando a segundo término, por no decir que ha olvidado, a la esfera emocional y afectiva humana. En este sentido, la teoría triúnica de Paul Mac Lean demostró:

Que las emociones y el estrés afectan el aprendizaje y la manera en que se registra en el cerebro. La influencia del sistema límbico en el aprendizaje cobra una gran importancia, pues el maestro debe saber que para que la información emitida llegue a la corteza cerebral de nuestros oyentes, debe ser clasificada como interesante, importante, aplicable o acompañada de una emoción intensa. Este proceso sucede de la siguiente forma: la corteza cerebral recibe miles de impulsos simultáneos provenientes de los sentidos, pero sólo prestamos atención a una limitada selección de ellos. En este proceso, el sistema límbico es responsable de identificar de acuerdo a emociones, gustos e intereses, cuáles de los impulsos entrantes ameritan prioridad para prestarles atención (El cerebro triuno, 2004, p. 1).

El sistema educativo tradicional, y el docente como actor principal, desconocen que no existe dentro de la lógica cerebral proceso racional alguno, cualquiera que este sea, que no sea filtrado por el tamiz de las emociones o los afectos. Han olvidado considerar, en su práctica educativa, una ley cerebral

imprescindible, en tanto que forma parte inherente de la naturaleza humana: que no existe razón sin emoción, como se evidencia a continuación:

Toda nueva información, o aprendizaje en general, envuelve un contenido emocional o está asociado con algún contexto relacionado con ello. Cuando un docente quiere que un alumno aprenda algo, el sentimiento del estudiante hacia el educador, la escuela y la materia, interaccionan con su habilidad para procesar la nueva información. Un estudiante que perciba un ambiente o clima de clase como inseguro, hostil o amenazante, en lugar de estimulante, excitante o retador, experimentará una interferencia emocional en su intento por aprender (El cerebro triuno, 2004, p.2).

Privilegiar la lógica y lo racional ha sido el principio sobre el cual se ha desarrollado la educación occidental durante siglos. Tal situación solo es ilógica en sí misma, sino que ha resultado ser innatural conforme a la estructura y funcionalidad del sistema cerebral y del pensamiento humano, siguiendo la teoría de Mac Lean. Además de lo anterior, el sistema educativo, con su limitada óptica y primitivos métodos, al privilegiar sólo las funciones del hemisferio cerebral que administra los pensamientos lógicos ha obstruido, de manera irracional, el desarrollo de las facultades intuitivas y creativas, las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional que maneja el otro hemisferio y el sistema límbico, respectivamente, de esta forma:

Quizá, la falla mayor de nuestra educación haya consistido en cultivar, básicamente, un solo hemisferio, el izquierdo, y sus funciones racionales conscientes, descuidando la intuición y las funciones holistas y guesálticas del derecho, e, igualmente, marginando la componente emotiva y afectiva y su importancia en el contexto general. Así, mientras en un nivel llevamos una existencia que parece racional y cuerda, en otro nivel estamos viviendo una existencia rabiosa, competitiva, miedosa y

destruccion. La armonía entre las tres partes del cerebro, entre las tres estructuras fundamentales hemisferio izquierdo, derecho y sistema límbico, su equilibrio y sabia orquestación deberá ser un objetivo fundamental de nuestra educación moderna (Martínez, 2004, p. 3-4).

Pese a las potencialidades explicativas y aplicativas que para la esfera educativa posee la teoría de Mac Lean, resulta evidente que el proceso educativo sigue ajeno a sus posibilidades de uso. Se mantiene una visión restrictiva, parcial y ajena a las explicaciones científicas sobre la operatividad del sistema cerebral y cognitivo humano hasta en el último de sus procesos: la evaluación del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el sistema educativo y, particularmente, el docente, sea por cuestiones individuales o por circunstancias de índole social tales como la falta de capacitación o la sobreexplotación de su fuerza de trabajo, han sobre simplificado su actuar de forma tal que:

La práctica docente en el aula predomina una actividad básicamente inhibidora que es la evaluación en la que se coarta el pensamiento divergente, sancionándose la discrepancia aún cuando ésta es razonada. Existe una alta tendencia hacia el cultivo del hemisferio izquierdo en menoscabo del cultivo del hemisferio derecho; y finalmente a pesar de que los estados afectivos son de extraordinaria importancia, ya que pueden inhibir, distorsionar, excitar o regular los procesos cognoscitivos, ellos no son considerados en la práctica docente en el aula (Barrios, 1998, citado en: Barrios y Marval, 2004, p. 14).

El sistema educativo existente en la actualidad, y sobre todo en nuestro país, privilegia tal y como ya lo planteamos con anterioridad, una relación de sometimiento-dependencia del alumno con base en los dictados del maestro. Dicho sistema, en la realidad cotidiana, no sólo fue incapaz de aplicar de

manera correcta los principios conductistas, sino por el contrario, mediante una comprensión distorsionada y oportunista de los límites teóricos conductistas, robusteció un esquema de dependencia que, mediante una práctica docente sumamente limitada y desconocedora de las potencialidades cerebrales del aprendiz, eliminó por antonomasia su libertad, autonomía, creatividad y autoestima individual.

Siguiendo estas ideas y desde la perspectiva de las neurociencias, la educación debe cambiar así como la actualización de las habilidades y los conocimientos de los maestros. Los neurocientíficos se quejan del atraso en los conocimientos de estos últimos y de la visión estrecha y limitada que poseen las ciencias de la educación y, particularmente, la pedagogía para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues de acuerdo con ellos:

Los avances de las neurociencias son incomparablemente mayores que los de las ciencias de la educación, que se han quedado muy atrás] [...] [El corpus de conocimiento que tenemos sobre el cerebro humano en este fin de siglo es abrumador y no se explica por qué sigue siendo casi ignorado por la educación tradicional (Battro y Cardinali, 2004, p. 2).

Para la neurociencia, la pedagogía ha equivocado el camino, en cierta medida dependiente de los métodos didácticos que explican y aplican estrategias de enseñanza sin considerar las particularidades del aprendiz. Ha olvidado que el proceso de aprendizaje se ubica en el cerebro y por ende debe de diseñarse para el cerebro y con el cerebro, de forma tal que:

Aún cuando la pedagogía tiene sólo razón de ser, gracias a las peculiaridades del Sistema Nervioso humano, el estudio de éste desde una perspectiva pedagógica es prácticamente inexistente; el trabajo de Thatcher y Col. (1987), puede tomarse como referencia del comienzo de una época, en la que el funcionamiento del cerebro se relacione con la

educación, y así al igual que determinadas especialidades de otras disciplinas científicas pasan a ser neurociencia al estudiar el cerebro humano, quizás también exista una especialidad pedagógica que sea neurociencia: aquella que estudie el sustrato cerebral de la educación y que permita diseñar una educación para el cerebro y no para la mente (Barrios y Marval, 2004, p. 6).

La pedagogía debe inaugurar nuevos esquemas de investigación que tiendan a conocer más y mejor cómo opera el sistema cerebral ante diversos tipos de aprendizaje. Debe dirigirse a entender que los métodos de aprendizaje no pasan ya por los esquemas de la didáctica, pues ésta última ha sido históricamente diseñada para fungir como una herramienta para el docente y no como un modelo de entendimiento de la operatividad cerebral y por ende de adquisición de conocimientos. La didáctica, en este sentido, no pasa por un análisis previo de las capacidades cerebrales como cognitivas y afectivas del aprendiz, de forma tal que:

La docencia y, por supuesto, la investigación en el aula se encuentran hoy día ante un nuevo e importante reto, cuyas características lo enuncian como una educación holística cuyo propósito fundamental es el desarrollo humano] [...] [Por tanto, la nueva pedagogía deberá partir además del análisis del rol de la mente auto consciente, de la interacción del sistema cognitivo y el afectivo y en total, la armonía entre los tres cerebros (Barrios y Marval, 2004, p. 5).

Estas propuestas, derivadas de las neurociencias, no son, en cierta medida, excluyentes de las propuestas de la psicología cognitiva e instruccional. La agresividad de las críticas de los neurocientíficos hacia las explicaciones mentalistas de la psicología cognitiva se explican por el hecho de que, mientras sus propuestas se derivan de una ardua investigación con resultados probados empíricamente, la psicología cognitiva no los ha retomado y ha continuado

generando explicaciones con base en constructos hipotéticos sobre la operatividad cognitiva humana, es decir, ha mantenido en un esquema mentalista.

Consideramos viables las críticas de los neurocientíficos y creemos que retomar sus consideraciones respecto al funcionamiento cerebral humano le permitirá a la psicología cognitiva generar una teoría más amplia y unitaria para explicar los procesos del pensamiento.

La diversidad de opiniones sobre el mismo fenómeno dentro de la psicología cognitiva, lejos de unir, ha dividido los esfuerzos. Se ha perdido más tiempo en los debates derivados de la defensa de falsos purismos teóricos, que no sólo no han ayudado a la propia psicología cognitiva, sino que además han enrarecido y empobrecido al ya de por sí deteriorado ambiente de la pedagogía y la educación en general.

Los educadores han importado de la ciencia psicológica, y particularmente de los distintos enfoques cognitivos, los purismos teóricos. Se han enfrascado en rabiosas discusiones teóricas en las cuales se defienden los límites y las diferencias metodológicas y epistemológicas de cada uno de ellos, pero han obviado, de manera ridícula, las posturas coincidentes y hasta escalables que poseen. Han generado una singular escuela de debates y han relegado las posibilidades aplicativas que, consideradas en su conjunto, pueden otorgar como herramienta tecnológica a la institución educativa y más aún a las posibilidades de desarrollo de los propios aprendices.

Afortunadamente, estas discusiones derivadas, y heredadas, de una visión parcelada de las distintas ciencias, están siendo desechadas dentro de la nueva racionalidad científica en donde la interdisciplinaridad y la flexibilidad en los abordajes de un solo fenómeno permiten generar explicaciones y soluciones unitarias tal cual ocurre en la ciencia cognitiva. Tan es así que

dentro de su ámbito dichos purismos son relativos. Bajo esta perspectiva, es factible juntar las propuestas de la neurociencia con las de la psicología cognitiva e instruccional con el fin de generar la tecnología educativa necesaria para lograr hacer realidad una educación holística, centrada en el aprendiz y de todos y cada uno de sus procesos cerebrales, en este sentido:

Es preciso dar cuenta de las bases neuropsicológicas de todo tipo de aprendizaje humano para poder enseñar mejor y abrir nuevas oportunidades para educar a cada individuo y mantener la increíble diversidad de la especie. Y esto deberá hacerse para todos los seres humanos y no solamente para una élite. En definitiva, la humanidad se encuentra ante una convergencia inexorable entre las neurociencias y las ciencias de la educación (Battro y Cardinali, 2004, p. 3).

De esta manera, bajo el tenor de la moderna ciencia cognitiva se perfila un nuevo esquema educativo en donde se privilegian, en primera instancia, las características del aprendiz de manera holista. Esta concepción entiende que el ser humano, si bien posee características generales que lo identifican de manera filogenética, también posee ciertas particularidades ontogenéticas que lo hacen distinto de otros miembros de su propia especie. Atender a las generalidades y las particularidades de quien aprende deberá ser la función de la nueva educación. Los modelos educativos, bajo esta óptica, habrán de privilegiar la capacitación de los docentes en función de las nuevas corrientes teóricas integradas en la moderna ciencia cognitiva. Así mismo, deberán establecer estrategias que permitan a sus docentes aplicar tanto los nuevos conceptos como las nuevas tecnologías instructivas que consientan hacer realidad una nueva escuela en donde:

Los docentes deben diseñar estrategias que propicien la aproximación efectiva del estudiante hacia el objeto de aprendizaje, que contribuyan a crear el espacio anímico emocional para que el aprendizaje tenga lugar,

logrando que la escuela se convierta en un lugar placentero, para que los hemisferios del pensamiento puedan asumir el aprendizaje, es decir, se puedan unir los elementos racionales y lógicos del hemisferio izquierdo con los elementos imaginativos, fantasiosos y creativos del hemisferio derecho (Barrios y Marval, 2004, p. 13).

La educación y el currículo actual habrán de abandonar la ridícula pretensión existente hasta el momento de estructurar la enseñanza conforme a la lógica estructural de las disciplinas a ser enseñadas. La lógica sobre la cual se organiza el *corpus* teórico de los distintos campos disciplinares que en la escuela se enseñan, si bien tiene un cometido orgánico para las propias disciplinas, resulta ser, en muchos casos, improcedentes para la propia racionalidad cerebral.

Habrà de pensarse, entonces, en rediseñar e integrar el currículo conforme a la lógica del órgano y sus procesos con los cuales se aprende. Con base a una nueva estructura curricular y a un modelo técnico instruccional. De esta manera, en la práctica docente se podrá hacer efectiva la pretensión muy publicitada, y no por ello menos loable, de aprender a aprender.

La vigencia de enfrentar los desafíos de la inteligencia y de pensar, permite avizorar que la educación mentalista dará paso en el venidero siglo a la educación cerebral, pues el escenario futuro exigirá la construcción de un nuevo modelo educativo orientado hacia la innovación y a la creatividad (Barrios y Marval, 2004, p. 13).

Considerando tal perspectiva, queda pendiente la necesidad de generar una recomposición de la teoría pedagógica, así como integrar nuevas ciencias a las llamadas ciencias de la educación si en verdad deseamos que el proceso educativo se encuentre a la altura no sólo de los nuevos descubrimientos y aplicaciones resultantes de una dinámica ciencia cognitiva sino que, además,

se encuentre al nivel de las necesidades que la sociedad actual requiere. Esta nueva sociedad, denominada como sociedad del conocimiento o sociedad cognitiva, se encuentra precisamente basada en el conocimiento y el aprendizaje permanente y para toda la vida.

Conservar los proyectos educativos tal como se han venido manejando así como no darle un giro a la pedagogía y sus métodos operativos en el aula equivale a un suicidio social. Mantener los esquemas tradicionales de enseñanza es continuar bajo el camino de la ilógica pues la educación actual no toma en cuenta los factores cerebrales involucrados en el aprendizaje, ni privilegia la autonomía y la libertad necesaria para que un estudiante lo siga haciendo de modo propio durante toda la vida.

Contrariamente, la educación de los estudiantes, no se dirige al sistema nervioso, pues los teóricos de la educación, generalmente, no teorizan sobre el cerebro y los procesos cerebrales del estudiante; los escenarios del futuro exigen la construcción de esta nueva pedagogía orientada hacia la innovación y la creatividad, nacida de la interconexión entre la pedagogía y las neurociencias; en ella dos cuestiones serán consideradas claves: la filogenia y la ontogenia de la inteligencia, y la importancia de la estimulación y el aprendizaje temprano (Barrios y Marval, 2004, p. 2-3).

Considerando la trascendencia de las propuestas de la ciencia cognitiva vistas hasta el momento cabe preguntarse, ¿cuál ha sido su impacto en la sociedad? ¿Son concordantes sus propuestas con las necesidades educativas de la sociedad actual?

3.5. La sociedad cognitiva y la escuela

La sociedad de nuestros días no sería posible sin los adelantos derivados, en el aspecto técnico científico, de la ciencia cognitiva. Una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos productivos. Es tan importante la circunstancia que el calificativo más frecuente que suele dársele es el de “sociedad del conocimiento”.

Asistimos a la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información (Tünnermann, 2004, p.3).

Esta sociedad, denominada también por muchos otros como *sociedad de la información* surge de la traslación del concepto de riqueza basado en el control y manejo de los medios de producción materiales, tal como en su momento fueron las materias primas, a la posesión de una, en teoría, sociedad educada, con un alto índice de conocimientos tanto disciplinares como humanistas y artísticos además de un abanico de habilidades sociales; es decir, un capital humano pensante de acuerdo con la ideología dominante. La sociedad del conocimiento, en tal sentido, se basaría en el capital humano y en las capacidades que dicho capital posee para aplicar el conocimiento de manera efectiva para innovar las formas de producción.

La sociedad del conocimiento, entonces, se encontraría compuesta por un nuevo tipo de trabajador: el trabajador del conocimiento, quien habrá de poseer capacidades y cualidades distintas al trabajador industrial, pues su labor no necesariamente tiene una ubicación física determinada. Su tarea, a diferencia del trabajador de la era industrial, es global y está fincado en redes de

comunicación preestablecidas de manera continua con otros trabajadores de igual índole, su trabajo tiende a la solución creativa de problemas con base en los conocimientos disciplinares que posee. En tal sentido, la materia prima del trabajador del conocimiento es la información. La información se encuentra compuesta por símbolos, por lo tanto, se puede decir que es un manipulador experimentado de símbolos. Los actores de este nuevo tipo de trabajo:

Simplifican la realidad en imágenes abstractas que pueden ser reordenadas, manipuladas, experimentadas comunicadas a otros especialistas y, transformadas en realidad. Trabajan en equipos y en redes y esta parte de su desempeño es crucial. Para estos trabajadores las credenciales acerca de su nivel y campo de estudios no son importantes: lo es más su capacidad de utilizar de modo efectivo y creativo su conocimiento y habilidades. Así, se distinguen de la vieja concepción de “profesionista”, para quien resulta crucial la manifestación de la posesión formal de un conocimiento, ya que de ello depende su estatus profesional (Micheli, 2003, p.p 2-3).

De acuerdo a lo anterior, en términos sociales, para el “trabajador del conocimiento”, la posesión de títulos o certificados académicos que, dentro de la era industrial, formaba parte de la aceptación y el estatus, hoy tienen una validez relativa. En la actualidad, la demostración teórica, pero sobre todo práctica, de los conocimientos y las habilidades amparadas por tales títulos es significativa. La -credencialización y burocratización documental-, ya no es válida dentro de una sociedad a la cual lo único que le interesa son los resultados. Los respaldos documentales sólo son aspectos manifiestos de algo que ocurrió, pero que ahora, habrá de demostrarse *in situ*. En un momento dado, el poseedor de los mismos deberá dar muestras fehacientes y tangibles de la posesión y manejo óptimo de los conocimientos adquiridos, en la práctica operativa y, más aún, con base en ellos, generar soluciones aceptables e innovadoras a los problemas que se le presenten, es decir, se desea y busca un hombre multitareas, algo sumamente difícil, complejo y bastante agotador

en términos físicos y emocionales. Las destrezas del ciudadano del conocimiento, son sólo la mitad significativa del perfil profesional solicitado para la aplicación de sus habilidades en la solución de problemas prácticos y en su capacidad para generar conocimiento y pericias nuevas con él.

La otra mitad, y quizá la más importante, es la posesión de pericias personales y sociales que le permitan manejarse de manera autónoma, correcta, autocrítica y auto-formativa en una sociedad que exige un trabajo colaborativo, además de la interdisciplinaridad, la inclusión, y en general, la convivencia en tolerancia hacia las diferencias de los demás. Es decir, todo un caos personal y social que afecta la esfera física, cognitiva y afectiva, y que no da espacio a la libertad e individualidad verdadera, para cualquier ser humano y más aún cualquier trabajador, no importando nivel ni clase social.

Sabiendo esto, lo único que necesita cualquier trabajador, es certificar la “posesión” de ciertos conocimientos. Propiedad que, hasta ahora en, puede ser corroborada mediante un *test* teórico -generalmente una fusión de pruebas psicológicas fundamentadas en la medición- que, sin lugar a dudas, dan como resultado una visión bastante alejada de la realidad. Esta certificación avalará, en lo sucesivo, la responsiva profesional ante las instancias productivas que necesiten de sus servicios.

En teoría, las competencias no sólo exigen el conocimiento de habilidades cognitivo-rationales. El profesional formado bajo tal visión, habrá de poseer, especulativamente, las habilidades sociales necesarias para desarrollar un trabajo en equipo, una convivencia armónica y civilizada entre pares y un comportamiento educado en el ámbito social. Así, y de manera contradictoria, al sistema educativo vigente, el docente que deberá encarrilar al alumno en tal dinámica, habrá de considerar que:

Desarrollar las competencias es algo más que una mera transferencia de conocimientos del profesor a los alumnos. Los métodos didácticos tradicionales son insuficientes para promover las competencias personales. El aprendizaje en la sociedad del conocimiento tiene que recurrir más bien a actividades de reconocida eficiencia, como los trabajos por proyectos, el autoaprendizaje y el uso de recursos de la información. En el contexto de esta nueva pedagogía, de la labor docente se espera que encuentre un punto medio de equilibrio entre enseñar y ayudar a los estudiantes a aprender y a desarrollar sus propias competencias. El profesor se convierte cada vez más en mentor y facilitador del aprendizaje (Aguilera, 2004, p. 5).

Como puede observarse, las necesidades propias de la sociedad y del trabajador del conocimiento no están siendo satisfechas por el sistema educativo actual. Sus prioridades formativas aún se dirigen a la configuración de un trabajador especializado necesario en un esquema industrial. Sus competencias cognitivas y emocionales no satisfacen las necesidades de la nueva sociedad. Seguimos educando para un futuro cierto y estable cuando en la actualidad, todas las necesidades se enmarcan en la incertidumbre.

La escuela actual, cuando menos en nuestro país, no ha considerado aún que los procesos de trabajo se han hecho más ágiles con base en la concentración de la experiencia operativa humana en la rutinización comprimida, ubicada en el *software* y en las capacidades cada vez más efectivas y rápidas posibilidades de transmisión y procesamiento de los datos, mediante el *hardware*.

Atrapada en una cultura digital limitada, aun cuando la brecha se ha ido acortando cada vez más, no ha logrado conceptualizar que las nuevas tecnologías de la información son la base neural de interconexión entre

diversos e incontables nodos de trabajo, cooperación laboral y científica, así como las posibilidades que ello abre para los efectos educativos.

Mientras que en las sociedades desarrolladas se ha aceptado que el impacto de las ciencias cognitivas ha sido tal que ha llevado a la conclusión de que en el ámbito material el órgano más estructurado y mayormente especializado es el cerebro y por ello se intenta operar, en todos los ámbitos y sentidos, nuestra escuela y sociedad se ubica aún en una visión industrialista basada en la dependencia. No ha generado los espacios académicos de discusión que permitan avizorar nuevos esquemas de operación educativa, científica y tecnológica necesarios para ir creando las condiciones para arribar a la sociedad del conocimiento; lo existente, es puramente discursivo o superficial.

En esta dinámica, diversas disciplinas han concluido que dentro del ámbito social no existe evento o estado que represente de mejor manera la organización y la racionalidad de los procesos que la propia estructuración física y cognitiva del sistema neural que alberga a conciencia humana. El esquema estructural y procesal de operación del cerebro humano, por ende, es el límite a ser alcanzado por parte de todas las organizaciones que en su conjunto configuran el andamiaje social.

Este impacto se ha visto reflejado de tal manera en todos los ámbitos sociales en los que podemos ubicar eventos que van desde los sistemas cognitivos de control utilizados en la ergonomía industrial hasta la generación de las modernas teorías de las organizaciones inteligentes. En tal sentido, el *management* moderno se ha olvidado de la calidad como eje central del desarrollo organizacional. La calidad como proceso significativo, sólo puede lograrse con base en una actuación inteligente y sobre la base del reconocimiento y la recuperación de los conocimientos y vivencias personales de las personas que integran una organización.

Además de lo anterior, la estructuración organizacional bajo un modelo de redes permite la democratización de los procesos productivos y de dirección que hacen posible la generación de trabajadores flexibles, adaptables a las circunstancias, avatares del entorno y de la propia organización. Nótese que todo ello, tiene como sustrato la funcionalidad y estructura del sistema nervioso humano.

Ante un entorno tan complejo, resulta claro que la sociedad del conocimiento necesita una nueva educación, escuela, maestro y aprendiz. Si conceptualizamos a tal sociedad como parte de un cambio paradigmático, es evidente que la mayoría de sus estructuras y procesos deben cambiar con el propio paradigma. En este sentido, la educación y los actores y procesos involucrados no son la excepción. En tal tesitura, será preciso educar para el cambio y la incertidumbre si no queremos generar sujetos frustrados e inadaptables.

La comunidad académica, ha escrito Federico Mayor, deberá tener el coraje de decirle a la juventud que las prerrogativas y certezas ya no forman parte del presente: es en la incertidumbre donde está la esperanza al filo de las sombras y las luces. “Los sistemas de educación superior, dice la Declaración Mundial (París, octubre, 1998) deberían aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio] [...] [La incertidumbre no debe conducirnos a la perplejidad sino a la disposición para el cambio y a la ampliación y renovación incesante del conocimiento (Tünnermann, 2004, p. 4-5).

La educación actual debe abandonar no sólo las reminiscencias enciclopedistas sino también esa no tan escondida idea romántica de formar hombres con un carácter renacentista, entendidos estos como los grandes conocedores, los grandes conquistadores o poseedores universales del conocimiento, ya que: “si el siglo XX fue el siglo de la búsqueda de certezas

científicas y del desarrollo acelerado de las diferentes disciplinas del conocimiento humano, el presente siglo está llamado a ser el siglo de la incertidumbre y la interdisciplinariedad” (Tünnermann, 2004, p. 5).

El papel del hombre dentro de la sociedad cognitiva es mucho más simple, pero, contradictoriamente, más complejo, y se espera sea así mismo integral. Reiteramos que, únicamente de manera teórica, debería existir la posibilidad de acercarse al concepto de un sujeto socialmente cooperativo en función de sus conocimientos; además de poseer las capacidades de un ciudadano completo en relación con sus habilidades de interacción y entendimiento social y de sus diferencias con respecto a los otros. En conclusión, debería de ser la síntesis que, sin rupturas ni conflictos, nos lleve a la posibilidad de acceder a un ciudadano más libre, solidario y democrático.

La escuela actual, atendiendo a tales circunstancias ideales, debe tener como objetivo principal formar en sus aprendices (por la obligación de no generar sujetos frustrados e incapaces para sobrevivir en un nuevo entorno)-, las habilidades de búsqueda de información, de auto-administración, auto corrección de errores y, sobre todo, de auto-capacitación continua, es decir la habilidad de aprender a aprender, de aprender a convivir, de ser sí mismo en las circunstancias más estables e inestables, es decir, la capacidad de auto regulación y control emocional, afectivo y, en general, con la autonomía necesaria para ejercitarse como un hombre pleno, maduro y auto-responsable.

Como puede observarse, esta nueva escuela centrada en el aprendizaje, habrá de olvidarse, de su actual y casi único objetivo: ser una pura transmisora de conocimientos. Los conocimientos puros y llanos, dadas las circunstancias actuales, siempre serán obsoletos con relación a los ciclos de creación de conocimiento nuevo y los avatares de la escuela paralela. Por tanto, ante esta nueva situación, en cuanto al qué enseñar, la educación debe potenciar:

Por una parte, los procesos frente a los productos. Los procedimientos frente a los contenidos. El enseñar a pensar frente a enseñar pensamientos hechos; el desarrollo de habilidades de selección, análisis e interpretación de información más que proporcionar información que rápidamente quedaría obsoleta (Flecha, 1999; Sancho, 1999).

En cuanto al cómo enseñar, coincidimos con Aguilera (2004) en el sentido de que la educación actual precisa de metodologías que se caractericen por:

- a) La articulación del individuo y el grupo.
- b) Utilizar las nuevas tecnologías y el diseño instruccional previo que liberen al docente del trabajo administrativo y le proporcionen tiempo para una instrucción más individualizada.

Bajo esta perspectiva, la escuela debe abandonar la falsa pretensión de ser el único medio de transmisión de conocimientos de orden disciplinar. El avance cada vez más vertiginoso en la generación de nuevo conocimiento en el ámbito de todas las disciplinas científicas y las humanidades hace que éste se duplique en promedio cada tres años, lo que trae como consecuencia que la currícula y los programas escolares pasen a ser obsoletos de manera rápida.

Por otra parte, existe una acentuada reducción del tiempo que media entre el nuevo conocimiento y su aplicación tecnológica. El conocimiento contemporáneo presenta, entre otras características, las de un crecimiento acelerado, mayor complejidad y tendencia a una rápida obsolescencia. “La llamada “explosión del conocimiento” es, a la vez, cuantitativa y cualitativa, en el sentido de que se incrementa aceleradamente la cantidad de conocimiento disciplinario y, al mismo tiempo, surgen nuevas disciplinas y subdisciplinas, algunas de carácter transdisciplinario” (Tünnermann, 2004, p. 3).

Sí el sistema escolar continúa aferrándose a esta ruta, no se necesitan grandes análisis para augurar su colapso en el corto tiempo, pues su cometido se verá, si no es que ya ocurre en la actualidad, rebasado por la escuela paralela. En este sentido, el sistema escolar debería considerar que, si bien es cierto que una parte de su objetivo esencial es ser la transmisora de conocimientos, otra parte, y quizá la más significativa, debería ser la formación y adquisición de actitudes y habilidades de corte individual y social que le permitan al aprendiz navegar en un mundo nada lineal.

El nuevo currículo escolar deberá privilegiar la autonomía tanto cognitiva como afectiva que, en conjunción con nuevas habilidades para la búsqueda, selección y transformación de la información, permitan el establecimiento de un aprendiz y un hombre independiente en todos los sentidos.

Una intervención educativa que tienda a mejorar los procesos superiores de pensamiento (por ejemplo, una intervención meta cognitiva sobre las habilidades de autorregulación -planificación, supervisión y revisión- y los meta conocimientos de los sujetos) puede suponer mejoras en las personas con independencia de la cantidad acumulada en niveles de información inferiores (por ejemplo, con independencia de los conocimientos que se tengan, incluso del C.I. de los individuos (Aguilera, 2004, p.7).

El logro de este cometido no puede desarrollarse bajo la estructura operativa actual de la escuela ni particularmente, de las ciencias de la educación, que como ya se vio con anterioridad, siguen estancadas en la concepción purista de la ciencia. La educación, y particularmente las ciencias que se ocupan de ella habrán de pasar de esa visión parcelada de la realidad, que conforman las disciplinas individuales, a una visión holística e integral que sólo se puede lograr mediante un trabajo interdisciplinar, ya que:

La Sociedad de la Información igualmente exige un abordaje interdisciplinar y militante; interdisciplinar en la medida en que se formen equipos multiprofesionales (con el volumen de información actual debemos olvidarnos del hombre de ciencia del renacimiento) que aborden una realidad (la educación en nuestro caso) desde perspectivas diversas (pedagógicas, sociológicas, filosóficas, psicológicas,...) (Aguilera, 2004, p. 10).

La escuela también debe abandonar ese concepto medieval del claustro que se encuentra alejado del ámbito mundano del trabajo, sin caer en los excesos que se han estado dando, referentes a generalizar todo el currículo a todos los niveles con el famoso “enfoque de competencias” cuyo fin último es el trabajo, enfoque que, como ya se vio, posee un carácter netamente gerencial y por lo tanto limitado⁵⁰.

⁵⁰ No es de nuestro interés, cuando menos no en el presente texto, efectuar una crítica severa al enfoque educativo por competencias. Crítica que tal movimiento educativo pero sobre todo ideológico se merece. Pero dado que consideramos que tal enfoque tiene un fuerte tufo ideológico, dejamos al lector con una cita, bastante amplia, que le podrá permitir vislumbrar por donde en verdad se mueve tal movimiento:

“El término competencias no emerge inocente. Como ya he expuesto en Pérez Gómez (2007 y 2009) el término competencias tiene una larga tradición y se encuentra contaminado por una carga pesada de interpretaciones conductistas que poco han contribuido a comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los seres humanos. En la interpretación conductista de las competencias como habilidades cabe destacar, en mi opinión, tres características que cuestionan seriamente su potencialidad científica y minan definitivamente su virtualidad educativa:

- En primer lugar, la necesidad de *fragmentar los comportamientos* y las conductas complejas en tareas o actividades discretas, micro-competencias, que pueden aprenderse, entrenarse y reproducirse de manera simple e independiente cuantas veces se requiera.
- En segundo lugar, una *concepción mecanicista y lineal* de las relaciones entre micro-competencias, entre estímulos y respuestas o entre acontecimientos y comportamientos. Así pues, se considera que con independencia de las situaciones, problemas, contextos o persona, una micro-conducta puede reproducirse con facilidad pues es independiente del contexto y de las situaciones, y siempre se comporta de manera previsible.

La sociedad del conocimiento exige que la escuela y el trabajo dejen de ser mundos paralelos y se integren en puntos de convergencia que permitan hacer que el aprendiz comprenda que no sólo se prepara para un mundo de ideas sino que éstas habrán de ser llevadas a la práctica en un ambiente tan concreto como el laboral, el cual resulta ser mil veces más inestable y cambiante que el medio escolar, en tal sentido:

El conocimiento no es más monodisciplinario es interdisciplinario, está centrado en el problema, no en la disciplina, se produce en diversos ámbitos, más cercanos a su aplicación, se ha desplazado de los ámbitos académicos para acercarse a los ámbitos productivos empresarial e industriales. Ahora tiene que demostrar su pertinencia social, tiene que demostrar su eficiencia económica, tiene que demostrar su calidad de otras formas que supera a la evaluación por papel (Tünnermann, 2004, p. 5).

Bajo esta perspectiva, los grandes lineamientos filosóficos de la nueva escuela, serán los de enseñar a aprender, a aprender rápidamente, pero también a desaprender lo aprendido y volver a aprender lo nuevo y necesario, de acuerdo con la condición cambiante de las circunstancias, todo ello con la misma eficiencia y rapidez inicial. En conclusión; aprender a aprender, aprender en la vida y para la vida, en este sentido:

-
- En tercer lugar, la creencia en la posibilidad y necesidad de *sumar y yuxtaponer* las micro-conductas o competencias para la formación de comportamientos más complejos.

En definitiva, la interpretación conductista considera que las competencias, interpretadas como meras habilidades, tienen un carácter estrictamente individual y pueden contemplarse como libres de valores e independientes del color de sus aplicaciones concretas y de los contextos en que se desarrollan, son consideradas comportamientos observables y sin relación con atributos mentales subyacentes, enfatizan la conducta observable en detrimento de la comprensión, se pueden aislar y entrenar de manera independiente, y se agrupan y suman bajo el convencimiento de que el todo es igual a la mera suma de las partes (Pérez: 2012, pp.143-144).

Nunca como ahora la educación y la formación habían estado tan de lleno en el corazón de las organizaciones transnacionales más directamente implicadas en el análisis y gestión de estas transformaciones económicas y sociales. El nuevo paradigma empleado por la mayor parte de ellos es el conocido como “aprendizaje permanente” o “formación a lo largo de la vida”. Así, la OIT, la UNESCO, la Comisión Europea, la OCDE, entre otros, han sistematizado sus estrategias para hacer frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento en el campo educativo (Internacional de la educación, 2004, p. 1-2).

Además de abandonar su carácter puramente informativo, la escuela deberá desplazarse hacia el sector productivo y de servicios para cumplir de buena forma parte de sus objetivos sociales, de no hacerlo sufre el riesgo de ser desplazada por este sector, que en gran medida ha ido abriendo espacios de formación, con el fin de satisfacer tanto sus necesidades como las de otros, tal es el caso de las universidades corporativas. Por lo tanto, la escuela habrá de generar los espacios y las acciones pertinentes para:

- Contribuir al desarrollo personal y a la adquisición de las competencias sociales.
- Ser flexible y adaptable a las necesidades de los individuos.
- Ofrecer progresión y posibilidades de reincorporación.
- Tener itinerarios duales, incluyendo trayectorias ligadas al mundo del trabajo.
- Reflejar nuevos métodos y herramientas en la vida diaria y laboral.
- Apoyar el aprendizaje permanente (Internacional de la educación, 2004, p. 3).

Es claro, entonces, que los procesos actuales de transformación social buscan superar la concepción de la educación como simple “transmisión-acumulación” de conocimientos e información. Dicho modelo requiere una revisión a fondo frente al hecho incuestionable del crecimiento acelerado del conocimiento contemporáneo, acompañado de su rápida obsolescencia, así como ante otra realidad, como el desplazamiento del aparato escolar como único oferente de educación y el surgimiento de la “escuela paralela” de los medios masivos de comunicación y la rápida difusión de la información a través de las modernas tecnologías.

Los desafíos que sobre el aprendizaje plantea la sociedad del conocimiento a la escuela son sumamente bastos, por ende, la escuela debe cambiar en muchos sentidos y ámbitos como los siguientes:

- La adopción del paradigma del aprender a aprender.
- El traslado del acento, en la relación enseñanza-aprendizaje, a los procesos de aprendizaje.
- El nuevo rol de los docentes, ante el protagonismo de los discentes en la construcción del conocimiento significativo.
- La flexibilidad curricular y toda la moderna teoría curricular que se está aplicando en el rediseño de los planes de estudio.
- La promoción de una mayor flexibilidad en las estructuras académicas.
- El sistema de créditos.
- La estrecha interrelación entre las funciones básicas de la Universidad (docencia, investigación, extensión y servicios).
- La redefinición de las competencias profesionales.
- La reingeniería institucional y la gestión estratégica como componente normal de la administración universitaria.

- La autonomía universitaria responsable.
- Los procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores -productivo, laboral, empresarial- (Tünnermann, 2004, p. 20).

Estos son los desafíos de la sociedad del conocimiento hacia la escuela y hacia el aprendiz. Esta nueva sociedad tiene como eje al aprendizaje continuo y a lo largo de toda la vida y se finca, en gran medida, en los descubrimientos y las propuestas derivadas de la moderna ciencia cognitiva pues como acertadamente comenta Peter Drucker (2001):

Lo que llamamos Revolución de la Información es realmente una Revolución del Conocimiento. Lo que ha hecho posible que múltiples procesos se hagan de un modo rutinario no es la maquinaria; el ordenador es sólo una pequeña parte. El "*software*" es la reorganización del trabajo tradicional, basado en siglos de experiencia, a través de la aplicación del conocimiento y especialmente de la sistemática y los análisis lógicos. La clave no es la electrónica; es la ciencia cognitiva (p. 9).

A continuación, abordaremos parte de la problemática que afecta al sistema escolar, todo ello desde diversos tópicos y ángulos que sin agotar la temática, sí representan la parte última del presente trabajo.

3.6. La crisis de la escuela y el currículo: nuevas necesidades y formas de aprender

Sin lugar a dudas, la escuela, como institución, se encuentra en crisis. En una grave situación, diríamos nosotros. Heredera de las épocas lineales y estables

de la sociedad y la historia humana, hoy la escuela no es más que una entelequia, un elefante blanco a punto de ser destazado, donde las partes más esenciales y/o apetecibles son las únicas susceptibles de sobrevivir. La crisis escolar no es resultado, necesariamente, de un agotamiento del “alma” esencial de dicha organización como institución social. El caos imperante en lo educativo viene a ser únicamente un reflejo, quizá la manifestación más evidente, pero no la más dañina de una organización social realmente enferma.

El neoliberalismo como sistema político, económico y cultural, arrasó literalmente con lo poco racionalmente construido, ordenado y diseñado en función de un Estado dirigido al bienestar. El mercado como ente “regulador”, no tiene en ningún momento un punto de referencia racional, moderador o estabilizador de las fuerzas sociales para lograr establecer un orden relativamente digno y humano.

Así las cosas, la institución escolar (no importando nivel, clase u origen), de ser uno de los pilares sociales clásicos y mejor cimentados (el ejército y la iglesia son otros de los ejemplos), pasó a ser una entelequia; en el mejor de los casos, una marioneta susceptible de ser manipulada por las fuerzas del mercado y el capital financiero, eso sí, no cualquier capital, sino aquel que sostiene a las grandes corporaciones mediáticas, informáticas y quienes de manera visionaria, se han dado cuenta de que es éste y no otro el mejor y más grande mercado -mucho más grande que el energético-, un mercado que no tiene barreras geográficas, tiempos ni límites. Un mercado continuo en tanto que dure la existencia de la humanidad. Es, en verdad, el primer mercado con posibilidades planetarias y no susceptible a cuestiones geográficas, tal cual ocurre, con los yacimientos gasíferos o petrolíferos.

Básicamente, podemos decir que la sociedad debe o debería, desde hace tiempo, haberse desescolarizado. La institución escolar no funciona más. Es, básicamente, un pretexto para que los políticos hagan negocios; para que

mediante la publicidad de las instituciones privadas, los sujetos o los padres de familia se sientan seguros o confiados (la educación privada es patética), y en general, una especie de alejamiento de culpas para, en cierto sentido, sentirse satisfecho.

La desescolarización de la sociedad implica el reconocimiento de la naturaleza ambivalente del aprendizaje. La insistencia en la sola rutina podría ser un desastre; igual énfasis debe hacerse en otros tipos de aprendizaje. Pero si las escuelas son el lugar inapropiado para aprender una destreza, son lugares aún peores para adquirir una educación. La escuela realiza mal ambas tareas, en parte porque no distingue entre ellas. La escuela es ineficiente para instruir en destrezas por ser curricular. En la mayoría de las escuelas, un programa cuyo objetivo es mejorar una habilidad está siempre concatenado a otra tarea no pertinente. La historia está amarrada al progreso en matemáticas, y la asistencia a clases al derecho de usar el patio de juegos. (Illich, 1978, p-p.39-40).

La escuela es, por ende, una institución completamente relativa; he ahí su mayor talón de Aquiles: cada quien la interpreta según su ideología. En la actualidad, en el espacio académico no se aprende. En sus instalaciones con graves problemas se puede afirmar que se aprende, independientemente del tamaño, tipo de actores y diferentes maneras de operatividad administrativa. El aprendizaje, en caso de ocurrir, puede considerarse casi como un evento fortuito.

Partiendo de una circunstancia, muy difícil de considerar como la antepuesta, la escuela es un verdadero fracaso y únicamente sirve como parapeto a un modelo económico, como el actual, cuyo mayor objetivo es la ganancia. Sin lugar a dudas, tal afirmación es o sería una ofensa para la mayoría compuesta de lo que podríamos denominar como “padre o familia común”.

En la práctica, bajo la óptica neoliberal actual la institución escolar, no es más que un negocio, una industria no muy alejada de lo que en la vida cotidiana se encuentra representado por un supermercado. En términos esenciales, en la escuela que busca la socialización y el inicio del conocimiento -nivel básico en nuestro país-, no se pone en duda y su mercado es relativamente limitado. Como ya dijimos, lo antepuesto es, parte sustantiva del mantenimiento y el origen esencial del Estado. Básicamente reiteramos que en la escuela que no es de origen realmente inicial (preescolar), no se aprende.

Después del nivel preescolar, en lo sucesivo, se instruyen rutinas, rituales, costumbres y tradiciones que al igual que los cultos únicamente representan patrones de comportamiento. Se enseñan actitudes difusas y generalmente congruentes con la visión e ideología del sistema imperante. Significan únicamente una especie de retacería de una sociedad cercana a lo esquizoide que tiende a favorecer el desarrollo de una personalidad dividida y fragmentada que ya no logra representar, ni interpretar, lo que acontece en la realidad de una manera cercana por cuanto respecta al sujeto, en tal sentido, coincidimos con Ivan Illich (1978) al afirmar que:

Las escuelas son todavía menos eficientes en la disposición de circunstancias que alienten el uso irrestricto, exploratorio, de habilidades adquiridas, para lo cual reservaré el término de "educación liberal". El principal motivo de esto es el que la escuela sea obligatoria y llegue a convertirse en la escolaridad por la escolaridad: una estadía forzosa en compañía de profesores, que paga con el dudoso privilegio de continuar en dicha compañía. Así como la instrucción de destrezas debe ser liberada de restricciones curriculares, a la educación liberal debe desligársela de la asistencia obligatoria. Mediante dispositivos institucionales puede ayudarse tanto al aprendizaje de habilidades como a la educación encaminada a un comportamiento creativo e inventivo, pero ambas cosas son de una naturaleza diferente y frecuentemente contrario (p-p.39-40).

En tal sentido, la escuela no es más que una institución de entretenimiento, que coexiste con algunas otras que prevalecen en la actualidad. Sin embargo, es un “entretenimiento” sumamente aburrido y, lo peor, tiene un carácter obligatorio. Se puede considerar casi como otra de las entidades para “pasar el tiempo social de vida”, para morir mientras se vive.

En la actualidad, el hecho de ser la más amplia y la más reconocida, social y legalmente aceptable institución transmisora de conocimientos, no la hace la mejor, ni más competitiva que otros medios, los cuales, resultan ser verdaderos titanes económicos y mediáticos en comparación con la escuela pública. Competidores que no sólo son mil veces más atractivos que ella tales como la televisión, el Internet, el cine y, en menor medida, los medios de difusión impresos. Sus competidores no sólo han iniciado por desbancarla en “las preferencias” del público escolar sino que además desean ocupar fervientemente y, comercialmente hablando, sus espacios de operación.

En la escuela “se enseña” y se espera que con base en tal “enseñanza” se logren ciertos aprendizajes. Esto es una regla preestablecida y poco criticada. Sin embargo, la institución escolar y toda su parafernalia derivada, olvidan que el aprendizaje tiene sus propias reglas, las cuales, generalmente, no coinciden con las pautas de los métodos de enseñanza y tampoco con la manera en que se estructura el currículo. Se especula que el sujeto aprendió algo, con base en una serie de pruebas o exámenes que se estandarizan en función de una escala numérica o con base en letras. Se establece una escala y un punto de convergencia entre el más y el menos o entre bien o mal y, en función de ello, una vez más se considera qué tanto el aprendiente logró el cometido de aprender. Esto que parece un hecho racional, no es más que la institucionalización de rutinas burocráticas en función de ciertos convencionalismos sociales previamente aceptados como válidos.

En realidad, la escuela promueve diversas actividades que, además de ser sumamente aburridas, son repetitivas y carentes de sentido para el aprendiz. Sin lugar a dudas, y esto es un axioma: es poco común que un alumno ponga en práctica lo “aprendido” para la resolución de algún problema teórico o práctico que su vida personal o profesional cotidiana, en conclusión: “las escuelas se fundan en la hipótesis igualmente espuria de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza curricular (Illich, 1978, p. 115).

La institución escolar es, básicamente, una argamasa de intereses contrapuestos que en la actualidad confunden lo burocrático con el verdadero aprendizaje. Se privilegia la meritocracia (el papeleo, la credencialización) por encima del verdadero conocimiento. Se considera que “altas calificaciones” y la posesión de ciertos documentos expedidos de manera institucional, son la prueba fehaciente de la apropiación de un cúmulo de habilidades físicas y cognitivas que hacen pensar que un sujeto tiene cierto grado de experticia en algo. Pese a lo anterior, no está fehacientemente demostrado que tanto la enseñanza como el tránsito por cierto tiempo de vida en una institución escolar realmente provoque el aprendizaje.

Además de no promover y lograr el aprendizaje, dicha institución olvida, galantemente, que “la cultura de la sociedad de consumo no es de aprendizaje sino principalmente de olvido” (Bauman, 2003, p. 109). La cultura actual obliga, por antonomasia, a aprender rápidamente por lo que todo el papeleo, credencialismo y ritual burocrático escolar se vuelve simple y llanamente obsoleto de manera rápida. Esto que parece una contradicción se fundamenta en el hecho de que en la cultura de consumo actual, se obliga al sujeto a olvidar lo más rápidamente posible, es decir, es una cultura de aprendizaje rápido, para olvidar también rápidamente y volver a aprender aun más rápidamente. Todo esto, en un ciclo interminable que se encuentra no solamente determinado por el avance cada vez más vertiginoso del conocimiento sino sobre toda una base de incertidumbre en todos los sentidos.

En conclusión, la escuela tradicional (presencial sobre todo), se basa en una serie de procesos y ciertos actores que se han repetido hasta el cansancio, siempre siguiendo el mismo guion. Los actores fundamentales del proceso de enseñanza son el docente y el alumno, sin olvidar otros factores tales como las reglas internas, los rituales, el currículo oculto o las instalaciones físicas. Pero, en general, el vórtice de la enseñanza y el aprendizaje se sitúan en los actores mencionados. Normalmente, el docente, tiene la misión de “impartir” una clase o cátedra sobre ciertas temáticas de las que se supone es experto, para ello, se auxilia de ciertos materiales como pizarrón, instrumentos y sustancias, en caso de ser una clase aplicada o experimental y, de ser posible, mediante la utilización de computadoras, proyectores y diverso *software* como presentaciones en *Power Point*, películas y quizá algunos otros artefactos, como un simulador virtual.

Pese a lo anterior, el proceso o secuencia sigue siendo el mismo que alentó el método socrático: la exposición verbal. Ello significa que, básicamente, la educación no ha cambiado nada o casi nada durante mucho tiempo, tratándose del nivel educativo que sea. En tal sentido, la institución escolar se ha vuelto obsoleta en un mundo multi complejo y vertiginosamente cambiante. Además de tales factores, ya de por sí críticos, la escuela tradicional tiene, como ya planteamos, diversos competidores que con anterioridad no observaban una presencia tan asfixiante como la actual.

En general, la escuela se ha vuelto “aburrida”, los alumnos no desean asistir, cuando menos no a las clases, ya que también posee la virtud de ser un espacio para socializar y conocer amigos. Los índices de reprobación son altos y, respecto a los niveles de aprovechamiento, la escuela es un ancla en caída libre. Ante ello, el docente sólo tiene como respuesta la aplicación de exámenes, eso si cada vez más rigurosos, y ciertas medidas de coerción en la búsqueda incesante de evitar que los pobres tripulantes que quedan en su nave no la abandonen tan rápido como puedan.

Pero ¿por qué se ha vuelto aburrida y trágica la escuela? Sin lugar a dudas en parte tiene que ver con lo arcaico de sus métodos “pedagógicos” pero, por otro lado, también por una incapacidad de adaptarse a los rápidos cambios en el entorno y -¿por qué no?- a la obsolescencia casi endémica del sector magisterial.

Se supone, cuando menos en teoría, que un docente debería conocer las bases mínimas de cómo ocurre el aprendizaje en los seres humanos y la mejor forma de lograrlo, lo cual no acontece en la mayoría de los casos. De igual manera, el docente, debería ser consultado, al igual que sus alumnos, cuando se programe una modificación en el currículo o en los métodos y las técnicas, para lograr un buen proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual tampoco sucede. En consecuencia, la escuela se vuelve tortuosa y las “clases” un verdadero martirio, de hecho, en la actualidad, la institución escolar se olvida que:

Toda persona aprende a vivir fuera de la escuela. Aprendemos a hablar, pensar, amar, sentir, jugar, blasfemar, politiquear y trabajar si la interferencia de un profesor. Ni siquiera los niños que están día y noche bajo la tutela de un maestro constituyen excepciones a la regla. Los huérfanos los cretinos y los hijos de maestros de escuela aprenden la mayor parte de lo que aprenden fuera del proceso “educativo” programado para ellos (Illich, 1978, p.61-62).

Es decir, la mayoría del aprendizaje acontece fuera de la escuela, más aún mediante métodos alejados de lo que hasta hoy sugiere la enseñanza, por lo que es necesario una verdadera reestructuración del currículo que considere tales variables. En dicho sentido, llaman la atención los esfuerzos significativos por darle un nuevo rostro a la escuela tratando de redirigir el currículo, la enseñanza y, sobre todo, la focalización en el aprendizaje. Tal es el caso del modelo curricular propuesto por Roger Schank (2013) del aprendizaje centrado

en historias y aprender haciendo, el cual plantea que una de las formas más naturales en que los seres humanos aprendemos es relatando historias. Históricamente, nuestros ancestros se reunían en torno a una hoguera o una mesa y relataban los acontecimientos ocurridos durante el día que, en general, se referían a sucesos acaecidos durante su trabajo o la interacción con los demás.

A la fecha, tal práctica sigue vigente. Platicamos en los pasillos con nuestros conocidos o en la casa con nuestros familiares sobre lo que nos ocurrió o bien sobre lo que los otros nos contaron. ¿Por qué nos acordamos perfectamente de las historias acontecidas o narradas y no recordamos la última clase o curso tomado en la escuela? Las historias o relatos, y por ende su aprendizaje permanente, se basan en acontecimientos reales que, además, implican emociones, sentimientos y un gran porcentaje de atención *in situ*. En tal sentido, podemos decir que se aprende en la experiencia y por la experiencia.

De esta forma, en la escuela, y mediante un método generalmente expositivo, existen pocas experiencias factibles de ser recordadas. Es por ello el casi inmediato y continuo olvido de lo visto o expuesto por un docente, por muy experto que sea. Es una educación poco perceptual que tiende casi exclusivamente al intelecto.

Además de lo anterior, los alumnos no aprenden, pues “no hacen nada”, no se les pone en circunstancias en las cuales aprendan haciendo, manipulando o solucionando problemas que atañen no sólo a su vida y práctica personal o que, mediante una simulación, se ajusten a lo que en un futuro van a efectuar como profesionistas. Si un alumno tiene que llevar un curso de álgebra, por ejemplo, y tal disciplina nunca será tocada en su desarrollo profesional, resulta evidente que será olvidada y evaluada como una pérdida de tiempo.

En tal sentido, se deben generar no sólo historias relativas a lo que va a ser y desempeñar como futuro profesional y especialista en un área determinada. De igual manera, se habrá de diseñar actividades prácticas para que aprenda haciendo. El aprender haciendo es inherente a la naturaleza humana, máxime cuando de adultos se trata. Esto es un principio fundamental de la andragogía, principio plenamente olvidado por la escuela dirigida al nivel superior.

Pero ¿qué conocimientos teóricos y prácticos necesitamos para poder generar un currículo basado en relatos o historias y el aprender haciendo? En primera instancia, es evidente que se necesita conocer las bases del diseño curricular ya que, en su momento, se tomará la determinación de desplegarlo mediante asignaturas, módulos, etc., lo que implica un proceso de diagnóstico, consulta y planeación que llevará un tiempo bastante holgado. Dado que el diseño curricular pocas veces cae dentro del ámbito de competencia docente y sí de los planificadores educativos (al docente sólo se le muestran los programas a ser impartidos), se debe hablar o exponer cuestiones más cercanas a su área de influencia: el salón de clases y los programas que se imparten, que el docente puede modificar en su dosificación, así como en las estrategias que seguirá para su ejecución.

Uno de los errores clásicos de la escuela, y del docente por supuesto, es la carencia de una serie de tácticas para el logro exitoso del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al docente le resulta “cómodo” continuar con las viejas costumbres expositivas, además de carecer de las bases teóricas y prácticas para un rediseño de su trabajo, lo cual, implica dedicar tiempo fuera del salón de clase. A pesar de lo anterior, y pensando en que perviven docentes comprometidos con su labor, existen conocimientos que, para la generación de un curso basado en historias y en aprender haciendo, son condiciones sin las cuales no se podrá concluir exitosamente el objetivo. Tales conocimientos previos, partiendo de lo general a lo particular, son los siguientes:

- En primera instancia conocer los principios básicos de las distintas teorías del aprendizaje humano.
- En segundo lugar conocer los principios y la operatividad del diseño instruccional⁵¹
- Finalmente, el conocimiento de los contenidos a ser enseñados y una gran creatividad para escribir historias y desarrollar actividades de aprendizaje.

Pasemos a tratar de explicar cada uno de tales factores, antes de presentar un modelo de operación de un currículo o un curso basado en historias y en aprender haciendo.

Resulta obvio que si no se conocen los postulados de las distintas teorías de cómo aprendemos, se carece de las bases mínimas indispensables para poder generar un diseño. Es importante que el docente interesado conozca los principios de las diversas corrientes teóricas, cuando menos las más importantes (conductismo, humanismo, conexionismo, cognitivismo o de ese conglomerado denominado como constructivismo, por ejemplo). Con tal carencia será imposible llevar a la práctica el diseño instruccional, puesto que, como tal, se define como una tecnología educativa que lleva a la práctica lo que postulan las diversas teorías del aprendizaje. El diseño de la instrucción, se dice, tiene pretensiones de carácter científico, pues trata de ordenar, en la práctica educativa, lo que las teorías plantean. Ahora bien, dicho diseño dista mucho de lo que esboza la didáctica, corriente que tiene como eje la enseñanza, mientras que el diseño de la instrucción gira en torno al aprendizaje como puede observarse en el siguiente esquema:

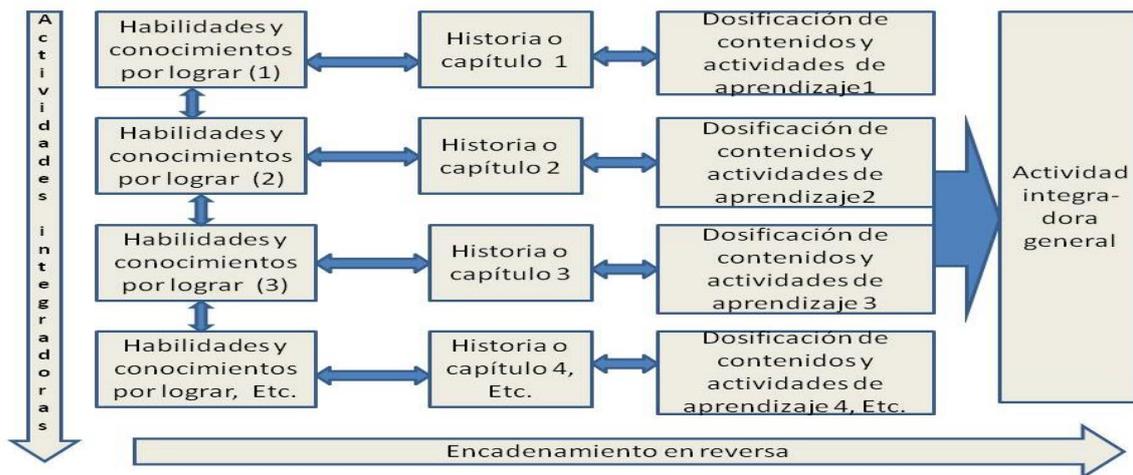
⁵¹ Dado que muchas personas evalúan que el concepto “diseño de la instrucción” se encuentra más apegado a la capacitación o instrucción en la industria y los servicios se ha ido cambiando por el concepto “diseño del aprendizaje” aun cuando diseño instruccional es su nombre original.



Esquema 1. Diferencias entre el diseño instruccional y la didáctica.
Fuente: elaboración propia.

El docente que desee construir un currículo o un curso, con base en la metodología que nos ocupa, debe tener presente que implica una ardua tarea de planeación, ya que se debe pensar de manera multidimensional. El diseño puede ser tan complejo como complicados sean los conocimientos, destrezas y habilidades a ser logradas por los aprendientes.

En términos generales, se puede afirmar que para su diseño se debe pensar y actuar en tres niveles o “pistas” de manera conjunta. De inicio, se trabaja a la inversa de la operatividad de un curso tradicional ya que se utiliza una técnica derivada del diseño instruccional denominada como “encadenamiento en reversa”, esto quiere decir que en primer lugar se identifica el abanico de los conocimientos, destrezas y habilidades a ser logradas por los aprendientes y la manera en que van a ser dosificados; posteriormente, se generan las historias que pueden ser particulares a cada segmento del abanico identificado o bien puede ser una historia general con una secuencia capitular, para después pasar, a la dosificación de los contenidos y el diseño de las actividades de aprendizaje (en donde habrá de concretarse el *aprender haciendo*) correspondientes a cada historia, capítulo y segmento de conocimientos ubicados, tal como se muestra en esquema siguiente:



Esquema 2. Estructura de un curso diseñado con base en historias y aprender haciendo. Fuente: elaboración propia.

Es significativo recalcar que es un modelo sumamente dinámico en donde, por lo general, se va de lo simple a lo complejo y todas las secuencias se encuentran interconectadas.

Otra observación, no menos importante, es que en tanto que sea posible y considerando las características de la disciplina o conocimientos a ser aprendidos, el diseño debe contener diversas actividades que con un carácter sumativo, confluyan en una actividad integradora general, como un proyecto, un prototipo o una simulación que dé como resultado y demuestre *in situ* la pericia lograda por el aprendiente.

Si bien el currículo basado en historias y en el aprender haciendo tienen su medio natural en un ambiente de aprendizaje digital (por las potencialidades propias de la multimedia para su diseño), su uso y aplicación no es excluyente en un medio educativo presencial. Tal enfoque tampoco descarta la combinación de otros métodos de aprendizaje igual de dinámicos tales como el aprendizaje basado en problemas, el colaborativo, por proyectos o el basado en los errores. Su combinación y aplicación dependerán de los conocimientos

previos que el docente posea al momento de generar un curso o diseñar todo un plan curricular. Finalmente, reiteramos que el éxito de un diseño educativo como el que motiva el presente apartado sólo tiene como límite la creatividad y la actualización del docente interesado en un mejor aprendizaje de sus alumnos. En tal sentido, cabe recordar que:

La explosión exponencial y acelerada de la información en la era digital requiere reconsiderar de manera sustancial el concepto de aprendizaje y los procesos de enseñanza. Demasiados docentes parecemos ignorar la relevancia extrema de esta nueva exigencia en nuestra tarea profesional (Pérez, 2012, p-p. 68-69).

A continuación, como ya indicamos, para finalizar los contenidos del presente texto, abordaremos de una manera rápida algunos de lo que podrían denominarse “nuevos problemas” educativos surgidos a raíz de los hechos y condiciones sociales presentes. Dichos problemas son, desde nuestro punto de vista, necesarios de ser abordados y profundizados en su concepción, conocimiento, y, en su caso, aplicación, para poder ir generando un nuevo rostro a la educación.

Dichas circunstancias se plantean de una manera breve y crítica con el objetivo final de generar inquietudes y preguntas susceptibles de ser abordadas de manera posterior, tanto por los autores del presente trabajo como por los lectores. Significan, a nuestro parecer, posibilidades de reflexión y acción que a mediano plazo y mediante su respuesta, podrían ampliar el *corpus* teórico necesario y pertinente que finque las bases de una mejor y una nueva educación y mejor escuela.

4.7. Curriculum extenso y lineal versus rutas de aprendizaje: los nuevos problemas

Si nos olvidáramos de los factores sociales, culturales, administrativos, económicos y demás que se encuentran inmersos y forman parte de la crisis de la institución escolar en su conjunto y se quisiera evidenciar la parte técnico-académica que mayor influencia guarda en tal crisis, todo ello podrá sintetizarse en una frase: el problema es curricular. El currículo, como procedimiento y proceso, guarda o debería tener dos momentos deliberadamente importantes. El primero, es de carácter político-ideológico (donde correspondería la prevalencia de cierto trabajo democrático en todos los actores involucrados o por ser afectados), y el segundo con una serie de operaciones con un carácter meramente técnico-académico. El primero confluye y es retomado por el segundo, lo que le da cierta “personalidad” al propio diseño curricular en ciernes o a punto de ser aplicado.

Básicamente, podemos decir que tales fases se han ido degradando hasta quedar en un trabajo meramente técnico con distintas tonalidades académicas y, sin lugar a dudas, con diversas influencias ideológicas, todo en función de los involucrados en el trabajo curricular, que van desde las autoridades que ordenan dicho trabajo hasta los propios desarrolladores, es decir, el trabajo de diseñar un currículo ha degenerado en un mero trámite burocrático, todo lo antepuesto considerado como una primera instancia.

Una segunda instancia, que viene, a agravar lo ya dicho, se refiere a la poca movilidad o dinamismo del propio currículo una vez que se encuentra en operación. En este momento se presentan, nuevamente, dos problemas a saber: en primer instancia, el currículo no se mueve, se aplica de la manera en que fue diseñado *ad infinitum*, lo que lo hace rápidamente obsoleto e inoperante en una sociedad basada en el cambio constante y la incertidumbre,

más aún con una tasa de generación de conocimiento nuevo que va de los dos a los tres años.

En segundo lugar, ante la avalancha de problemas obvios que se presentan dadas las circunstancias ya descritas, las organizaciones escolares más “alertas o despiertas”, inician por generar “actualizaciones curriculares” que no vienen más que a ser “parches” o paliativos momentáneos a algunos problemas detectados o a ciertas manifestaciones de descontento o descontrol del orden establecido. Como la dinámica social actual es vertiginosa, el currículo original termina siendo un ente tanto teórico como práctico difícil de digerir, caótico y sin ningún sentido.

Finalmente, dentro de esta dinámica explicativa de la crisis del currículo escolar, otras de las supuestas tablas de salvación, ante una nave que difícilmente se mantiene a flote, son las siguientes:

La introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al aula, básicamente de computadoras e Internet, todo ello, como una vara mágica cuya simple adopción salvará los escollos encontrados en el camino y llevará a la institución escolar a los confines del futuro. Resulta claro, que la inserción de las TIC se efectúa sin ningún sustrato pedagógico que permita explotar sus potencialidades educativas; es la introducción y adopción de nuevas herramientas que sin una dirección académica, únicamente vienen a enrarecer un ambiente de por sí denso y difícil.

La otra tabla de salvación, y quizá la más disputada y socorrida, se ubica en la ampliación de los contenidos curriculares y el tiempo de estancia en la escuela. Dado que los avances de todo tipo en el ámbito del conocimiento humano son apabullantes, otra solución (aunada a la salida de los “parches”) es el incremento de asignaturas, contenidos o actividades de forma tal que el

currículo termina siendo sumamente obeso, pesado y cada vez más sin sentido alguno:

Un currículum con kilómetros de extensión, por milímetros de profundidad, es a todas luces una pretensión inalcanzable que solamente se puede perseguir a costa de la profundidad, desarrollando un modo superficial de relación con el saber, confundiendo e identificando el conocimiento con la reproducción memorística de datos, fechas, informaciones, fórmulas y algoritmos (Pérez: 2012, p.89).

Como tal esperpento, resulta difícil de ser aprendido en los tiempos históricamente preestablecidos para la operatividad escolar, ello lleva directamente, y de cabeza, a un problema asociado: la ampliación de los horarios y los tiempos de estancia escolar. Esta última “solución” no hace más que agravar la condición del enfermo terminal que es la escuela, pues como ya hemos analizado, se ha vuelto realmente aburrida y sin sentido.

El obligar a los aprendientes a pasar mayor tiempo en las aulas no garantiza, en ningún momento, que realmente aprendan más y mejor. Por el contrario, es un incentivo más para aborrecer a una institución que en su laberinto impuesto o auto impuesto, se encuentra acorralada y perdida. En general, lo que termina haciendo la escuela es, como bien afirma Ivan Illich (1978), simplemente: escolarizar.

En este escenario tan caótico, el currículo, sigue siendo totalmente lineal. Se mantienen las pautas originales que lo estructuran sobre la base de la organización de las disciplinas más no sobre las formas de adquisición de nuevos aprendizajes y operatividad cognitiva humana. Además, tiene un carácter denso, sumamente rollizo y cargado de cosas completamente inútiles, lo que lo hace totalmente inoperante. Por lo antepuesto, y sin lugar a dudas, el

currículo debe cambiar de conformidad con las transformaciones vertiginosas que ocurren fuera del ámbito escolar, en tal sentido:

El diseño del currículum debe concebirse de manera tan flexible y dinámica que permita la aparición del “currículum emergente”, aquél que facilita que cada aprendiz y cada grupo en cualquier momento y apoyado en sus intereses y propósitos plantee nuevas propuestas de contenidos, problemas, información y focos de interés. Los estudiantes tienen derecho a participar en la definición y concreción de los focos de atención sobre los que concentrar su trabajo, pues de este modo el contenido del aprendizaje puede acercarse a los intereses y preocupaciones que está viviendo en su compleja y rica vida cotidiana actual (Pérez, 2012, p.190).

Por lo tanto, el currículo debe abandonar esa extensión exagerada, basada en la integración desordenada de información, eventos y actividades superfluas que únicamente favorecen, en última instancia, la memorización de datos para cumplir con los rituales burocráticos. Debe olvidarse de tan exagerada amplificación, ya que ello impulsa el olvido casi inmediato de lo supuestamente aprendido. De igual manera, habrá de rechazar una linealidad sustentada en una visión unidireccional sustentada en el autoritarismo y la falta de visión de lo que acontece a nivel global.

El currículo habrá de integrar conocimientos y cosas nuevas, como nuevas son las exigencias de la actual sociedad, además de eventos que permitan irle dando un nuevo y más amable rostro a la institución escolar. Tendrá, por obligación, que adoptar situaciones y circunstancias como las siguientes:

1. Reconocer que la enseñanza y el aprendizaje no necesariamente son fenómenos concatenados, que ambas circunstancias dependen de factores distintos y no son necesariamente complementarios y que la

enseñanza, en mucho, depende de factores sociales mientras que el aprendizaje se ubica en un plano de mayor individualidad.

2. Que existen diferencias individuales y que los sujetos aprenden de maneras distintas, en diversas circunstancias y de manera, muchas veces, unitaria. Si la institución escolar verdaderamente desea abandonar la simulación burocrática en la que ha caído, habrá de dirigir todos sus esfuerzos para fincar las bases de una enseñanza realmente dirigida al logro de aprendizajes. Ello implica un giro radical de lo que se hace y cómo se hace en la escuela. Cambiar dicha logística permitirá generar herramientas y elementos suficientes, y pertinentes, para tomar en consideración las diferencias individuales y dar paso a las inquietudes particulares de los aprendientes, de tal manera que puedan desarrollar rutas de aprendizaje personalizadas y mediante esquemas individualizados conforme sus gustos e intereses.

3. Se debe dar la oportunidad al alumno para definir su propio currículo conforme a sus intereses y en función de un campo disciplinar o de conocimiento. Un currículo y una política educativa flexible podrían permitir dicha acción. Un ejemplo del intento de poner en práctica tal movilidad curricular lo constituye la propuesta del Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), ofrecimiento hecho, en nuestro país, por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2007). Tal propuesta que deviene de las experiencias propias del espacio común europeo para establecer no sólo la movilidad de estudiantes sino también la equiparación de carreras y modelos educativos entre los distintos países que lo integran, sería de gran utilidad para ello.

4. Reconocer que hasta el momento se ha insistido únicamente, y de muy mala manera, en el privilegio de ciertos procesos derivados del intelecto

humano, particularmente la memorización. Habrá de convenir en que en todo ser humano aprendiente, institucional o no, perviven dos grandes esferas, ambas complejas y complementarias en el proceso de aprendizaje: la esfera afectiva y la cognitiva. Habrá, de igual manera, que consentir, que la separación de ambas o la minusvalía de una sobre otra lo único que trae como consecuencia es el no aprendizaje, por lo que se debe tener siempre presente que:

La educación formal, al menos en occidente, ha jugado un papel muy importante en el exilio de los sentimientos. El currículum académico convencional, academicista, tanto el explícito como el oculto, ha ignorado de forma grave el desarrollo de las emociones, actitudes y valores tan importantes como la empatía, la solidaridad, el saber escuchar, respetar las diferencias, celebrar y aprender de la diversidad, la creatividad y la innovación (Pérez: 2012, p.166).

El aprendizaje, por lo tanto, sólo puede acontecer como una confluencia de factores, tanto emocionales y actitudinales, además de los eventos de corte cognitivo. Ambos hechos mantienen un vínculo indisoluble a la hora de buscar lograr los aprendizajes deseados. Por ello, el nuevo currículum buscará que el docente conozca y procure cultivar en sus alumnos las siguientes condiciones:

a). Dentro de la esfera emocional: el autoestima, el autocontrol, la motivación intrínseca y, en general, una estabilidad emocional que permita proyectar, sin tropiezos, los aspectos cognitivos involucrados en el aprendizaje.

b). En la esfera cognitiva propiamente dicha, hacer énfasis en los procesos superiores, relacionados con la metacognición, el aprendizaje estratégico, la autoevaluación, la autocrítica, etc., que permitan al estudiante generar su propia autonomía y el abandono de la

dependencia burocrática de la enseñanza institucional para pasar a la autoformación y la autodisciplina pertinente y necesaria en un mundo cambiante.

5. En el ámbito de la enseñanza, el trabajo del maestro habrá de ser rediseñado. Ya en un momento dado, subrayamos que una gran parte de su nueva ocupación deberá de estar dirigida a fungir como un verdadero “diseñador”: diseñador de problemas, prácticas, rutas de aprendizaje y materiales didácticos, etc. El otro gran ámbito de nueva aplicación es su función como tutor o acompañante. Habrá de ser un guía que oriente al aprendiz cuando éste lo solicite o necesite, además de fungir como un consejero lo suficientemente hábil para abordar los aspectos y problemas propios derivados de la esfera afectiva y emocional.

6. El nuevo currículo debe insistir más en acciones donde intervenga la curiosidad y la capacidad de búsqueda de información para la solución de problemas cercanos a la realidad de quien aprende. Además, debe desprenderse de esa idea academicista en la cual prevalecen las disciplinas y sus contenidos, disciplinas que son importantes, pero cuyos contenidos, los únicamente necesarios, pueden ser abordados de una manera distinta de como se ha venido haciendo hasta la fecha. Es importante considerar que:

En las controvertidas políticas actuales sobre educación se define la cultura del esfuerzo, la importancia de los hábitos de estudio pero muy poco de los hábitos de investigación, de descubrimiento, de aventura intelectual. Sin duda el esfuerzo es necesario en todo aprendizaje, pero tal esfuerzo ha de estar guiado por el placer de aprender, por la curiosidad que lamentablemente la escuela convencional se empeña en ahogar. El currículum convencional, memorístico, descontextualizado y uniforme impone una forma de

aprender que desmoraliza y disuelve el gusto y la curiosidad por el conocimiento (Pérez, 2012, p.92).

Por lo tanto, el docente deberá plantear problemas cuyo fin sea la búsqueda de soluciones diversas y no únicas. De igual manera, procurará poner en el centro de la acción al “aprender haciendo”, que permita manipular, equivocarse y volver a intentarlo, es decir, reconocer al error como un procedimiento más para el logro de aprendizajes. Todo lo anterior, tenderá a incrementar la persistencia y resistencia a la frustración, tan necesaria en un mundo tan voluble como el nuestro. Finalmente, tendrán que diseñarse eventos (problemas, búsqueda de soluciones, de información, de trabajo, etc.) con un carácter motivante, donde la emoción exista y sea parte nodal del proceso de aprendizaje.

7. La educación debe ser emocionante, divertida e interesante. Si se reconoce, verdaderamente la importancia que juegan los procesos emocionales y afectivos en el logro del aprendizaje, corresponderá aceptar, asimismo, que hasta el momento la escuela es sumamente aburrida y que el único momento interesante, emocionante y lúdico ocurre en los momentos que no se abordan aspectos académicos.

En tal sentido, la visión autoritaria tiene que cambiar. Una de las mayores oportunidades para hacer del aprendizaje algo interesante y divertido lo tenemos, en la actualidad, en los videojuegos y los simuladores virtuales. Las nuevas formas de inmersión al mundo digital en varias dimensiones, representan una excelente plataforma para un aprendizaje rápido, entretenido y seguro. Lamentablemente, la industria de los videojuegos se encuentra muy alejada de los intereses escolares, lo que no obsta para generar laboratorios para el desarrollo *ad hoc* de dichas herramientas educativas.

8. El currículo nuevo, también habrá de reconocer que parte de la problemática que afecta a la sociedad actual es su multicomplejidad. Es una sociedad,

como ya se evidenció, inmersa en variados y diversos problemas en todos los ámbitos y sentidos, por lo que ya no se puede seguir dirigiendo la educación a la generación de sujetos con visiones unidimensionales o con habilidades que fueron importantes en un mundo industrial pero que en la actualidad resultan obsoletas. La complejidad y la incertidumbre actual solicita y necesita de un sujeto diverso en muchas condiciones y circunstancias, con la capacidad de desarrollar no tareas únicas, sino una multiplicidad de ellas que le permitan sobrevivir en un mundo que sólo privilegia a un puñado de super especialistas, pero que en general lo que desea y quiere es un trabajador multitareas con ciertos grados de autonomía y curiosidad para ser creativo y acercarse a la innovación.

9. Dado lo anterior, el currículo debe reformularse para privilegiar las formas de aprendizaje basadas en secuencias múltiples (y a veces contradictorias), es decir, el aprendizaje heurístico. Hasta el momento se han seguido pautas preestablecidas, secuencias únicas que responden a la estructuración intrínseca de las disciplinas a ser enseñadas. Dicha estructuración impacta directamente en las formas de enseñar y obstaculiza severamente el verdadero aprendizaje, da fe de un esquema netamente algorítmico, tanto en su estructura como en su operatividad. Tal circunstancia es completamente contradictoria con lo que, como ya se planteó, necesita la sociedad actual. El modelo algorítmico privilegia la repetición por sobre la comprensión, es el reino de la memorización y el olvido casi instantáneo. Un modelo heurístico permitiría la aplicación tanto de los procesos cognitivos superiores (esfera cognitiva), como de los aspectos emotivos que acompañan al aprendizaje (esfera emocional), es decir, acercaría al currículo a tener una esencia más armónica.

10. De igual manera, el nuevo currículo se obligará a privilegiar formas de evaluación muy alejadas de los esquemas y formas burocráticas aplicadas hasta el momento en la institución escolar. Las maneras prevalecientes únicamente tienen como base la escolarización del sujeto, el burocratismo

pero, sobre todo, una fuerte dosis de autoritarismo. Los nuevos esquemas habrán de ser más democráticos y participativos. Espacios donde los involucrados, estudiantes, profesores y administradores, también tengan posibilidades de opinar y proponer. De hecho, un currículo desarrollado bajo las pautas descritas en los puntos anteriores, no tendría grandes problemas para efectos evaluativos, ya que los sujetos formados bajo las condiciones propuestas poseerían otras formas y maneras de verse a sí mismos y a su entorno. De esta forma, existirían mejores condiciones éticas y morales para efectuar una evaluación severa y justa de su propio desempeño. En todo caso, los esquemas de evaluación participativa serían los más indicados. Dentro de ellos, podríamos ubicar la auto evaluación, la evaluación entre pares, entre equipos, la evaluación de pares, la evaluación institucional compartida, etc.

En conclusión, el currículo necesario para poder inaugurar una nueva escuela (ello por cuanto concierne a los aspectos pedagógicos y académicos), debe ser lo suficientemente flexible para rechazar esa visión y operación cerrada y lineal que prevalece en el mismo hasta nuestros días. Debe, además, retomar todas y cada una de las propuestas de la moderna ciencia cognitiva y conceptualizar, con mucha claridad, lo que en términos económicos políticos y sociales sucede en el entorno y, retomando todo con una visión holística y crítica, ayudar a la institución escolar para que abandone ese mundo auto contenido y difícil de mover en el que se ha encerrado. De igual forma, habrá de permitir generar rutas de aprendizaje, acordes tanto con las necesidades del entorno como en función de las diferencias, preferencias y gustos individuales de los aprendientes. De esta forma, se pueden ir fincando las bases de un currículo nuevo, más dinámico y, por ende, el rostro de una nueva sociedad así como una escuela cercana a la excelencia.

BIBLIOGRAFÍA

Aboites, Hugo. (2007). *Tratado de libre comercio y educación superior. El caso de México*. [en línea]. Disponible en: <http://www.isue.unam.mx/seccion/perfiles/> [consulta 2010, 12 de noviembre].

ACE. (2007). *Declaración conjunta sobre la educación superior y el acuerdo general de comercialización de servicios* [en línea]. Disponible en: <http://www.columbus-web.com/es/partej/declaración.doc> [consulta 2009, 8 de diciembre].

Aguilera, Antonio Jiménez. (2004). *Los nuevos retos educativos ante la sociedad de la información* [en línea]. Disponible en: <http://www.cica.es/~revfuentes/num2/campo2.htm> [consulta 2005, 8 de diciembre].

Alighieri, Dante. (2013). *La divina comedia* [en línea]. Disponible en: http://samaelgnosis.net/libro/pdf/divina_comedia.pdf [consulta 2013, 14 de septiembre].

Althusser, Louis. (1983). *La filosofía como arma de la evolución*. México: Ediciones Pasado y Presente.

Amin, Samir. (1999). *El capitalismo en la era de la globalización*. España: Paidós.

Andersen, Christian. (1983). *Alicia en el país de las maravillas*. España: Sopena.

ANUIES. (2007). *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos académicos (SATCA)* [en línea]. Disponible en:

www.anuies.mx/media/docs/112_1_2_SATCAExtenso.pdf [consulta 2010, 14 de septiembre].

Apple, Michael W. (1986). *Maestros y textos*. Paidós: México.

Apple, Michael. (1996). *El conocimiento oficial. La educación en una era conservadora*. España: Paidós.

Apple, Michael. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Area Moreira, Manuel. (2010). *Nuevas tecnologías, educación a distancia y la mercantilización de la formación* [en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/578Area.PDF> [consulta 2010, 12 de noviembre].

Arroyo Garrido, Saturnino. (1992). *Teoría y práctica de la escuela actual*. España: Siglo XXI.

La Jornada, Sección: Economía, Domingo 1º. De junio de 2014. [en línea]. Disponible en: www.jornada.unam.mx/2014/06/01/economia025n1eco

Avilés, Karina. *Riesgoso, permitir que organismos comerciales regulen la educación*. La jornada, 23 de junio de 2005, página 50.

Balarin, María y Prochazka, Enrique. (2004). *La Ciencia cognoscitiva y la educación* [en línea]. Disponible en: <http://quipu.uni.edu.pe/public/revistas/comunidad/25/3.htm> [consulta 2010, 12 de noviembre].

Barnet, Ronald, (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. España: Gedisa.

Barrón, Tirado Concepción. (2000). *La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización*, en: *Formación de competencias y certificación profesional*. México: CESU-UNAM.

Barrios, Rómulo Olivo y Marval, Olga de Barrios. (2004). *Avances de las neurociencias implicaciones en la educación* [en línea]. Disponible en: <http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol7n2/A01.html> [consulta 2005, 12 de noviembre].

Battro, Antonio M. y Cardinali, Daniel P. (2004) [en línea]. *Más cerebro en la educación*. Disponible en: <http://www.byd.com.ar/cereIn.pdf> [consulta 2005, 12 de noviembre].

Bauman, Zygmunt. (2001). *En busca de la política*. Argentina: FCE.

Bauman, Zygmunt. (2003). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.

Bauman, Zygmunt. (2005). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. España: Gedisa.

Bauman, Zygmunt. (2006). *Modernidad líquida*. Argentina: FCE.

Bauman, Zygmunt. (2006). *La sociedad sitiada*. Argentina: FCE.

Bauman, Zygmunt. (2006 b). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. España: Paidós.

Bauman, Zygmunt. (2006 c). *Vida líquida*. España: Paidós.

Bauman, Zygmunt. (2007). *Vida de consumo*. México: FCE.

Bauman, Zygmunt. (2007 a). *Amor líquido*. México: FCE.

Bauman, Zygmunt. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa.

Bauman, Zygmunt. (2009). *Tiempos líquidos*. México: Tusquets.

Bauman, Zygmunt. (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. México: Paidós.

Bauman, Zygmunt. (2010). *Radio Nederland, entrevista a Zygmunt Bauman* [en línea]. Disponible en www.educomunicacion.com/.../entrevista-zygmunt-bauman-en-español.htm [consulta 2010, 17 de marzo].

Bauman, Zygmunt. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: FCE.

Beck, Ulrich. (1998). *Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Argentina: Paidós.

Beck, Ulrich y Otros. (2002). *Hijos de la libertad*. México: FCE.

Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.

Bourdieu, Pierre (1996). *La esencia del neoliberalismo* [en línea]. Disponible en: <http://www.analitica.com/bitbliblioteca/bourdieu/neoliberalismo.asp> [consulta 2007, 20 de febrero].

Brooks. David (2011). *Escuelas semiprivadas lucrativo nicho de mercado* [en línea]. Disponible en: www.jornada.unam.mx/2011/12/31/politica/003n1pol [consulta 2011, 28 de septiembre].

Brooks. David (2012). *Los universitarios de EU, los más endeudados del mundo* [en línea]. Disponible en: www.jornada.unam.mx/2012/01/11/politica/004n1pol [consulta 2012, 11 de enero].

Bueno, Eduardo. (2004). *La Sociedad del Conocimiento. Un nuevo espacio de aprendizaje de las organizaciones y personas* [en línea]. Disponible en: http://www.ingenio.upv.es/imagenes/ponencia_bueno [consulta 2007, 20 de febrero].

Carnoy, Martín. (1980). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.

Carroll, Lewis. (2003). *Alicia en el país de las maravillas* [en línea]. Disponible en: <http://www.biblioteca.orr.ar> [consulta 2013, 20 de marzo].

Castells, Manuel. (2002). *La era de la información. La sociedad red*. México: Siglo XXI.

Colle, De Scheemaecker Raymond. (2004). *Ciencias cognitivas y comunicación* [en línea]. Disponible en: http://facom.udp.cl/_rcolle/publica/cognicom.htm [consulta 2005, 18 de febrero].

Chomsky, Noam. (1976). *Crítica al conductismo de Skinner*. Argentina: Cuervo.

Chomsky, Noam. (2001). *El bien común*. España: Siglo XXI.

Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz. (1995). *La sociedad global*. México: Joaquín Mortiz.

De Sélys, Gérard. (2005). *La educación no es una mercancía*. Chile: Aún creemos en los sueños.

Díaz Barriga, Ángel. (2003). *Didáctica y curriculum*. México: Paidós.

Dickens, Charles. (1983). *Oliver Twist*. Sopena: España.

Drucker, Peter F. (1985). *La innovación y el empresariado innovador*. México: Hermes.

Drucker, Peter F. (2001). *Detrás de la Revolución de la Información*. La factoría, No. 13, Octubre-Enero [en línea]. Disponible en: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/drucke13.htm> [consulta 2005, 13 de febrero].

Ferguson, Charles y Damon Matt. (2008). *La verdad de la crisis (Insidejob)*. Estados Unidos de Norteamérica: Warner Bros Pictures.

Fernández González, Jorge. (2011). *Filosofía Zombi*. Anagrama: España.

Fonseca, Manuel. (2013). *La máquina de Turing* [en línea]. Disponible en: www.sinewton.org/numeros/numeros/43-44/Articulo33.pdf [Consulta 2013, 14 de febrero].

Forrester, Marc. (2013). *Guerra mundial Z*. Skydance Productions: Estados Unidos de Norteamérica.

Forrester, Viviane. (2003). *El horror económico*. México: FCE.

Forrester, Viviane. (2004). *Una extraña dictadura*. México: FCE.

Freire, Paulo. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Freud, Sigmund (1969). *“Psicología de las Masas”*. Alianza Editorial: España.

Fukuyama, Francis. (1989). *El fin de la historia* [en línea]. Disponible en: www.cepchile.cl/dms/archivo_1052_1200/rev37_fukuyama.pdf [consulta 2004, 18 de enero].

García Gómez, Teresa (Coord.). (2010). *La mercantilización de la educación* [en línea]. Disponible en: http://www.edicionessimbioticas.info/IMG/pdf/MercantilizaciA_n_educativa.pdf [consulta 2010, 19 de noviembre].

Giddens Antony y Otros. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. España: Anthropos.

Gimeno Sacristán, J. (1995). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. España: Morata.

Godina Herrera, Célida. (2006). *El panóptico moderno* [en línea]. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/godina46.pdf> [consulta 2011, 1 de julio].

Gómez Mena, Carolina (2014). *El miedo a envejecer agobia cada vez más a mujeres y hombres*. [en línea]. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/07/21/sociedad/036n1soc> [consulta 2014, 21 de julio].

González, Fredy E. (2004). *Las ciencias cognitivas como contexto para interpretar las nuevas concepciones acerca del aprendizaje* [en línea]. Disponible en: <http://cidipmar.fundacite.arg.gov.ve/Doc/Paradigma992/Art.1.htm> [consulta 2005, 20 de enero].

González Casanova, Pablo. (1997). *Los desafíos de la mundialización*. México: Siglo XXI.

González, Pedro Gerardo. (2006). *La educación superior: ¿Un bien público?* [en línea]. Disponible en: http://www.universidad.edu.uy/vicumbre/ponencias/la_universidad_un_bien_publico.pdf [consulta 2007, 30 de noviembre].

González, Fredy E. (2004). *Las ciencias cognitivas como contexto para interpretar las nuevas concepciones acerca del aprendizaje* [en línea]. Disponible en: <http://cidipmar.fundacite.arg.gov.ve/Doc/Paradigma992/Art.1.htm> [consulta 2012, 15 mayo].

Guzman Wolfer, Ricardo. (2014). *El zombie como representación* [en línea]. Disponible en: www.jornada.unam.mx/2014/07/27/sem-ricardo.html [consulta 2014, 27 de junio].

Hayek, A. Friederich. (2002). *Camino de servidumbre*. España: Plaza edición.

Hernández, Ana Rosa. (2003). *Multi-Inter y Transdisciplinariedad psicología y Posmodernidad* [en línea]. Disponible en: <http://www.drahernandez.com/Texto1.htm> [consulta 2011, 10 de junio].

Hirtt, Nico. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza* [en línea]. Disponible en: <http://www.fel-web.org/fel/bolonia/ACME/Otros/amosescuela.pdf> [consulta 2010, 12 de noviembre].

Illich, Ivan. 1978). *La sociedad desescolarizada*. México: Editorial Posada.

Internacional de la educación. (2004). *La sociedad del conocimiento y la educación: nuevos retos para una nueva era*. [en línea]. Disponible en: <http://www.ccoo.es/fe/internacional/InforInternac3.doc> [consulta 2005, 20 de febrero].

Internacional de la Educación. (2004). *La OMC y la Ronda del Milenio: los retos de la educación pública* [en línea]. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/uepei/educglob.html> [consulta 2010, 12 de noviembre].

Jarvis, Peter. (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. España: Narcea.

Jung, Carl Gustav. (1970). *“Arquetipos e inconsciente colectivo”*. Paidós: España.

Khun, Thomas (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE: México.

Laval, Christian. (2004). *La escuela no es una empresa*. España: Paidós.

Lenin, Vladimir Illich. (1961). *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Rusia: Progreso.

Lewis Carroll. (2003). *Alicia en el país de las maravillas* [en línea]. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar> [consulta 2005, 20 de junio].

Lewis, Jordan B. (1993). *Alianzas Estratégicas*. Argentina: Vergara.

Limone, A. Aquiles y Bastias, A, Luís E. (2001). *Hacia un nuevo modelo de organización y gestión*. [en línea]. Disponible en: <http://bastias.luis.com/writings/bastias/enefa2001.htm> [consulta 2004, 20 de junio].

Lipovetsky, Gilles. (2010). *La era del vacío*. Anagrama: España.

Lovecraft, Howard Phillips. (2002). “*Los mitos de Cthulhu*”. Alianza editorial: España.

López- Feal, Rafael. (1998). *Mundialización y perfiles profesionales*. España: Universidad de Barcelona.

Lundgren Ulf, P. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. España: Morata.

Llamas Huitrón, Ignacio y Otros. (2006). *El mercado en educación y situación de los docentes*. México: UAM-Plaza y Valdés.

Tse Tung, Mao. (2013). *Obras Escogidas, tomo V* [en línea]. Disponible en: <https://www.marxist.org/espanol/mao/escritos/IPT56s.html> [consulta: diciembre 5 de 2013].

Martin, Hans-Peter y Schumann, Harald. (1996). *La trampa de la globalización. El ataque a la democracia y el bienestar*. México: Taurus.}

Carnoy, Martín. (1980). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.

Marcuse, Herbert. (1983). *El hombre unidimensional*. México: Joaquín Mortiz.

Martínez, Miguel Miguélez. (2004). *El Proceso Enseñanza-Aprendizaje a la Luz de la Neurociencia (Aprender con todo el Cerebro)* [en línea]. Disponible en: <http://prof.usb.ve/miguelm/procesoensapr.html> [consulta: diciembre 5 de 2013].

Marx, Carlos. (1970). *Crítica de la economía política*. México: Fondo de cultura económica.

Micheli, Jordy. (2003). *Digitofactura trabajadores del conocimiento con nuevas tecnologías* [en línea]. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a03v24n01/03240122.html> [consulta 2005, 3 de julio].

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *Resolución N° 1717* [en línea]. Disponible en: http://www.iaa.edu.ar/iaa/acreditacion/documentos/res1717_04.pdf [consulta 2010, 12 de noviembre].

Miller, George A. (2003). *The cognitive revolution: a historical perspective* [en línea]. Disponible en: www.cs.princeton.edu/rit/geo/Miller.pdf [consulta 2007, 30 de noviembre].

Montero Soler, Alberto. (2006). *Educación, economía y mercado: crónica de una difícil relación*. [en línea]. Disponible en: <http://62.204.194.45:8080/fedora/get/bibliuned:EducacionXXI-9AA23B2D-6A76-ADC7-D2A7-E3ABD5AB581E/PDF> [consulta 2007, 30 de noviembre].

Offe, Claus. (1990). *Contradicciones en el Estado del bienestar*. Madrid: Alianza Editorial.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.

Pérez Gómez, A. I. (2013). *Educarse en la era digital*. España: Morata.

Petras, James y Veltmeyer, Henry. (2003). *La globalización desenmascarada. El imperialismo en el siglo XXI*. México: UAZ.

Petras, James (2006). *El impacto político y social del neoliberalismo* [en línea]. Disponible en: <http://www.temakel.com/empetras.htm> [consulta 2007, 9 de febrero].

Piaget, Jean. (1992). *Psicología y epistemología*. Emecé: Argentina.

Piaget, Jean. (1970). *La epistemología genética*. A. Redondo: España.

Piketty, Thomas. (2014). *El capital en el siglo XXI*. México: FCE.

Pusser, Brian. (2005). *Educación superior, el mercado emergente y el bien público*, Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM, núm. 2. México: UNAM y Miguel Ángel Porrúa.

Poy Solano, Laura. (2012). *Pretende el gobierno privatizar la educación superior: rectores* [en línea]. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/01/11/politica/003n1pol> [consulta 2012, 11 de enero].

Radio Nederland. (2010). *Entrevista a Zygmunt Bauman* [en línea]. Disponible en: www.educomunicacion.com/.../entrevista-zygmunt-bauman-en-espaol.htm [consulta 2010, 17 de marzo].

Ramos Pérez, Arturo. (2001). *Globalización y neoliberalismo: ejes de la reestructuración del capitalismo mundial y del estado en el fin del siglo XX*. México: Universidad de Chapingo.

Rifkin, Jeremy. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. España: Paidós.

Rodríguez Díaz, Marco Antonio. (2006). *El poder transnacional en la evolución de la educación superior* [en línea]. Disponible en: http://www.universidad.edu.uy/vicumbre/ponencias/el_poder_transnacional_en_la_evolucion_de_la_educacion_sup.pdf [consulta 2007, 30 de noviembre].

Rodríguez Gómez Roberto (2007). *No al voucher en México* [en línea]. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_08mil28067 [consulta 2007, 28 de junio].

Román, José Antonio y Arroyo, María Alejandra. (2012). Periódico: “La jornada”. *La educación privada, la apuesta del gobierno*, sección “sociedad y justicia”, p.33.

Rodríguez Gómez Roberto (2010). *La educación superior transnacional en México: el caso Sylvan-Universidad del Valle de México* [en línea]. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a19v2588.pdf> [consulta 2010, 9 de noviembre].

Roso, Carlos A. (2003). *Capital global e integración monetaria*. México: UAM.

Sader, Emir y Gentilli, Pablo. (2001). *La trama del neoliberalismo*. Argentina: EUDEBA.

Sánchez Rebolledo, Adolfo. (2012). *Estar en el mundo* [en línea]. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/01/05/politica/014a1pol> [consulta 2012, 5 de enero].

Sanz Fernández, Florentino. (2006). *La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior*. [en línea]. Disponible en: <http://62.204.194.45:8080/fedora/get/bibliuned:EducacionXXI-A21BAAEF-60D0-AC90-D1CC-1FDE020D18D4/PDF> [consulta 2007, 30 de noviembre].

Saxe, Fernández, John. (1999). *Globalización: crítica a un paradigma*. México: UNAM.

Schank C, Roger. (2013). *Every Curriculum Tells a Story* [en línea]. Disponible en: <http://www.socraticarts.com> [consulta 2010, 17 de febrero].

Secretaría de Educación Pública. (2000). *Acuerdo número 279* [en línea]. Disponible en: [http://www.univalletlax.edu.mx/include/Acuerdo%20No.%20279%20\(SEP\).pdf](http://www.univalletlax.edu.mx/include/Acuerdo%20No.%20279%20(SEP).pdf) [consulta 2011, 16 de enero].

Secretaría de Educación Pública. (2003). *Acuerdo número 328* [en línea]. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a328.pdf> [consulta 2012, 20 de enero].

Sin autor. (2004). *El cerebro triuno* [en línea]. Disponible en: <http://www.dia.ilce.edu.mx/fundseis.html> [consulta 2004, 13 de febrero].

Skinner Burrhus, Frederic. (1968). *Walden dos*. Fontanella: España.

Skinner Burrhus, Frederic. (1979). *Contingencias de reforzamiento*. Trillas: México.

Skinner Burrhus, Frederic. (1998). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Martínez Roca: España.

Stenhouse, Lawrence. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. España: Morata.

Stiglitz, Joseph E. (2012). *El precio de la desigualdad*. Taurus: México.

Strange, Susan. (1999). *Dinero loco. El descontrol del sistema financiero global*. España: Paidós.

Suárez Suárez Esquivel, Mariana. (2013). *Zombies marchan en Reforma por la tolerancia y la no marginación*. Periódico "La jornada". Domingo 24 de noviembre. Disponible en: www.jornada.unam.mx/2013/11/24/capital/o27n1cap

Thierry, G. René David. (1998). *La competencia laboral para enseñar en programas de formación y desarrollo*. En: Escenarios de la educación superior al 2005. México, CESU-UNAM.

Torres, Jurjo. (1996). *El curriculum oculto*. España: Morata.

Torres, Jurjo. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. España, Morata.

Tünnermann, Carlos Bernheim. (2004). *El papel de la ciencia, la tecnología y la innovación en la "sociedad del conocimiento* [en línea]. Disponible en: <http://www.cnu.edu.ni/documentacion/LeccionUNI.doc> [consulta 2005, 20 de febrero].

Tyler Ralph, W. (1977). *Principios básicos del currículo*. Argentina: Troquel.

Vercelli, Ariel y Thomas, Hernán. (2007). *Repensando los bienes comunes* [en línea]. Disponible en: <http://www.bienescomunes.org/archivo/rlbc-1-0.pdf> [consulta 2007, 30 de noviembre].

Vigotsky, Lev. (2007). *Pensamiento y Lenguaje*. Colihue: Argentina.

Vigotsky, Lev. (2003). *La Historia del desarrollo de las funciones Psicológicas Superiores* [en línea]. Disponible en: www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos/Vigotsky-Obras-Escogidas-TOMO-3.pdf [consulta 2003, 30 de noviembre].

Wallestein, Immanuel. (2006). *Análisis de sistemas-mundo*. Siglo XXI: México.