



SEGUNDA ÉPOCA

Nº 3 (2020)

**Conocimiento, poder y
mundialización educativa**

Coordinadores:

Marta Estellés Frade (Fedicaria Cantabria)

Gustavo Hernández Sánchez (Fedicaria Salamanca)

Editado por FEDICARIA. ISSN 2605-0641

Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/con-cienciasocial/index>

SUMARIO

EDITORIAL

Editorial: Conocimiento y poder cincuenta años después | 1

TEMA DEL AÑO

El patio de los mandarines: ensayo sobre el fetichismo académico
José Carlos Bermejo Barrera | 9

Comunicación y evaluación del conocimiento académico: tecnocracia y mercado
M. Engracia Martín Valdunciel | 31

Ciencia privatizada en América Latina
Cecilia Rikap y Judith Naidorf | 57

Consideraciones críticas sobre la mundialización de los sistemas educativos: Jesús Romero, Inés Dussel y Thomas S. Popkewitz
Raimundo Cuesta y Marta Estellés | 77

APUNTES CRÍTICOS

La utopía frente al Gran Hotel Abismo: reflexiones en torno a la Biografía coral de la Escuela de Frankfurt de Stuart Jeffries
Gustavo Hernández Sánchez | 127

Volviendo sobre el anhelado pacto educativo en España
F. Javier Merchán Iglesias | 137

Lo que la historia global es y lo que debiera ser
Juan Seoane | 147

Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna
João M. Paraskeva | 157

La Historia de los conceptos para una ciudadanía crítica. Un proyecto de transferencia de la Begriffsgeschichte al ámbito educativo
Aurora Rivière | 175

La administración pública educativa: actuaciones estatales en las dinámicas reformistas y en la determinación curricular en Colombia durante el siglo XX
Gina Claudia Velasco Peña | 185

Enseñanzas de “El Testigo”: Pensar la enseñanza de la historia desde las fotografías de Jesús Abad Colorado
Sandra Patricia Rodríguez Ávila | 197

Historiadores de la educación y educadores con historia
José María Rozada Martínez | 213

Número: Conocimiento, poder y mundialización educativa

Editorial: Conocimiento y poder cincuenta años después

Editorial: Knowledge and power fifty years later

DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16919

Referencia

Editorial (2020). Conocimiento y poder cincuenta años después. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 1-8. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16919

ORÍGENES DE UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA SOSPECHA: CONOCIMIENTO Y PODER

Corría el mes de abril de 1970 cuando Michael Young, Basil Bernstein y Pierre Bourdieu se encontraron en la Conferencia de la Sociedad Británica de Sociología y decidieron colaborar en un *reader* que coordinaría el primero de ellos (M. Young, ed., 1971. *Knowledge and Power. New Directions for Sociology of Education*. London: Mc Millan). Había nacido un texto emblemático del giro crítico de la sociología de la educación. Su amplia difusión y su conversión en referente inexcusable de otros muchos afanes que remaban en la misma dirección, se debió, entre otros factores, a la insurgencia intelectual operada en los años sesenta en las ciencias sociales que condujo finalmente al descrédito de los paradigmas funcionalistas y positivistas dominantes hasta entonces.

Relacionar el sistema de enseñanza con el control de los sujetos, la reproducción social clasista y la distribución desigual del conocimiento, hoy, dentro del ámbito del pensamiento contrahegemónico, defendido en una revista como *Con-Ciencia Social*, parecería una obviedad que, sin embargo, entonces estaba lejos de serlo. De aquel ya añoso tronco inicial se desprendieron ramas muy variadas por la historia de la educación y otras ciencias sociales, que convirtieron al conocimiento en general y al conocimiento escolar en particular, en un problema y no en un hecho ya dado e inmutable. Nacía así un ámbito de estudios del *curriculum* y de las

disciplinas escolares que cuestionaban la lógica de producción, selección y distribución del conocimiento socialmente acumulado a través de universidades, escuelas y otras instituciones.

Si bien se mira, el contenido del aforismo “el conocimiento es poder”, que se atribuye a Francis Bacon (*Knowledge is power*), plasma seguramente un tópico clásico que atraviesa culturas muy distintas. Al parecer, en el siglo X se atribuyó al imán Alí (599-661), el primo y yerno del profeta del islam, que “el conocimiento es poder y puede suscitar obediencia”. Más cerca de nuestra época, la concepción “productiva” del poder manejada por Foucault ofrece una perspectiva más rica y sutil que la del vetusto adagio. Ciertamente, ese intangible que llamamos conocimiento transporta en su interior la huella de relaciones de poder que hacen aflorar, tácita o expresamente, subjetividades y conductas normalizadas. No en vano el conocimiento posee una fuerza moldeadora de los individuos que lo producen y de los que lo “aprehenden”, porque el saber es poder y viceversa.

Una crítica profunda de la cultura, como la que se viene proponiendo desde las páginas de *Con-Ciencia Social*, exige un escrutinio implacable de los artefactos institucionales y de las prácticas sociales que forjan y propulsan la producción, circulación y la apropiación del conocimiento dentro de la morfología capitalista de nuestro tiempo, que, sometida a una crucial metamorfosis desde los años setenta del siglo pasado, ha recibido distintos apelativos: “capitalismo tardío” “capitalismo posfordista”, “capitalismo cognitivo”, “capitalismo postindustrial”, “capitalismo informacional”, etc. Incluso algunos fedecarianos preferimos hablar de “totalcapitalismo” a fin de comprender el conjunto de transformaciones experimentadas por un sistema económico que hoy deviene en una nueva especie de sociedad total no solo en lo que hace a la esfera económica sino también en lo que corresponde al ámbito simbólico, ambas dimensiones inseparable a la hora de regular la vida cotidiana a escala planetaria.

CINCUENTA AÑOS DESPUÉS: LA INVASIÓN DE LA RAZÓN TECNOCRÁTICA Y PRIVATIZADORA EN LA PRODUCCIÓN, DISTRIBUCIÓN Y CONSUMO DE CONOCIMIENTO

Medio siglo después de la decisión de M. Young, B. Bernstein y P. Bourdieu de aderezar *Knowledge and Power...*, el diagnóstico sobre la relación entre conocimiento y poder no ha dejado de mostrar que ambos extremos están cada vez más inextricablemente unidos complementándose de manera creciente. Tras la gran

transformación científico-técnica de las últimas décadas del siglo XX (recientemente se conmemoraba el cincuentenario del lanzamiento del primer mensaje, en 1969, precedente de la selva de la red de redes de nuestra época), el mundo cada vez más digitalizado y globalizado se ha visto sometido a una imparable lógica de multiplicación y circulación de investigaciones científicas e informaciones de distinta índole, que constituyen un maraña de saberes orbitando en torno a un tejido de poderes cada vez más omnipotente y oculto. Lo que algunos ingenuamente han tildado como “sociedad del conocimiento” representa en verdad un nuevo y más sutil régimen de dominación y sometimiento, que afecta tanto a la producción de la verdad como a quienes la producen y la consumen. El frío polar de la jaula de acero de la modernidad anunciado por Max Weber ha alcanzado cotas jamás antes vistas. Frente a la idea de un espacio público democrático y deliberativo dirigido al intercambio y la circulación del conocimiento en la esfera pública, se ha impuesto una dinámica de producción, distribución y consumo del saber cada vez más subordinada a instancias privadas casi monopolistas, desprovistas de cualquier supervisión de la ciudadanía y principalmente subyugadas a la ley del lucro individual a través de la transustanciación de los logros científicos en mercancías.

El totalcapitalismo se gobierna, como nunca antes, por las leyes utilitarias de una *doxa* tenocrática que dirime y evalúa lo que debe o no debe gozar de potencial lucrativo. La superlativa privatización y mercantilización de los resultados de la investigación científica, se acompaña a menudo de una jerarquía tecnocrática del conocimiento según la cual el modelo más excelso del saber residiría en las ciencias experimentales, esto es, en las investigaciones de aplicabilidad al mundo de la empresa capitalista, relegando a un segundo plano a las ciencias sociales que, sin embargo, frecuentemente buscan replicar el tipo de conocimiento científico-técnico a fin de hallar un lugar al sol dentro de este peculiar universo científico. Por añadidura, como se verá en los artículos de nuestro tema del año, paradójicamente la investigación científica se efectúa muchas veces en instituciones públicas como las universidades mientras que los *outpouts* resultantes de ese trabajo quedan atrapados en las redes de contratos de producción y venta de carácter netamente privado.

No es una casualidad que en las últimas décadas del siglo pasado y primeras de este, en las obras algunos conocidos neomarxistas italofranceses, haya surgido de la idea de “capitalismo cognitivo”, que retoma y revisa algunas de las intuiciones

que C. Marx apuntara en el fragmento “Sobre las máquinas” de los *Grundrisse* (1857-1858). Allí se enfatizaba en la idea de que el saber abstracto tendía a convertirse en la principal fuerza productiva relegando al trabajo mecánico, repetitivo y parcial. De ello se infería el “conocimiento social general”, reduciría al mínimo el tiempo de trabajo necesario para la producción de riqueza, lo que permitía pensar en un cambio profundo en las condiciones de vida. En esa línea, en el presente los teóricos del capitalismo cognitivo suponen que la noción de *general intellect* de Marx puede entenderse como algo más que un mero saber congelado en las máquinas como capital constante o fijo. Y, según ellos, se puede leer tal concepto como un bien o patrimonio intelectual común disponible (de generación colectiva), que hoy, merced a la racionalidad capitalista, se expropia al conjunto de la sociedad en favor de una ganancia privada de beneficios empresariales. En suma, se trata de un bien común que, gracias a los poderes institucionales que nos rigen, queda arrancado de las manos de sus creadores y del conjunto de la sociedad y es entregado a la minoría privilegiada que posee los medios de producción y de financiación. Así pues, desde hace ya unas décadas asistimos a un “giro cognitivo” sobre la teoría del valor de C. Marx, que más allá de negar o matizar su validez actual, expresa la suma importancia que el conocimiento ha alcanzado en nuestras sociedades, mostrando una insalvable contradicción entre la necesaria acumulación de inteligencia colectiva y la apropiación privada de sus frutos. Este asunto es, como era previsible, uno de los núcleos temáticos en los que se enfatiza y redonda en el contenido de los artículos del tema del año de nuestra revista.

Nada hace pensar que, a pesar de las muchas resistencias de los movimientos sociales, nuestro mundo camine en dirección distinta a la explicada. La victoria electoral de Boris Johnson en Gran Bretaña (al tiempo que se escribe este editorial) anuncia la potenciación de un eje neoliberal bifronte hegemonizado por Estados Unidos. Una vez más, el porvenir de los bienes comunes y públicos se oscurece bajo los nubarrones de un voraz capitalismo ornado con las galas de un nacional-populismo agresivo, sumamente peligroso para la sustentación del planeta Tierra y la supervivencia de las culturas no occidentales. El desarrollo de la globalización ha conllevado un masivo “epistemicidio” de los saberes tradicionales que se sitúan fuera de los circuitos del fetichismo de la mercancía. La inmensa acumulación de conocimientos de nuestra era, conlleva la destrucción biológica y el olvido de conocimientos humanos de larga data de un inmenso valor para la existencia del ser

humano como especie. Esa corriente arrolladora del “progreso” conlleva la uniformización y estandarización del conocimiento “legítimo”. Con todos los matices que se quiera, la educación escolar representa un ejemplo, que también tratamos en este número.

Nuestra revista de una u otra forma, en sus más de veinte años de vida, siempre ha dedicado un espacio a la problematización del conocimiento, especialmente al que figura vestido de disciplinas escolares y académicas. Dentro de las publicaciones españolas, *Con-Ciencia Social* descuella por su acercamiento cuantitativo y cualitativo mediante la publicación de artículos y reseñas a ese tema, ya clásico entre nosotros y nosotras. Eso no ha sido óbice para también considerar muy pertinente la faceta que escruta críticamente de la producción y apropiación del conocimiento y la investigación fuera de la escuela. Este es precisamente el tema que se comenzó a tratar monográficamente en el número 20 bajo el título *Capitalismo y conocimiento. Reflexiones críticas en Con-Ciencia Social* (2016), coordinado por M^a Engracia Martín Valdunciel. En ese mismo número el tema del año versó sobre el “Capitalismo cognitivo”. El hilo profundo que ha alimentado la reflexión del pensamiento crítico ha seguido siendo la conexión entre el capitalismo de nuestro tiempo, un sistema de organización social basado la suma mercantilización de todas las relaciones humanas, y las capacidades humanas de generar conocimiento en espacios institucionalizados.

En el número 3 (2020) de la nueva época de nuestra revista hemos vuelto a traer a colación este elenco de temas bajo el título de *Conocimiento, poder y mundialización educativa*, una pesquisa sobre las diversas morfologías de producción, circulación y evaluación del conocimiento en nuestro tiempo histórico, marcado por una fuerte imantación mundial del modelo académico y escolar nacido en el seno de los países centrales del mundo occidental. Así el tema del año monográfico se compone de dos partes complementarias. La primera contiene tres artículos que, además de un enfoque crítico, dirigen su mirada frente la privatización, cosificación, mercantilización y estandarización del conocimiento científico surgido en los espacios universitarios, convertidos en el eje central de la nueva economía del conocimiento del totalcapitalismo, al servicio del beneficio privado y la generación de subjetividades sumisas a través los poderes encubiertos y evanescentes que atraviesan los modos de investigación dominante en nuestros días. Por su parte, el profesor José Carlos Bermejo Barrera, de la Universidad de

Santiago de Compostela, realiza una acerada crítica de sus colegas universitarios en su artículo “El patio de los mandarines: ensayo sobre el fetichismo académico”; M^a Engracia Martín, colega fedicariana y especialista en biblioteconomía en la Universidad de Zaragoza, efectúa una demoledora recusación de los efectos de los controles de calidad científica en su “Comunicación y evaluación del conocimiento académico: tecnocracia y mercado”; finalmente, las profesoras universitarias Cecilia Rikap y Judith Naidorf escriben sobre cómo se manifiestan los fenómenos de estandarización productivista y, en su caso, de dependencia en Argentina: “La privatización del conocimiento y la mercantilización de la academia en el Sur en la actualidad”.

La segunda parte del tema del año, tiene un formato muy diferente y un contenido igualmente distinto, si bien complementario del abordado en los tres artículos señalados. Se trata de unas “Conversaciones sobre mundialización de los sistemas educativos”, mantenidas con el profesor cántabro Jesús Romero y con la profesora Argentina Inés Dussel, interesante charla complementada con una reflexión personal de Thomas S. Popkewitz, de la Universidad Winconsin-Madison, que respondió con otro formato a las preguntas que Marta Estellés y Raimundo Cuesta en su día les formularon a los tres. En este subapartado más conversacional se hace una contribución complementaria que subraya un aspecto trascendental de la cultura del capitalismo actual, a saber, su vertiente mundial y su proclividad a la uniformidad.

Por lo demás, como es costumbre, la última sección de nuestra revista, los “apuntes críticos”, está formada por ocho contribuciones que abarcan otros tanto temas, preocupaciones y estilos de afrontarlos: teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, reformas educativas en la España del régimen del 78, historiografía global, crítica de la razón occidental, historia de los conceptos, desarrollo curricular en Colombia, narrativas visuales sobre la violencia política colombiana e historia de la formación docente. Un abanico variopinto que procuramos abrir a preocupaciones de muy distinto origen y tenor. En conjunto, hemos de felicitarnos por la progresiva incorporación de nuevas personas de Latinoamérica a las páginas de nuestra revista, colaboración que trataremos de incrementar en el futuro.

Finalmente, dada la frecuente formación histórica de nuestros lectores y lectoras, cabe apuntar con pesar que en 2019 desaparecieron dos grandes cultivadores de las artes de Clío. Por una parte, la muerte del entrañable

estadounidense, Gabriel Jackson, es muy de lamentar tanto por lo que supuso su obra en nuestros años mozos como por lo que tuvo de ejemplar su testimonio y compromiso con las causas de los vencidos. En otro orden de cosas, la obra de Santos Juliá quedará como una muestra de excelente oficio de un buen historiador, por más que sus causas y razones quizás no fueran, al menos para nosotros, tan nobles como las de su colega.

El patio de los mandarines: ensayo sobre el fetichismo académico

The courtyard of the mandarins: essay on academic fetishism

José Carlos Bermejo Barrera
Universidade de Santiago de Compostela
josecarlos.bermejo@usc.es

Recibido en septiembre de 2018

Aceptado en noviembre de 2018

DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16788

RESUMEN

El mundo económico está viviendo un proceso de transformación global con el desarrollo de la economía financiera global. Ese cambio afecta de un modo directo a las universidades y a los procesos de producción del conocimiento. No obstante, en el caso español esto no es así porque sus universidades son esencialmente universidades públicas controladas por funcionarios, que no están sufriendo cambios ni ajustes al mercado. En las universidades españolas se está desarrollando una ideología que ha creado el fetichismo del mercado como instrumento para conseguir el control y la alienación de las comunidades académicas. Esa ideología es una representación invertida de la realidad académica. Se lleva a cabo un estudio del panorama general de la economía global y se muestra, siguiendo los conceptos marxistas de ideología, fetichismo y alienación como se estructuran las relaciones de poder en las universidades españolas.

Palabras clave: economía global, ideología, fetichismo, alienación, universidades españolas.

ABSTRACT

The economic world is currently in a global process of transformation with the growth of the financial global economy. This change is affecting universities and the production of knowledge. However, this process is very different in Spain because Spanish universities are public universities led by public servers independent of the market. In Spanish universities, the ideology of the fetishism of the market is growing as an apparatus of control and alienation of the academic communities. This ideology is an inverse representation of reality. This paper studies the trends of the world economy and how power relations are structured at Spanish universities, according the Marxist concepts of ideology, fetishism and alienation.

Keywords: global economy, ideology, fetishism, alienation, Spanish universities.

Referencia

Bermejo Barrera, J. C. (2020). El patio de los mandarines: ensayo sobre el fetichismo académico. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 9-30. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16788

Suele decirse que los historiadores son profetas que únicamente saben adivinar el pasado, lo cual no tiene mucho mérito, pues también se dice que, como el pasado ya pasó nadie puede cambiarlo ya, ni siquiera Dios. Por eso que un historiador intente predecir por qué senderos transitarán las universidades españolas en los próximos años podría parecer una osadía sin sentido. Desde hace más de diez años he venido tratando el tema de las universidades españolas en una serie de libros, y será a partir de los datos y las tesis defendidas en ellos de donde tomaré el punto de partida de esta reflexión (véase Bermejo Barrera, 2008, 2009, 2011, 2012, 2015, 2017).

Debemos partir del principio de que todo conocimiento es limitado y transitorio (Bermejo Barrera, 2010). Ello se debe a que nuestros conocimientos empíricos parten de un limitado número de observaciones realizadas frente al número casi infinito de observaciones posibles. Además, esas observaciones, en las ciencias experimentales, dependen de nuestros aparatos y sistemas de información, que son muy limitados, en tanto que no pueden registrar más que fenómenos de determinados tipos, dependiendo del grado de desarrollo de nuestras tecnologías. Pero a ello tenemos que añadir también que, a su vez, lo que podemos observar depende de nuestros sistemas de conceptos lógicos y científicos, pues son ellos los que nos permiten desarrollar los sistemas de análisis y tratamiento de la información que podemos recopilar. Y del mismo modo esos conceptos son también muy limitados, puesto que dependen del desarrollo del pensamiento lógico matemático y del pensamiento filosófico de cada momento histórico. Decía Kant que las intuiciones sin los conceptos son ciegas, pero que los conceptos sin intuiciones están vacíos, y por eso el desarrollo de las ciencias y del conocimiento en general está condicionado por el despliegue en el tiempo de esta interrelación dialéctica, que va unida a la sistematización de nuestras ideas acerca del mundo, el hombre y la historia.

En los campos de la historia y las ciencias sociales no es posible formar conceptos de validez universal, porque se da el caso de que coinciden el sujeto y el objeto del conocimiento, y porque nuestras datos, observaciones e ideas están fuertemente vinculados con los valores morales y políticos. Por esta razón, si es verdad que en el campo de las ciencias naturales debemos siempre saber distinguir entre lo que se puede conocer: los fenómenos; y la totalidad de la realidad: el nómeno, y ser conscientes de que nuestro conocimiento no es más que un pequeño haz de luz en un universo de tinieblas, quedando siempre una gran zona oscura a nuestro alrededor. Con más razón en el campo de las ciencias sociales y humanas deberemos ser conscientes de que hay numerosas zonas oscuras que nos rodean, y

también en el interior de nosotros mismos, porque al conocimiento por sí mismo se une siempre el interés económico, político, ideológico y social, que pueden hacer que, además de no ser plenamente capaces de conocernos a nosotros mismos, queramos engañarnos deliberadamente, creando una imagen propia que oculte nuestra verdadera identidad.

Fue Karl Marx, siguiendo la filosofía de Ludwig Feuerbach, quién planteó este problema para los campos de la economía y la historia en su teoría del fetichismo de la mercancía, que está muy unida a sus teorías de la ideología y la alienación, dos conceptos que serán claves en nuestro análisis de la universidad española actual. En el libro primero de su principal obra Marx (2017, pp. 83-204) desarrolló su teoría del fetichismo de la mercancía, partiendo de la noción de fetiche que había creado Charles Des Brosses en su obra *Du Culte des Dieux fetiches*, publicada en 1760. Tomando la palabra portuguesa *feitico*, hechizo, con la que los viajeros portugueses en su camino a la India habían pasado a designar a las estatuas y objetos de culto de la zona de Guinea, este autor llegó a la conclusión de que los seres humanos tendemos a reificar nuestras ideas en objetos externos, pasando a creer que lo que no son más que nuestras opiniones, miedos o gustos son realidades inmutables inapelables. Y eso mismo ocurriría, según Marx, con el capitalismo en el caso de la noción de mercancía. Para Marx en la formación del precio de una mercancía intervendrían los siguientes parámetros: capital fijo, capital circulante, coste de la fuerza de trabajo y plusvalía. Aquello que hace que un objeto se convierta en mercancía es que pase de tener un mero valor de uso a tener un valor de cambio, y ese valor depende de la única fuente capaz de crearlo que es el trabajo humano. Por esa razón la plusvalía o plus-valor no sería más que la parte del valor trabajo que el propietario de los medios de producción detrae del trabajo físico e intelectual de sus trabajadores. Marx fue consciente al final de su vida de que la plusvalía como magnitud económica no se podía cuantificar con los instrumentos matemáticos de los que él disponía. Y por esa razón dedicó la última parte de su vida al estudio del cálculo diferencial, cifrando en ello su esperanza de convertir una idea moral en un concepto económico. Su prematura muerte le impidió ver que esto habría sido un esfuerzo inútil, pero ello no quita valor a su obra como estudio de historia y de sociología. El cálculo de la plusvalía es imposible porque el cálculo económico es muy limitado en general, y porque este concepto es discutible.

La economía global de la humanidad es la sucesión de procesos termodinámicos de interrelación entre cada sociedad humana y su medio ecológico, como ha señalado Nicholas Georgescu-Roetgen (1971), y por esa razón en los procesos productivos solo

se puede computar aquellos elementos que forman parte de los flujos de gastos e ingresos, quedando la mayor parte de los factores de producción que proporciona la naturaleza al margen del cálculo, como ha mostrado de modo nítido José Manuel Naredo (2003). Y es que está muy claro que existe una explotación en el trabajo asalariado y de otros tipos, como por ejemplo en el esclavismo y el sistema feudal, aunque no se pueda cuantificar. Si se niega esta realidad moral y jurídica es porque existe la ideología, que consiste en una representación deformada o invertida de las relaciones sociales reales, con el fin de justificar las desigualdades de todo tipo. Marx y Friedrich Engels (2014) intentaron sistematizar este concepto de ideología como mundo al revés en el libro que abandonaron "a la crítica de los ratones", una vez escrito entre 1845-1856: *La ideología alemana*¹. Los conceptos de ideología y alienación están íntimamente unidos. La ideología es un sistema elaborado de pensamiento que, como el delirio del paranoico, crea un mundo paralelo a la realidad, pero al contrario que ese delirio, que es individual, la ideología es compartida por un amplio grupo social, o por toda una sociedad. La ideología crea un mundo paralelo en la imaginación colectiva, pero también hace que cada persona se vuelva incapaz de percibirse a sí misma dentro del mundo social, confundándose con la imagen falsa que la sociedad a la pertenece quieren que se haga de sí misma. Esa imagen es falsa, pero además condiciona la conducta de cada cual, haciendo que ajuste su vida a la representación que hace de ella, y limitando su libertad, como los hombres de Guinea de Des Brosses, que creaban sus fetiches para luego creer que eran superiores a ellos mismos. Los hombres han creado a los dioses, decían Demócrito y Leucipo, dos filósofos a los que Marx había dedicado su tesis doctoral, pero esos dioses acaban por dominar a los hombres infundiéndoles el temor en sus vidas y en sus sueños. Por eso dijo en un determinado momento San Agustín: *ubi terror, ibi salus*. De dónde está el temor, de ahí viene nuestra salvación. Esto es lo que ocurre con la alienación religiosa, pero también con la alienación y el fetichismo académicos de las universidades españolas.

La alienación académica comienza por desarrollar una ideología sobre el valor de la economía y el papel que a las universidades les corresponde en ellas. Veamos cómo lo hace. Deberíamos comenzar por destacar que en la historia del pensamiento

¹ En relación con ese concepto son muy útiles como introducción los libros de John Plamenatz (1983) y Sarah Kofman (1975). Sobre el pensamiento moral de Marx es esencial el libro de Philip J. Kain (1988); y sobre su juvenil teoría de la alienación el libro de David Leopold (2007). En este sentido también es muy útil el libro de Elizabeth Anderson (1993).

económico la economía ha intentado constituirse como ciencia tomando como modelo el de la ciencia dominante en cada momento histórico. Adam Smith tomó como modelo la física newtoniana y su universo armónico, regular y regido por la doble fuerza gravitatoria de la atracción y la repulsión, para crear su idea del mercado autorregulado mediante la doble fuerza de la oferta y la demanda. Una fuerza analizable de acuerdo con modelos matemáticos, como los que proporcionaba el cálculo diferencial newtoniano (véase Passet, 2010 y Schumpeter, 1954). Al modelo newtoniano del mercado estable le sucedió el modelo darwinista de cariz biológico. Según él la economía forma parte de la lucha por la vida y está regida por el principio de la supervivencia del más apto. Un principio tautológico que afirma sobrevive el más apto, porque los supervivientes fueron los más aptos para sobrevivir. Ese fue el mundo en el que le tocó vivir a Marx, quien creyó sinceramente que Darwin habría descubierto la ley que rige la vida, después de que Newton lo hubiese hecho con la ley del mundo inorgánico.

La economía actual no se concibe basándose en esos principios, sino en otros muchos más complejos, que dependen de la idea de que la historia económica es en gran parte historia monetaria, siguiendo el modelo trazado por Milton Friedman y Jacobson Schwart (1971)². De acuerdo con ese modelo la riqueza global de un país se puede medir en una cifra monetaria que sería el Producto Interior Bruto. Ese producto se compone de los siguientes parámetros: consumo, inversión, gasto público y equilibrio entre exportación e importación. El PIB es cuantificable en una magnitud monetaria, de tal modo que:

$$MxV = PIB \times I$$

Siendo M la masa monetaria, o cantidad de moneda emitida; V su velocidad de circulación; e I la inflación. Es fácil comprender que el aumento de la masa monetaria debe generar inflación y que el control del precio del dinero, o tipo de interés por parte de los bancos centrales es una herramienta económica básica de la política económica de un país, puesto que la baja del precio del dinero favorece la inversión, y consiguientemente la producción y el consumo.

Si queremos comprender como funciona el capitalismo actual deberemos tener en cuenta que se basa en los siguientes principios, sistematizados en un libro ya clásico por Werner Sombart (1967 [1916]). En primer lugar, frente al principio de la mera satisfacción de las necesidades, que reguló casi todas las economías a lo largo

² Para el desarrollo macroeconómico global, véase Angus Madison (2007).

de la historia, el capitalismo establece el principio de adquisición en sí mismo, que lleva unida la necesidad de racionalizar la economía constantemente para incrementar el beneficio individual de la empresa o el individuo en un mercado competitivo. Esto será posible, como ya había señalado también Marx, sólo si la economía se desvincula de las restricciones sociales y trabas legales y se hace privada. La propiedad privada establece las diferencias básicas entre ricos y pobres, empresarios y trabajadores y demanda una estructura profesional abierta, que facilite la movilidad y el intercambio. Toda la economía se ha de centrar en el intercambio, en el mercado de bienes, servicios y capitales de todo tipo. Y además las empresas pasarán a ser de propiedad privada, individual o anónima. El capitalismo necesita crear mercados de algodón, de productos químicos o de bienes de consumo masivo, tal y como ocurrió con la primera revolución industrial inglesa y con el desarrollo del capitalismo global tras la Segunda Guerra Mundial (Beckert, 2015; de Gracia, 2005). Lo logra revolucionando las técnicas, creando nuevas demandas artificiales y favoreciendo la llamada destrucción creativa: la sustitución de un producto por otro, casi siempre de menor duración y calidad. El capitalismo depende de la constante innovación tecnológica para conquistar y crear nuevos mercados. Y aquí es donde se quiere atribuir un papel clave a las universidades públicas en la ideología del fetichismo académico. Y es que no deja de ser curioso el contraste entre los factores básicos que hicieron posible la aparición del capitalismo y el mundo de las universidades públicas, financiadas con el presupuesto general del Estado y formadas en lo esencial por funcionarios.

Para que el capitalismo fuese posible fue necesario en primer lugar que se desarrollasen sistemas de comunicaciones y transporte a media y larga distancia, que permitiesen, por ejemplo, la llegada del algodón de los EEUU a las fábricas inglesas y la invasión del mundo por los tejidos de algodón ingleses. Pero ese sistema de comunicación tuvo que ir unido a un sistema de recopilación de la información por parte de los comerciantes y empresarios, ya desde el siglo XVI (Miller, 2015). Los flujos de mercancías, materias primas e información sólo pudieron integrarse en el sistema capitalista cuando los obstáculos sociales, jurídicos y económicos permitieron el desarrollo del comercio y la creación sin trabas de empresas. Unas empresas organizadas por el principio de la búsqueda de la ganancia individual, regida por el egoísmo racional. Un principio que nuestros ideólogos académicos transforman de un modo sui generis.

Todo lo que estamos viendo fue verdad hasta un determinado momento. El momento en el que el capitalismo productivo comenzó a ser desplazado por el

capitalismo financiero, en el que los beneficios son muchos más rápidos y más cuantiosos, y en el que el modelo que intenta imitar la ciencia económica es la física de partículas. Este nuevo capitalismo trajo a su vez un proceso de desindustrialización que comenzó tras la crisis del petróleo de los años setenta del pasado siglo y ha hecho que un país como los EE.UU., o Inglaterra, sean cada vez más países desindustrializados y más orientados a la economía financiera y a la prestación de servicios de todo tipo. Judith Stein (2010) ha estudiado en el caso de los EE.UU. este proceso. En estos procesos el ascenso de la China a la India como productores es imparable, de tal modo que el mayor PIB del mundo en el año 2030 corresponderá a la China, según las estimaciones de Angus Madison (2007). La economía financiera actual es una economía global que abarca todo el planeta y funciona de modo ininterrumpido veinticuatro horas al día gracias a la revolución digital. En ella están integradas todos los mercados de capitales del mundo, siendo estos a su vez: mercados de activos financieros correspondientes a empresas productivas, de servicios o la compra de materias primas, de combustibles y de productos agrícolas, ya sean reales o en compra de futuros. Junto a ellos se compra de modo continuo monedas y deuda pública. El sistema monetario mundial se articula en cuatro ejes: el del euro, llamado el *IV Reich* irónicamente, el del dólar, la libra y el yen, el del yuan, y el del rublo, el real brasileño otros núcleos menores. Todo este sistema se articula en un mercado global de muy difícil análisis detallado, pero que se puede intentar formalizar del modo siguiente, según el modelo de Nicholas Dunbar (2011). Ya Gauss habría descubierto que la bolsa de valores funciona de acuerdo con el modelo estadístico de su famosa campana. Yo compro una acción a un valor muy bajo, espero a que alcance su valor máximo previsto y en ese momento vendo, provocando su pérdida del valor para poder comprarla otra vez. Si represento el proceso en unas coordenadas cartesianas con el precio en uno de sus ejes y el tiempo en el otro podré ver que la sucesión de campanas es una onda, con su frecuencia y longitud propias, y podré estudiarla con los modelos de la física de partículas si tengo en cuenta que cada onda nunca vieja sola, sino con otros muchos miles de ondas más. Si cambio los parámetros que definen a las partículas: masa, carga, spin... por los parámetros que obtengo de la información de los mercados podré hacer modelos estadísticos que predigan el funcionamiento de la bolsa, e incluso programar ordenadores para que compren y vendan acciones automáticamente, cosa que ya se hace. Si coordino muchas ondas en una cópula gaussiana hago oscilar los valores de un grupo de

acciones de tal modo que unos se equilibren con otros, y así obtendré un modelo estable del mercado bursátil.

El problema es que el dinero tiene un límite, como todo lo demás, aunque se multiplique en el tiempo. Toda la economía es crédito, es verdad, y el dinero solo vale en el futuro, cuando se gasta, pero la expansión de la masa monetaria y su velocidad de circulación tienen que tener un límite, para que no estallen las burbujas especulativas, como la primera conocida, la de los tulipanes en la Holanda del siglo XVII. Todos los préstamos tienen un vencimiento y por eso estallan también las estafas piramidales. Es un problema matemático y ecológico. El sistema económico es un organismo, y todo organismo tiene un límite de crecimiento, más allá del cual colapsa. Todas las ondas tienen una longitud y una frecuencia. Si su longitud tiende al infinito su frecuencia también lo hará, y ya no serán ondas. Un banco tiene un activo propio circulante y otro consolidado y unos depósitos que remunere o no, siempre tienen que cuadrar en el balance. Y es que el dinero es crédito, pero crédito para conseguir más crédito hasta un punto, y no hasta el infinito, porque en algún momento el dinero tiene que volver a servir para lo que nació, para intercambiar mercancías y equilibrar en el tiempo la producción y el consumo en el mundo físico. Y es que, como dice el refrán: "la mortaja no tiene bolsillos". O lo que es lo mismo: el dinero no puede sobrevivir más allá de su propio ciclo vital. Cuando la avaricia se apodera de la economía nace el mundo de la cleptopía (Taibi, 2011) y se muere el propio capitalismo. El mayor enemigo del capitalismo no es el comunismo, sino que es la avaricia y el descontrol del dinero al convertirse en dinero sucio. Raymond W. Barker (2005), un banquero norteamericano, lo ha explicado con claridad, y también otros autores (Levitt y Dunbar, 2005). En el mundo de la economía financiera global es mucho más rentable comprar y vender activos financieros que invertir en procesos productivos. Y uno de esos activos son las deudas públicas, que hacen que los bancos sean el sustento del Estado como la soga es el sustento del ahorcado. Estas deudas se deben en primer lugar al enorme incremento del gasto público que se origina por el desarrollo del estado del bienestar, que cubre, no solo los servicios tradicionales de seguridad, defensa y justicia, sino también la educación, la sanidad y los sistemas de jubilación (Lindert, 2011; Groeben, 2012). Hasta aquí no habría problema, si no fuese porque el trasvase del capital productivo al capital financiero puro favorece la desindustrialización de los países ricos y provoca la pérdida global de los salarios, al bajar la masa salarial. La bajada de los salarios trae consigo la bajada del consumo, y consecuentemente el incremento del paro y del empleo de baja calidad. Pero, como

se da el caso de que los ingresos de los estados de los países ricos se obtienen básicamente de dos impuestos: el IRPF y el IVA, que son las tasas sobre los rendimientos del trabajo y el consumo, los estados tienen que aumentar su deuda, a menos que quieran rebajar radicalmente los servicios que prestan. Su deuda tiene que ser financiada por los bancos, o mediante la inflación, que podría agravar el problema, al perder competitividad con las mercancías de los países emergentes como China y la India, con lo cual se cae en el dilema que ha estudiado Thomas Piketty (2014). Un dilema del que sólo se podría salir haciendo que las rentas del capital pasen a tributar muchos más. Sin embargo, como el mercado del capital es global eso sólo se podría lograr con acuerdos internacionales, muy difíciles porque la economía interfiere con el poder militar, cuando se mueve a escala global.

La desindustrialización de los EE.UU. no ha afectado al campo militar. El gasto militar de los EE.UU. ha sido en el año 2016 de 604.452 millones de dólares, frente a los 145.039 de la China. Su proporción en el PIB es del 3.26%, mientras que en la China es del 1,27%. Uno de cada diez empleos en los EE.UU. está en las fuerzas armadas o en las empresas relacionadas con ellas en su mantenimiento y en la producción y diseño y creación en nuevas armas (Bourke, 2014). El Pentágono contribuye con importantes fondos para la investigación en las universidades de la *Ivy League*, y lo mismo ocurre en Inglaterra con universidades como Oxford y Cambridge. Todo el conglomerado militar industrial mueve la mayor parte de la inversión en investigación en todo el mundo, sólo seguida por las industrias farmacéuticas, gigantescas proveedoras de los sistemas de sanidad públicos. Se defiende la necesidad constante de crear nuevos sistemas de armamento que ni siquiera los militares demandan, porque la innovación propia es rápidamente equilibrada por la del enemigo y se crea una carrera de armamentos absurda. Se ha desarrollado una ideología militar, llamado el "orientalismo militar" (Porter, 2013) que desprecia las formas de hacer la guerra no basadas en las tecnologías más complejas, cuyo valor en los casos de Vietnam, Irak o Afganistán ha quedado en entredicho. Las universidades de élite no solo son financiadas parcialmente por el Pentágono y colaboran con las industrias de defensa, sino que favorecen y hacen propaganda del reclutamiento en las fuerzas armadas, cuyos valores comparte y de cuyas inversiones se benefician. El capitalismo del siglo XXI es pues global, financiero y va unido a los intereses militares y estratégicos globales. Y lo hace sin complejos y con claridad, teniendo muy claro que las universidades, como el resto de los sistemas educativos, constituyen otra ficha más de su ajedrez.

¿Qué pasa con nuestras universidades? ¿Están en el capitalismo global? Rotundamente no. ¿Cuál es su situación? Para intentar comprenderla analizaremos tres niveles. En primer lugar, el nivel ideológico, que es el que consolida las representaciones fetichistas en los campos económico e institucional; y en segundo lugar el nivel psicosocial, que es aquel en que sus miembros asumen su propia alienación. Como las representaciones ideológicas se caracterizan por tener un carácter anónimo, que es imprescindible para que puedan ser confundidas con la realidad, lo que sería imposible si fuesen consideradas creaciones de personas concretas, iremos estudiado paso a paso las tesis ideológicas tal y como se le presentan a la colectividad y son asumidas por ella como parte de la realidad.

Tesis principal:

Las universidades se definen básicamente por el papel central que desempeñan en la economía de cada país. La importancia de las universidades puede medirse por el índice porcentual que les corresponde en el PIB, y cuanto más elevado sea ese porcentaje mayor desarrollo económico y social tendrá un determinado país. Y ello es así porque en el momento presente el desarrollo económico depende básicamente de la capacidad de innovación tecnológica de la industria de cada país. Como los mercados son enormemente competitivos la única manera de lograr un beneficio más elevado es creando una ventaja competitiva nueva. Es decir, creando nuevos productos de base técnica que capten determinados nichos de mercado o que creen nichos nuevos. Y, dado que la innovación industrial no es posible sin procesos de investigación que hagan posible el diseño y la producción rentable de nuevas mercancías, deberemos considerar la inversión en investigación como un componente esencial de la economía española. Nuestras universidades son capaces de afrontar este reto porque han sido modernizadas y poseen una estructura y organización racionales. Forman un sistema regulado legalmente y que está controlado con rigurosos criterios de calidad en el funcionamiento de todos y cada uno de sus aspectos. Y además han creado un capital humano altamente cualificado equiparable al de los países más desarrollados. Y sólo tienen un defecto que lastra su desarrollo y les impide cumplir su papel económico y social: su escasa financiación. Y, por último, dado que la inmensa mayoría de nuestras universidades son públicas, lo que es plenamente cierto en el campo de la investigación, consecuentemente la solución de sus problemas y del problema esencial de la economía española es incrementar el gasto público, para mejorar la competitividad de la economía en general.

Comenzaremos por dar algunas cifras, tomadas del estudio dirigido por Antoni Castells, Manuel Castells, Josep Oliver, Emilio Ontiveros y Martí Parellada (2013). La universidad española en el año 2013 atendía a un millón y medio de estudiantes de primero y segundo ciclo y de grado y a más de 113.000 estudiantes de máster. En ese año se habrían graduado 222.000 estudiantes y 50.000 habrían conseguido el título de máster. Todo ello con unas plantillas de 115.000 profesores y de unos 60.000 empleados que ejercían las funciones administrativas y de servicios. A la universidad le correspondió el 29% del gasto en I+D de la economía española y en ella trabajan el 48% de los investigadores, desarrollando el 17% de las patentes, pero copando el 69% de las publicaciones científicas. El gasto interno en I+D es muy bajo si se compara porcentualmente en el PIB con otros países, como Israel, que tiene el gasto más elevado porcentualmente o Finlandia. En el 2011, antes de la crisis ese porcentaje había sido del 1,3%., mientras que en Alemania, por ejemplo sería del 3%., pero debemos señalar que una cosa es la inversión en I+D en el marco empresarial e industrial, que es la que puede crear riqueza, ya que entra dentro de los procesos productivos, y otra cosa muy distinta es el gasto público en I+D, que puede no crear ninguna riqueza si la investigación se mide básicamente por la cantidad de publicaciones en las revistas científicas internacionales. Esas revistas se editan en régimen prácticamente de monopolio por dos o tres grandes grupos editoriales, tienen unos elevadísimos costes de suscripción, no remuneran a los autores que publican en ellas, que a veces incluso tienen que pagar por publicar en las mismas, y hacen públicos los resultados para que cualquier empresa pueda utilizarlos en sus procesos productivos.

Desde el año 2001 al 2011 el número de *papers* publicado por españoles pasó de unos 20.000 a unos 80.000, incrementándose mucho la ratio en relación con el total de la publicación en resto del mundo. Sin embargo, en ese mismo período el incremento porcentual de las patentes registradas por las universidades sólo pasó del 8% del total al 16%. El otro 84% de las patentes registradas correspondió a la empresa privada. La financiación del I+D en Japón corresponde en un 70% a la empresa privada y un 30% al sector público. Lo mismo ocurre en Corea del Sur o China, mientras que en los EE.UU. o Alemania la ratio es del 60% y 40%. En España, por el contrario, el 30% corresponde al sector privado y el 70% al público o a la financiación con capital extranjero. La economía española es en cierto modo la imagen invertida de la economía alemana. En Alemania de cada 3 jóvenes entre los 18 y 21 años, 2 están en la FP y uno en la universidad, en España la ratio es la contraria. Pero

curiosamente en Alemania las ocupaciones que requieren alta cualificación son el 38,9 % de las totales, mientras que en España son sólo el 29 %, 9,9 puntos porcentuales por debajo. De la misma manera en Alemania el número de titulados superiores es el 28,1% de la población del país, mientras que en España es el 32,3 %. Lo que es sorprendente si tenemos en cuenta la diferencia de población, de riqueza y del nivel de industrialización que existe entre ambos países. Está claro que en España sobran titulados superiores, porque en el 35% de los titulados realizan trabajos que no requieren ninguna cualificación superior, mientras que en Alemania sólo lo hacen el 12%. Si comparamos los niveles de renta salarial entre los 25 y 64 años, veremos que en España la diferencia de sueldo entre titulados superiores que ejercen un trabajo específico de su titulación y el nivel medio de salario es del 155%, mientras que en Alemania es del 180% y en los EE.UU. del 185%. De lo que se puede deducir la escasa rentabilidad laboral que tienen en España los estudios superiores. Se puede concluir, además, en palabras de estos autores que: "más allá del debate sobre si el sistema universitario español tiene un número demasiado elevado de universidades, el debate debería recaer en como reorganizar el mapa de titulaciones" (Ibídem, p. 6). Porque no es sólo que las cifras globales hablen por sí mismas, sino que se ofrecen multiplicidad de titulaciones en la misma comunidad autónoma. Todas las provincias andaluzas tienen, por ejemplo, una facultad de Historia. La universidad de Vigo tiene dos facultades de derecho a menos de 100 km. conectados por una autopista. Y es que además de no existir coordinación entre las 17 comunidades autónomas que conforman el Estado, ni siquiera dentro de cada una de ellas las universidades se coordinan entre sí. Las universidades españolas no forman un sistema, sino que son un conglomerado explicable por las circunstancias históricas de su nacimiento, y porque en ellas lo nuevo se suma a lo existente, pero no se integra en él. Por razones demográficas y de otro tipo el número de alumnos había descendido entre el 2004 y el 2009, recuperándose en el 2011 en el nivel del 2007, pero no alcanzando ya el nivel anterior al 2004. Sin embargo, el número de profesores ha continuado creciendo, y las reducciones de plantilla se debieron básicamente a las jubilaciones.

Si analizamos las fuentes de su financiación veremos que la financiación es básicamente pública, que sus ingresos por investigación son muy bajos, ya que los proyectos que pueden conseguir de la financiación pública sus profesores son financiados de modo finalista, de tal modo que el dinero conseguido se gasta en la realización del propio proyecto, sin que apenas repercuta en los ingresos de cada universidad, a pesar de que retienen un pequeño porcentaje a cambio de los servicios

que ofrece a los investigadores y sus equipos. En el campo de la investigación universitaria se está produciendo además una división del trabajo en dos grupos antagónicos. El de los profesores funcionarios que tienen garantizados sus ingresos y que pueden mejorarlos con la investigación, y el de los jóvenes contratados y precarios, cuyos sueldos son normalmente bajos, a pesar de que se les exige un nivel de preparación y de rendimiento muy elevados, y a los que es imposible garantizarles un futuro laboral estable, pues solo pueden ser profesores en universidades que tienen unas plantillas muy excedentarias. Se da además el caso de que la bajada de los salarios, que es un fenómeno global en la economía convertida en finanzas, tal y como había señalado Piketty, también está afectando de un modo drástico a profesores e investigadores en los EE.UU. y los países más desarrollados (Donoghue, 2008; Newfield, 2003). Los salarios se han reducido a la mitad o la tercera parte, en muchos casos, entre otras cosas por la competencia que la oferta de trabajo cualificado con salarios a la baja por parte de los científicos e investigadores de la China o la India está produciendo en los propios EE.UU. y Europa. Buena prueba de ello es la incapacidad de devolución de los créditos bancarios para el estudio en las universidades de élite que ha generado una burbuja universitaria de unos 1.200.000 millones de dólares y que está a punto de estallar, si no se frena a tiempo. Deberíamos preguntarnos si los apóstoles españoles de la ideología del mercado y la innovación están dentro o fuera de la realidad. Sin duda cumplen muchas de las características que acompañaron el nacimiento del capitalismo, aunque con matices. Veámoslo.

Se mueven en un mundo global, en el que son capaces de buscar y analizar información y crear nueva información y conocimiento, ya que las ciencias, o son globales o no son ciencias. Pero en contraste con ello defienden un sistema universitario aislado, con sus universidades divididas entre 17 Autonomías no coordinadas, cerradas cada una en sí misma también dentro de la propia Autonomía y con unos cuadros de profesores que no pueden trasladarse de una universidad a otra siendo ya funcionarios. A lo que se añade la tendencia al reclutamiento endogámico como forma de defensa frente a la competencia y como estrategia de supervivencia, ya que en la lucha por la vida es necesario utilizar las mismas armas que el adversario o mejores, si no queremos ser aniquilados. Y por eso yo no puedo ser generoso si todos tienden al egoísmo y la endogamia. Hay un mundo global de la información, pero esa información se queda aislada en una cápsula porque solo sirve para publicar artículos de alto coste de producción en redes cerradas y hacerlo además, no solo de modo gratuito, sino comprando su uso con la suscripción. La

producción de innovación científica no genera riqueza, porque no se produce ni se vende nada, sino que sólo se gasta, porque para estar al día es necesario renovar equipamientos de todo tipo y estar dispuesto a consumir la información que se ofrece a la venta en el mercado editorial y otros mercados científicos. Si el capitalismo exigió romper las trabas sociales, legales, geográficas y mentales que permitiesen el establecimiento del mercado y su búsqueda del equilibrio, en las universidades españolas ocurre todo lo contrario, porque son organismos rígidos y carecen de capacidad de adaptación y de renovación institucional. Y además porque la mentalidad de sus profesores tiende a ser dogmática, al estar envuelta en una ideología que favorece la reificación de las relaciones académicas, o lo que es lo mismo, que tiende a imponer la idea de que el orden académico, que es convencional y cambiante, es natural, inmutable e inapelable.

Pero la cuestión se agrava aún más si tenemos en cuenta que la economía global se ha convertido en financiera, que es una economía monetaria y de juegos monetarios y en la cual los beneficios económicos dependen cada vez más de la especulación y cada vez menos de la producción y la innovación. Se puede ganar más en las bolsas que en el mercado real, pero es que además en el campo de la innovación los beneficios de una patente corresponden más a quien la compra y puede luego revenderla para su uso industrial, que a quienes han trabajado largos años y han invertido dinero en su creación. También la especulación se está comiendo a la innovación. En todos los casos menos uno, el de la investigación militar, que no se hace en primer lugar para el mercado, sino para la defensa, y cuyos resultados nunca se publican. Durante la Segunda Guerra mundial, por ejemplo, norteamericanos y alemanes observaron que ambas potencias estaban intentando conseguir la bomba atómica porque habían desaparecido de las revistas nuevas todas las publicaciones relacionadas con la posible producción de la bomba (Hughes, 2003; Ball, 2013). Sin embargo, esa investigación no ocupa un papel importante en las universidades públicas españolas, que más bien tienden a pronunciarse solemnemente en contra del I+D militar, con lo que su aislamiento de las redes de la investigación se hace aún mayor.

En la ideología académica española el PIB ha alcanzado el nivel de un ser mitológico. Se habla del porcentaje del PIB en I+D sin distinguir la inversión pública de la privada. Y como se utiliza la palabra ciencia en general no se distingue aquel conocimiento que puede formar parte de un proceso productivo del que nunca entrará en él. Además, no se conocen los cuatro componentes del PIB y se confunden gasto

con inversión, cuando pueden ser todo lo contrario. Todo gasto público se hace a costa de detraer del mercado mediante los impuestos una parte de la riqueza de los trabajadores, sobre todo, y de las empresas. Es cierto que con el gasto público se puede invertir en empresas a veces, pero esa inversión de capital no tiene por qué ser para investigación. Se puede ayudar a que una empresa exista con exenciones fiscales, facilitando la contratación o invirtiendo en procesos ya consolidados que no necesiten innovación. En España más del 90% de las empresas son pequeñas o medianas y el número de trabajadores autónomos es muy elevado. Es evidente que ese tipo de empresas no pueden soportar un gasto en investigación. Pero es que además en el PIB una parte esencial es el turismo, que tampoco la demanda, la agricultura, que supera el 11% del PIB. Y la exportación industrial se centra en el campo de la automoción en el que todas las empresas instaladas en España son extranjeras, por lo que sus departamentos de I+D suelen estar en sus países de origen. Esta es la realidad económica de un país con una deuda pública que supera a su PIB, que ha venido arrastrando un considerable déficit público, y que tiene considerables problemas sociales con sus sistemas de pensiones, su sanidad y su mercado laboral de baja cualificación y en el que los titulados superiores muchas veces no pueden encontrar un trabajo adecuado.

Este es el mundo, pero el mundo de la ideología es el mundo al revés, como la imagen de la cámara oscura. En la ideología académica se ha creado el fetichismo del conocimiento. En él la ciencia es una variable independiente de la que dependen todas las demás. Si Arquímedes pidió una palanca para mover el mundo, nuestros académicos y políticos piden más dinero para transformar el mundo sólo con el conocimiento y la economía del conocimiento, que en su caso trae consigo el desconocimiento real de la economía. ¿Por qué piensan así? Pues porque se han creado un mundo propio, que no tiene nada que ver ni con el mundo real, ni tampoco con el mundo del conocimiento y la ciencia reales. Es el mundo de la calidad y el control administrativo. Un mundo que es posible en las universidades públicas porque no dependen del mercado en sus ingresos y porque se controlan y gobiernan a sí mismas, teniendo como objetivo básico la defensa de los intereses profesionales de sus miembros, sobre todo de sus profesores. Si hay un gasto que ha crecido sin parar en las universidades es el gasto administrativo. La universidad de Santiago, por ejemplo, tiene en el 2018, unos 2000 profesores para 25.000 alumnos y unos 1300 administrativos y personal de servicios. Los procedimientos administrativos se han hecho cada vez más complejos y largos, a la vez que ineficaces, por lo que requieren

miles y miles de horas de trabajo administrativo de los profesores, además del de los funcionarios correspondientes. Todo este trabajo no se hace para cambiar las cosas tras diagnosticar su situación, como hace el capitalista en el mercado, sino que forma parte de un ritual de control y sumisión del personal docente y del alumnado. No ha habido ninguna reforma global de la universidad desde la LRU de José María Maravall, que entró en vigor hace unos 32 años. Nadie quiere ni reformar la universidad ni adaptarla a sus nuevos contextos históricos ni coordinar nada ni hacer a las universidades realmente más eficientes y rentables, porque ello supondría perder cuotas de poder y control. Ni las Autonomías están dispuestas a ceder nada, ni los rectores de cada una de sus universidades tampoco. Podríamos entonces estar ante una especie de sociedad estamental bloqueada y cerrando filas en torno a sus privilegios. Y ante eso estamos, pero la imagen que se da en la ideología académica es la contraria.

Según el fetichismo del control racional todo debe ser estudiado, pautado, planificado y evaluado sin cesar. Para ello se crean palabras vacías, como competencias y habilidades, o calidad, que nunca se definen ni se quieren definir porque se trata de utilizarlas como lemas e instrumentos de control. Esos lemas tienen que ser sencillos para hacer posible que personas cada vez menos inteligentes y carentes de sentido crítico, pero con ambición de poder y de promoción, formen la columna vertebral y la élite del sistema. De un sistema en el que no importa nunca ni la realidad ni el contenido, sino solo el procedimiento. Como podremos ver con algunos ejemplos.

Es evidente que para valorar el trabajo científico hay que tener conocimientos científicos. Sólo los especialistas en un campo saben lo que de verdad es innovador en él. Pero eso supone reconocer que la realidad es múltiple y entonces no se puede controlar, y por eso se ha creado un primer sistema de control del conocimiento con las evaluaciones científicas universales. Sus principios son los siguientes: a) el conocimiento o se mide o no es conocimiento; b) como no hay átomos de conocimiento en ningún campo ni en muchos campos transversales es necesario crear la unidad de medida; c) esa unidad de medida es la publicación, básicamente en forma de artículo; d) como hay que valorar de modo general no se puede leer ni analizar y por eso es necesario sustituir los criterios de valor internos por los criterios de valor externos; e) lo que da valor es el lugar, la revista o editorial en dónde algo se publica; f) ese lugar en el mercado tiene el valor de la marca comercial; g) es la marca la que da valor y por eso es necesario ampararse bajo el poder de la marca; h) pero

esas marcas tiene unos criterios de selección de temas, formas y protocolos de admisión, por lo cual hay que someterse a ellos o morir (Day, 2007). Por eso ya son las propias empresas editoriales las que enseñan cómo hay que publicar. Todos estos criterios se utilizan de modo orientativo en los campos científicos en todo el mundo, aunque no en los de las humanidades y las ciencias jurídicas. Pero la contratación de profesores e investigadores en la industria y las universidades de los principales países la hacen expertos o autoridades que saben a quién quieren contratar y cómo hacerlo. Por eso no necesitan los cientos de tablas y baremos que se han creado en España. No sólo los considerarían falsos, sino también ridículos, porque las industrias y las universidades sobreviven o desaparecen en un mercado y un mundo reales, según funcionen bien o mal y no según los parámetros que dicten los burócratas. Al contrario que en España en dónde las universidades públicas están blindadas ante la realidad. El sistema de control de las publicaciones es la base del control de las personas, porque sin publicaciones no se puede acceder a la carrera docente o investigadora. Para hacerlo, siguiendo los consejos de Abby Day en su libro citado, se debe hacer lo siguiente: no quieras ser original, publica lo que te piden y en la forma que te lo pidan y así acumularás un patrimonio o capital académico, que será el que te otorgue tu identidad profesional.

El control de las publicaciones en España se hace por parte de agencias, como la ANECA, cuyo coste anual supera los 3 millones de euros y que tiene réplicas clónicas en todas las comunidades autónomas. Ahí se fijan los criterios, se establecen los protocolos de control y evaluación y son ellas las que nombran a los evaluadores dispuestos a someterse a sus criterios y a hacer un gigantesco trabajo, científicamente inútil, pero académicamente esencial. Los criterios españoles, nacionales o autonómicos solo sirven en nuestro país. Sobre todo en el campo de las humanidades en el que la calificación de las revistas y editoriales de lengua española tienen criterios específicos, dándose el caso de que lo que aquí se considera como de primera calidad en el resto del mundo puede ser de calidad baja o nula. Los profesores y estudiantes comienzan por someterse al sistema de control de publicaciones, pero eso no es suficiente para dominarlos, pues tienen que admitir los criterios de elaboración de los planes de estudio y los controles de su docencia basados en otras normas de validez universal, elaboradas por burócratas y pedagogos que han generalizado los parámetros de la enseñanza media en todos los niveles de la educación superior. Como esos criterios también son sencillos y vacíos, así se ha conseguido que miles de funcionarios y profesores puedan pasar a controlar todos los planes de estudio y

su implementación en su papel de evaluadores de la calidad docente de todos los demás. Pero es que además se ha introducido un nuevo factor en el proceso. El dinero público cada vez más se concentra en la financiación de proyectos y grupos de investigación. Esos grupos técnicamente sólo son consumidores de renta pública. El Estado ofrece dinero y ellos lo captan, ajustándose a los criterios de su oferta. Pero ese dinero es escaso y por eso todos compiten por él como consumidores acaparadores de renta. Y tiene que ser acaparadores porque ese dinero es solo gasto y no inversión: gasto en personal, instrumentos, reactivos, estancias y dietas, publicaciones, etc. Conseguir dinero es conseguir prestigio, porque como la investigación no se puede medir por el contenido es necesario crea otro parámetro externo de medida: el gasto. Lo que se hace de un modo perverso, pues no es mejor quién obtiene mejores resultados con menos dinero, sino quién más gasta, sin más. Quién más ha gastado es mejor, porque se supone que el dinero solo se concede en función del mérito que consiste en conseguirlo de manos de funcionarios y profesores burócratas. Se produce así lo que en las universidades norteamericanas se llama el "efecto san Mateo", siguiendo el pasaje evangélico que dice: "en verdad os digo que al que tiene se le dará y al que no tiene incluso eso se le quitará". Este gasto es lo que se llama consumo conspicuo, siguiendo la terminología de Thorstein Veblen, es decir, una forma de exhibir el prestigio, porque el prestigio que no se pueda exhibir no puede existir.

A eso debemos añadir que el acceso a puestos docentes o de investigador es lo que cierra el círculo académico, ya que es lo único que puede dar seguridad laboral y que permite seguir acumulando ese prestigio que solo es reconocido dentro de la academia. Nadie lo reconoce en el mundo exterior, porque el sentido común se impone y todo el mundo sabe que un especialista lo es por lo que sabe, que el valor de las cosas depende de su efectividad y no de parámetros y de rankings de citas, que se perciben como una expresión de un narcisismo infantil. Esto es así porque nada real depende de esos rankings, ya que las universidades ni se crean ni se destruyen en función de ellos, solo se transforman a veces, para no cambiar en lo esencial.

Todos los grupos y corporaciones tienen sistemas de valores propios, que a veces no son comprensibles desde fuera de la comunidad. Así ocurre en los ejércitos, la policía, la sanidad, las iglesias y las empresas. Y el mundo académico no iba a ser menos. Los valores académicos derivan en parte de los valores religiosos, porque las universidades eran esencialmente instituciones eclesiásticas hasta el siglo XIX

(Collins, 2005). Los miembros de las universidades se reconocen entre sí mediante el sistema de valores que comparten, pero también necesitan de reconocimiento del mundo exterior. Ese reconocimiento puede deberse a que se les reconozca su papel esencial en la formación religiosa, filosófica, o sea en la creación de los sistemas sociales y políticos de valores, o en su papel como formadores de profesionales, como en otro tiempo fueron los clérigos, y siguen siendo los profesionales del mundo del derecho, la educación, la salud y el conocimiento científico y técnico. Pero todos esos profesionales tienen que demostrar su valor fuera del mundo académico. En España eso ocurre cada vez menos porque sobran titulados superiores, y esos titulados caen en el subempleo o pasan directamente al ejército laboral no cualificado por necesidad. La universidad o sirve al mundo real o no sirve para nada, y esto es lo que está ocurriendo cada vez más. Eso es así, pero no es percibido así por muchos de sus miembros porque están alienados por el fetichismo académico. Su alienación consiste en ser incapaces de percibir lo que uno es en el mundo real y sobre todo en el mundo de la producción. Un profesor debería saber que es un profesor, cuál es su función, cuales su trabajo, para qué sirve, y sobre qué valores se asienta su disciplina. Y también debería saber que ser profesor en una universidad pública supone un compromiso con los valores de la universidad y de la función pública. Y en ese compromiso a veces es necesario defender esos valores frente a los intereses corporativos o las presiones políticas y económicas, porque esa es una de las funciones esenciales del Estado y las universidades públicas, pues forman parte de él. Esto sin embargo está dejando de ser así, debido a la alienación del profesorado y el alumnado, que se corresponde con una situación política global en las que han desaparecido las ideologías políticas y con ellas la esperanza de cambiar el orden del mundo en la política, la economía o el dominio militar.

La política española es un juego verbal, basado en lemas, programado con imágenes e integrado en el mundo de la comunicación digital, en el cual los textos mínimos de los tuits y los lemas machacados hasta la saciedad han conseguido anular la capacidad de pensar y analizar la realidad social. Pero junto a esto existe el mundo de la administración, que controla un tercio del PIB con el gasto público y está administrado por economistas, juristas y expertos de todo tipo, que pueden trabajar por igual para cualquier partido sin exclusión. Son esos expertos del estado endeudado y sostenido por la banca, los aliados naturales de banqueros y empresarios y el modelo que los profesores alienados quieren imitar. Por eso se pasan tan fácilmente a la política, y a la empresa, aunque esto es más difícil porque ahí no

los suelen querer. En el mundo alienado de la universidad nadie sabe lo que en realidad es. El profesor cree ser una palanca esencial de la riqueza del país, cuando ni es ni será verdaderamente rico. Únicamente podrá captar un poco más del dinero público, pero lo hará a costa de su servidumbre y de aquellos que ya son sus siervos académicos, esperando también algún día llegar a ser pequeños señores. Sus lemas serán siempre palabras abstractas y vacías: ciencia, inversión, I+D, riqueza, calidad, competencia, habilidad, porque esas palabras son las que le explican el papel que está representando sin saberlo, en tanto que está alienado. Permiten además enmascarar la realidad y hacer que la apariencia y la esencia nunca coincidan. Alienados, hechizados por la ideología de la economía competitiva y de la economía del conocimiento, los profesores, alumnos y académicos en general, cada vez más, compran con su sumisión institucional, política e ideológica los pequeños privilegios que les permiten vivir en el patio de los mandarines (Ringer, 1969³), como lo hicieron los grandes profesores alemanes, valorados por sus grandes conocimientos, que no por unos burócratas. Quizás por eso sería bueno concluir este ensayo con un verso de Gootfried Keller:

El tiempo es blanco pergamino
y el hombre escribe, en cada hoja
con tinta que es su sangre roja
hasta que lo hunde el torbellino.

REFERENCIAS

- Anderson, E. (1993). *Value in Ethics and Economics*. Harvard: Harvard University Press.
- Ball, Ph. (2013). *Serving the Reich. The Struggle for the Soul of Physic under Hitler*. London: The Bodley Head.
- Barker, R. W. (2005). *Capitalism's Achilles Heel. Dirty Money and How to Renew the Free -Market System*. New Jersey: John Wiley.
- Beckert, S. (2015). *Empire of Cotton. A New History of Global Capitalism*. Hardmondsworth: Penguin.

³ Fue este autor quién utilizó el concepto de mandarín para estudiar al profesorado alemán. A unos profesores, altamente reconocidos que siempre quisieron vivir al margen de la política y el mundo real, y lo consiguieron, hasta que con la llegada del nazismo tuvieron que someterse a él.

- Bermejo Barrera, J. C. (2008). *La Aurora de los enanos. Decadencia y caída de las universidades europeas*. Madrid: Foca.
- Bermejo Barrera, J. C. (2009). *La fábrica de la ignorancia. La universidad del como si*. Madrid: Akal.
- Bermejo Barrera, J. C. (2010). *The Limits of Knowledge and the Limits of Science*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Bermejo Barrera, J. C. (2011). *La maquinación y el privilegio. El gobierno de las universidades*. Madrid: Akal.
- Bermejo Barrera, J. C. (2012). *La consagración de la mentira, entre la realidad y el silencio*. Madrid: Siglo XXI.
- Bermejo Barrera, J. C. (2015). *La tentación del rey Midas. Para una economía política del conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Bermejo Barrera, J. C. (2017). *Rectores y privilegiados. Crónica de una universidad*. Madrid: Foca.
- Bourke, J. (2014). *Wounding the World. How Military Violence and War-Play invade our Lives*. Londres: Virago.
- Castells A., Castells, M., Oliver, J., Ontiveros, E. y Parellada, M. (2013). La reforma de la universidad. Un impulso a la competitividad de la economía española, *Policy Brief*, 4, 1-18.
- Collins, R. (2005). *Sociología de las filosofías. Una teoría global del cambio intelectual*. Barcelona: Hacer.
- Day, A. (2007). *How to get Research published in Journals*. Hampshire: Gower.
- Donoghue, F. (2008). *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of the Humanities*. Nueva York: Fordham University Prees.
- Dunbar, N (2011). *The Devil's Derivatives*. Boston: Harvard Bussiness Review Press.
- Friedman, M. y Schwart, J.A. (1971). *A Monetary History of the United States, 1867-1960*. Princeton: Princeton University Press.
- Georgescu-Roetgen, N. (1971). *The Entropy Law and Economic Process*. Harvard: Harvard University Press.
- Grazia, V. de. (2005). *Irresistible Empire. America's Advance Throuth 20th Century Europe*, Harvard-Cambridge: Belnap Press.
- Groebe, D. (2012). *En deuda. Una historia alternativa de la economía*. Barcelona: Ariel.
- Hughes, J. (2003). *The Manhattan Proyect. Big Science and the Atom Bomb*, Londres: Revolutions in Science.

- Kain, Th. (1988). *Marx on Ethics*. Oxford: Clarendon Press.
- Kofman, S. (1975). *Cámara oscura. De la ideología*. Madrid: Taller ed.
- Leopold, D. (2012). *El joven Karl Marx. Filosofía alemana, política moderna y realización humana*. Madrid: Akal.
- Levitt, S. D y Dunbar, S. J. (2005). *Freakinomics*, Barcelona: Círculo de Lectores.
- Lindert, P. (2011). *El Ascenso del sector público, I y II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Madison, A. (2007). *Contours of the World Economy, I- 2030 AD*. Oxford: Oxford University Press.
- Marx, K. (2017). *El Capital. Crítica de la economía política*. Madrid: Siglo XXI.
- Marx, K. y Engels, F. (2014). *La ideología alemana*. Madrid: Akal.
- Miller, P. (2015). *Peiresc's Mediterranean World*. Harvard: Harvard University Press.
- Naredo, J. M (2003). *La economía en evolución. Historia y perspectivas de las categorías básicas del pensamiento económico*. Madrid: Siglo XXI.
- Newfield, Ch. (2003). *Ivy and Industry. Business and the Making of the American University, 1880-1980*. Durham: Duke University Press.
- Passet, R. (2010). *Les grandes Représentations du monde et de l'économie a travers l'Histoire*, París: Les Linsqui Libérent.
- Piketty, Th. (2014). *El Capital en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Plamenatz, J. (1983). *La ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Porter, P. (2013). *Military Orientalism. Eastern War Through Western Eyes*. Oxford: Oxford University Press.
- Ringer, F. (1969). *The Decline of the German Mandarins. The German Academic Community, 1890-1933*. Londres: Wesleyan University Press.
- Schumpeter, J. R. (1954). *History of Economic Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Stein, J. (2010). *Pivotal Decade. How the United States traded Factories for Finance in the Seventies*. New Haven: Yale University Press.
- Taibi, M. (2011). *Cleptopía*, Madrid: Lengua de Trapo, Madrid.
- Werner, S. (1967). *Il Capitalismo moderno*, t. I, II, III, Torino: UTEH.

Comunicación y evaluación del conocimiento académico: tecnocracia y mercado

Communication and evaluation of academic knowledge: technocracy and market

M. Engracia Martín Valdunciel

Universidad de Zaragoza. Biblioteca y Fedicaria-Aragón
marien@unizar.es

Recibido en octubre de 2019

Aceptado en diciembre de 2019

DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16789

RESUMEN

La evaluación en general y la de sistemas educativos, en particular, es una práctica que se ha ido globalizando desde fines del siglo pasado. Institucionalmente se presenta como un mecanismo inevitable de modernización e internacionalización de la educación o de la investigación de acuerdo a estándares de ámbito europeo o mundial.

En este trabajo se mantiene la tesis de que la evaluación académica constituye un dispositivo para disciplinar instituciones y sujetos. Para abordar el tema contextualizaremos, en primer lugar, la expansión de la *cultura de la auditoría* porque creemos que la perspectiva histórica, económica y política enmarca el acontecimiento a escala global y le da sentido como dispositivo de poder. En segundo lugar, analizaremos el mecanismo a través de algunas instancias y discursos clave que lo sostienen. Por último, expondremos las limitaciones de algunos cuestionamientos al sistema evaluador.

Palabras clave: evaluación, Nueva Gestión Pública, conocimiento, neoliberalismo, Estado competidor, dispositivo

ABSTRACT

Evaluation of education systems is a discourse practice that has spread throughout the world since the end of the last century. It is usually presented as a mechanism for modernising education or research according to European or world-wide standards. In this article it is sustained the thesis that academic evaluation is structured as a tool to discipline institutions and subjects. Firstly, the audit culture is contextualized because the historical, economic and political perspective clarifies the phenomenon on a global scale and gives it meaning as a mechanism of power. Secondly, the role played by some key instances and discourses are analyzed. Finally, the limitations to some questions about the evaluation system are presented.

Keywords: assessment, New Public Management, knowledge, neoliberalism, *workfare state*, device

Referencia

Martín Valdunciel, M. E. (2020). Comunicación y evaluación del conocimiento académico: tecnocracia y mercado. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 31-56. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16789

EL MARCO

CULTURA DE LA AUDITORÍA¹ Y NUEVA GESTIÓN PÚBLICA

La conformación de un mercado global de la educación y de la investigación hay que enmarcarla, a nuestro entender, en un conjunto de fenómenos que tendrán una dimensión planetaria y que modificarán las estructuras económicas, políticas y sociales que caracterizaron el capitalismo embrizado, como el extraordinario auge del capital transnacional, financiero y especulativo, potenciado por la tecnología electrónica, la reformulación del rol de los Estados, el crecimiento de las asimetrías entre la relación capital-trabajo o la sustitución de la actividad política por protocolos tecnocráticos de relación social.

En estos nuevos contextos sociales en que se generaliza la cultura de la auditoría los sujetos políticos se disuelven y devienen meros consumidores (*stakeholders*) que participan, de forma muy asimétrica, no ya en relaciones políticas sino en la gobernanza de la propia sociedad. No resulta extraño, por tanto, que muchos autores subrayen el déficit democrático en el funcionamiento de instituciones desde el último tercio del siglo pasado (Sassen, 2007; Jessop, 2008). Así, la gobernanza será la forma de gestión que adopta la universidad del tardocapitalismo en la que la cultura de la auditoría se normaliza.

El fenómeno ha sido escrutado desde enfoques propios de diferentes ciencias sociales. Desde la sociología política se ha analizado cómo los Estados asumen un rol relevante al acomodar territorial e institucionalmente la economía global en diferentes países mediante el fortalecimiento de regulaciones precisas o de procesos de privatización o mercantilización proyectando, al mismo tiempo, la lógica económica a todas las esferas de la vida. Es importante tener en cuenta este aspecto para no conceptualizar de forma errónea lo "público", pues de este tráfago de relaciones e influencias surgirá un nuevo tipo de autoridad estatal, un Estado competitivo, que no es ni totalmente pública ni totalmente privada².

¹ La cultura de la auditoría es una práctica discursiva deudora de la racionalidad eficientista. Surge para regular el medio financiero, pero se extenderá, desde el último tercio del siglo pasado, a toda la sociedad. Su lógica implica el incremento de la autoridad de agencias y expertos y la constante supervisión burocrática de instituciones o sujetos para medir sus *outputs* en función de su grado de adecuación a estándares (Shore, 2008; Craig, Amernic, Tourish, 2014).

² En España, el Estado competitivo financia la universidad en función de "resultados", o aplicando categorías como "racionalización" o "sostenibilidad", sobre todo, desde el RD 14/2012, de forma que se estimula y promueve la financiación privada y se facilita a empresas o entidades financieras, como el Banco de Santander, la creación de "cátedras" que llevan su marca en un contexto regulatorio de gran opacidad.

Los discursos y las prácticas de legitimación del sistema que emergen y se extienden desde el último tercio del siglo pasado se basan en conceptos como "calidad total" o "nueva gestión empresarial" que suponen, *de facto*, modos de dominación gestores. Categorías que van a tener una amplia resonancia y se van a materializar en el medio institucional público, especialmente en el ámbito educativo. Implican la puesta en marcha de toda una ortopedia que normaliza y reduce a mercancías realidades muy diversas: sistemas educativos, instituciones, campos de conocimiento, formatos de publicación, etc.³, para que entren a competir. La ficción tecnocrática y positivista, que se arroga neutralidad y objetividad científica, se apoya en la cuantificación y la comparación (Bruno, 2008).

Categorías como *lex mercatoria*, derecho corporativo global, privatización del derecho, etc., caracterizan la capacidad del poder económico, sobre todo el transnacional, a la hora de materializar una arquitectura jurídico-normativa y procedimental que blindada y legitima el capital de las corporaciones con el concurso de Estados, *think tanks* u organismos internacionales (FMI, OMC, Banco Mundial, Comisión Europea, etc.) frente a la devaluación y desprotección de los derechos sociales y humanos (Hernández Zubizarreta, Ramiro, 2015; Estévez Araujo, 2016). Así, los intereses económicos se ven protegidos por "derecho duro", mientras que las obligaciones se resuelven en auto-regulaciones, o "derecho blando" (es decir, no vinculante), como la tan extendida, también en el ámbito universitario, responsabilidad social corporativa.

En este contexto se va a desarrollar toda una constelación de prácticas discursivas relacionadas con auditorías, certificaciones, evaluaciones, sellos de calidad, etc., que llevan a cabo "agencias" a las que se ceden funciones que solían considerarse inherentes a la soberanía estatal (y, por tanto, con cierto nivel de regulación y supervisión). Se trata de un gran negocio, muy opaco, que escapa al control democrático, cuyo objetivo es articular una neo-burocracia al servicio de la homologación, medición y clasificación de sujetos o instituciones. Estos procesos, basados en el positivismo de los datos y la procedimentación tecnocrática, resultan clave para naturalizar la competitividad y la forma empresa. Como se ha avanzado,

³ Es importante recordar el papel de agencias a escala europea orientadas a perfilar e implementar indicadores y estándares para utilizar en comparativas, clasificaciones, etc., como la *European Network of Indicators Designers* (ENID), que surge en 2007 de la mano de la Comisión Europea. Por otra parte, resulta paradigmático en los procesos evaluativos el reduccionismo del formato de publicación, el *paper*, que ha devenido en unidad de producción y cuantificación en los nuevos procesos neo-tayloristas del capitalismo académico.

el *New Public Management*, o gobernanza, ha sido adoptada por las universidades en los cambios habidos en el escenario del capitalismo global e implica que la actividad que llevan a cabo sea supervisada por comités de *expertos* conforme a criterios *ad hoc*. Además de un mecanismo de legitimación de las dinámicas y de disciplinamiento colectivo e individual, estos procesos cumplen el rol de mantener una de las esencias del capitalismo, la ficción de la elección, al informar, o ser "transparentes", a los agentes económicos.

Desde la filosofía política se ha caracterizado el nuevo tipo de sociedades que se van generando en este marco como sociedades de control (Deleuze, 1999). En ellas se tiende a abandonar la coacción externa de forma que la violencia se administra de manera más difusa y sutil, por ejemplo, a través de marketing, modos de dominación gestores, construcción de consensos o proponiendo marcos de juego. El dispositivo de la evaluación, al presionar, indirectamente, para conseguir resultados forma parte de esta panoplia de técnicas de gobierno que devienen indispensables en la formación de un nuevo ethos académico individualista, competitivo y de autopromoción (Amigot Leache, Martínez Sordini, 2010; Gómez Sánchez, Jódar Rico, Bravo Sánchez, 2015). Como mantiene Ball (2012, p. 18), el mecanismo traspasa a los sujetos: "gets into our minds and our souls, into the ways in which we think about what we do, and into our social relations with others". Todas estas perspectivas, macro y micro, conforman un crisol múltiple en el que diversas fuerzas actúan a diferentes escalas en las que se replica la cultura de la auditoría.

ESPACIO EUROPEO DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

A lo largo de las últimas décadas las políticas de la Unión Europea la han ido develando como un proyecto del capital en el que la gestión sustituye a la política. Como se ha avanzado, la gobernanza es una forma de producción jurídica que se presenta como alternativa a la democracia representativa. En sus presupuestos ideológicos conceptos como ciudadanía o bien común desaparecen. Probablemente, la gobernanza sea conocida en el ámbito académico, sobre todo en España, desde hace unas décadas. Menos, quizá, como medio de gestión intergubernamental para modelar lo que se denomina Espacio Europeo de Investigación o Espacio Europeo de Educación Superior.

Especialmente intensa, esta forma de regulación se ha desarrollado en el marco de la Unión Europea en el que los intereses corporativos se han canalizado a

través de *lobbies*, entre otros la influyente ERT (*European Round Table of Industrialists*) con enorme peso en el Parlamento Europeo y acceso a la alta burocracia de Bruselas a través de comisiones de *expertos*, agencias o producción de informes de toda laya (Balanya et al., 2005; Kaupinen, 2014). De tal forma que los intereses de las transnacionales se han visto reflejados en regulaciones diversas de la Comisión Europea, tanto en aspectos organizativos (por ejemplo, en la promoción del *Open Method of Coordination*), como la incentivación del uso de mediciones y comparativas, el impulso del discurso de las "economías basadas en el conocimiento", la defensa de la innovación y la emprendeduría, el apoyo a partenariados público-privados o el fomento de las regulaciones sobre propiedad intelectual (Bruno, 2008). Son posiciones que sigue manteniendo en la actualidad (ERT, 2009) y que informan, en buena medida, la "Europa 2020, una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo" de la UE que, a pesar de la situación del planeta y de la sociedad, mantiene, de forma persistente, un concepto caro al capitalismo, el "crecimiento".

Es importante detenernos brevemente en el Método Abierto de Coordinación por su trascendencia como práctica replicada a diferentes escalas. Nos referimos a un instrumento que, sobre todo a partir de la Estrategia de Lisboa (2000), sirvió para generar no una política europea sobre educación o investigación sino un marco de gobernanza que implicaba, *de facto*, una suerte de gestión empresarial a la que deberían acomodar su actuación los diferentes Estados e instituciones de la UE. Este tipo de regulación suponía el uso de indicadores, comparativas y controles evaluativos, elementos que se pondrán en marcha en diferentes niveles en los sistemas educativos o de investigación dentro del régimen del *New Public Management*.

En definitiva, puede concluirse que estas fuerzas jurídico-económicas son las que estructuran el Espacio Europeo de Educación e Investigación basado en la competitividad/innovación en el marco de las "economías basadas en el conocimiento". En esa línea, "Horizonte 2020", el Programa Marco de Investigación e Innovación de la UE, contempla, en un contexto de "crecimiento" y de "una gobernanza más fuerte", "garantizar que las ideas innovadoras se puedan convertir en productos y servicios que generen crecimiento y empleo".

Dentro de cada país el rol del Estado es clave porque "interviene en la reestructuración de la investigación en las universidades para alinearlas más

estrechamente con las necesidades de los negocios, estimulando la gestión y explotación de la propiedad intelectual mediante empresas de base tecnológica (*spins-offs*), licencias, participaciones, parques científicos y tecnológicos, parques industriales, etc." (Jessop, 2008, p. 159).

La innovación y la lógica contable y eficientista configuran el marco en que surge el Espacio Europeo de Investigación como pieza clave de la Europa de la competitividad. Ese conjunto de elementos dibuja un tipo de gubernamentalidad (neoliberal) que establece las reglas del juego para que, *libremente*, los agentes se (auto)regulen: países, gobiernos, instituciones académicas, personal investigador, etc. No se trataba de integrar jurídicamente diferentes países, orquestar la diversidad institucional o arbitrar dinámicas locales específicas en un espacio único, sino de propiciar una (auto) disciplina indefinida a través de la competitividad para que los países, las regiones, las universidades... pudieran medirse libremente entre sí y a escala global. En este marco, el dispositivo de la evaluación resulta una pieza angular como mecanismo de homologación, producción y sometimiento.

En el contexto de los países de la UE las instituciones universitarias se han ido adaptando al nuevo escenario asumiendo la gobernanza como *modus operandi* y como forma de ir dando soporte a la arquitectura de lo que se ha denominado capitalismo académico: extensión de la racionalidad eficiente, gestión de intangibles o proyección como "marca" para competir por financiación y clientela en el mercado educativo o de investigación. En este escenario juegan un rol esencial las agencias de calidad⁴ que, como instancias de *expertise*, materializan y legitiman la cultura de la auditoría.

En España el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidad partió del Acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades de 1995 por el que se aprobó el Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las mismas formalizando la primera convocatoria en 1996-1997. Es decir, la lógica contable comenzó a establecerse en paralelo al proceso de convergencia con Europa, tal como se recogía en el monográfico de *Revista de Educación* (1998).

⁴ A partir de 1998 una recomendación del Consejo de Europa invitaba a los Estados miembros a poner en marcha "sistemas transparentes de evaluación de la calidad". La ENQUA (*European Network for Quality Assurance*) nace en el 2000 para el ámbito europeo; la ANECA surge en España a partir de la LOU, 2001; también se crearán agencias en diferentes Comunidades Autónomas. The *Quality Assurance Agency for Higher Education* de G. Bretaña había nacido en 1997; *l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur* aparece en Francia en 2006, etc.

Fueron varios los instrumentos legales e institucionales que emergieron en esta época en nuestro país, como la Ley de Universidades, 2001, o La Ley de la Ciencia, 2011, que ya incluían conceptos como innovación, transferencia, competitividad, relaciones universidad-empresa o mecanismos, hipotéticamente, objetivos para asignar recursos⁵.

En lo relativo a las agencias que forman parte del sistema contable, inicialmente fue la ANEP (La Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva) la que en 1986 comenzó a implantar una *cultura* de la evaluación. Su experiencia fue recogida por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI, 1989) con el objetivo de valorar la producción científica del profesorado universitario y de los investigadores del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Inicialmente, la CNEAI se encargaba de la evaluación de sexenios del profesorado para valorar la obtención de complementos económicos, *status* o recursos (RD1086/1989). Sin embargo, una decisión que inicialmente había sido optativa terminó por convertirse en preceptiva desde 2012 ya que el personal sin sexenios quedaba expuesto a diversas formas de penalización, estableciéndose así una clara jerarquización entre el personal académico. Entre 1989-1995 se llevaron a cabo convocatorias generales y a partir de 1996 aquellas se publicaron por áreas de conocimiento, áreas que se han ido perfilando y definiendo desde 2005. Las actividades del CNEAI fueron asumidas por la ANECA en 2014, en la actualidad un organismo autónomo dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (RD 15/2014), encargada de acreditar instituciones, enseñanzas e investigadores.

En el proceso de inserción en el marco global, se han ido incorporando las referencias y métricas anglosajonas en las convocatorias de evaluación de la investigación. Se aplica una evaluación cuantitativa que tiene en cuenta la fuente donde se publica la investigación, no el trabajo en sí mismo. Los referentes para todo el proceso son, de forma prioritaria, los indicadores y publicaciones contenidos en los *Science Citation Index*, *Social Sciences Citation Index*, *Arts and Humanities Citation Index*, o *JCR*, de la empresa Clarivate Analytics en la actualidad.

⁵ La *Bayh Dole Act*, EE.UU. 1980, supuso un claro referente para otras latitudes pues consolidó la posibilidad de patentar conocimiento producido en universidades financiadas públicamente. Complementariamente, surgieron diferentes estructuras intermedias para canalizar la relación universidad-empresa, como las OTRI (Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación), parques y plataformas tecnológicas, red de fundaciones universidad-empresa, espacios de excelencia, etc. Se favoreció a las empresas con incentivos fiscales, patentes de explotación, creación de otras empresas, etc., para que invirtieran en departamentos universitarios de investigación. En nuestro país las OTRIs nacieron en 1988.

EL DISPOSITIVO Y SUS DISCURSOS

DE LA REVISTA ACADÉMICA A LOS OLIGOPOLIOS

El interés político, social o económico de los grupos de poder por el control del saber a lo largo de la historia no es una novedad. Como es conocido, en la modernidad capitalista occidental comenzó a gestarse una racionalidad específica, el monocultivo científico (Shiva, 2008), que, paralelamente a la colonización, estigmatizó formas de conocimiento diferentes y jerarquizó como grupos subalternos a sus productores (Shiva, 2008; Sousa Santos, 2010). Así, lo que en la actualidad se denomina producción científica mundial se identifica, en realidad, con la lógica de conocimiento generado en occidente que, tomando como patrón la ciencia natural, dominó las dinámicas de procesamiento y difusión del conocimiento desde la modernidad. Países europeos hasta el estallido de la II Guerra Mundial y desde entonces, también, los EE.UU. fueron los espacios hegemónicos de producción y difusión de dicho saber (Barsky, 2014).

La historia de la ciencia y la comunicación de la misma, las publicaciones científicas, se ha basado desde su nacimiento en el siglo XVII en el trabajo organizado de sociedades científicas (al margen de la academia, muy a menudo) y ha fundamentado su prestigio en la práctica de la crítica (revisión por pares) consiguiendo un amplio reconocimiento. Abordar los cambios que tuvieron lugar en los procesos de difusión de la ciencia en la segunda mitad del siglo XX, que modificaron las estructuras de comunicación anteriores, es indisoluble de las transformaciones que venimos describiendo.

Por de pronto, el panorama académico se modificó produciéndose el incremento y especialización de centros universitarios, un aumento exponencial de profesorado y estudiantes, fuertes inversiones en investigación (dirigida al control del espacio aéreo e industria de guerra en los EE.UU. o la URSS), se multiplicaron las dotaciones de las bibliotecas académicas, etc. Todos ellos constituyeron factores propicios para el aumento de las publicaciones y de las revistas científicas que conocieron una amplia demanda.

La tónica de comunicación en las décadas de los 60- 80 mantuvo una doble vía: por una parte, crece el número de revistas académicas de gran prestigio, con una significativa financiación en las universidades públicas, como medio de difusión

de la investigación⁶. Por otra, se irá produciendo un incremento destacado en el número de empresas privadas que se dedican a editar trabajos académicos ya que se va consolidando como un negocio rentable. En este sentido, el caso de R. Maxwell y la editorial Pergamon es paradigmático de todo este proceso.

El relevo del procesamiento y difusión de la ciencia (cada vez de forma más generalizada, en lengua inglesa) dará un salto cualitativo cuando pase a oligopolios editoriales internacionales (ingleses, holandeses, norteamericanos), en ocasiones con estrechas conexiones con el mundo de la comunicación y otras líneas de negocio (Reig García, 2014) en un constante movimiento de fusiones y cambios. El proceso corre paralelo a dinámicas de concentración de capital y a la extensión de la *cultura de la auditoría* y el credencialismo en instituciones académicas. La penetración de los grandes oligopolios en asociaciones profesionales científicas o académicas ha sido notable al establecer acuerdos para gestionar sus revistas; de forma que publicaciones académicas de cierta tradición y prestigio se van a supeditar, estratégicamente, a corporaciones (marcas) adoptando frecuentemente la lengua inglesa como medio de comunicación.

Se abría así un nuevo marco –denominado modo 2 en la clasificación de Gibbons et al (1997)– en el que "la ciencia sale al mercado". El modo 2 es híbrido, tanto por los agentes que intervienen en la investigación (académicos o no) como por la forma de financiación (se canaliza y prima la privada); el conocimiento tiene aquí una meta clara: resolver problemas concretos, busca aplicabilidad y ya no será valorado por la academia o los pares sino por procedimientos de certificación de *calidad* privados en los que tienen peso y credibilidad revistas administradas por oligopolios. Pero, sobre todo, en el modo 2 se desarrolla una investigación orientada, específicamente, a generar beneficios (Gibbons et al., 1997). No es difícil reconocer en este modelo, a grandes rasgos, la situación de la academia del siglo XXI: presencia y presión de empresas y entidades financieras sobre determinados departamentos, orientación de líneas de trabajo hacia una investigación productivista, privatización del saber mediante patentes, difuminado de intereses público/privados, etc.

⁶ El desarrollo de la ciencia en este contexto correspondería, siguiendo la clasificación de Gibbons et al. (1997), al tipo 1. El modo 1 identificaba un saber "tradicional" y abierto asociado a la universidad, enmarcado en disciplinas de conocimiento, que no disociaba de forma clara docencia-investigación, que no buscaba directamente rendimientos económicos y cuyos filtros de control se encontraban en los pares.

Según se ha señalado, la confusión entre espacio privado-espacio público es un hecho que se acentúa desde la globalización a diferentes niveles, supraestatales, dentro de los países o en las instituciones académicas. Los intereses de grandes oligopolios de comunicación científica, los de los Estados emprendedores y sus agencias y los de las universidades parecen coincidir ya que aquellos han conseguido un fuerte protagonismo y credibilidad a la hora de difundir la producción del personal académico (Buranyi, 2017; Fyfe et al., 2017). Se trata de un gran negocio con repercusiones importantes que viene siendo fuertemente cuestionado, como puntualiza Barsky (2014):

La notable concentración editorial de quienes las editan [las revistas] ha devenido en un gigantesco negocio que además de afectar enormes intereses económicos, sacude las organizaciones académicas, genera patrones de subordinación a los procesos de evaluación y afecta los intereses de los académicos, sus márgenes de creatividad, así como esquematiza y deforma los procesos de evaluación apoyados en indicadores como el impacto de las publicaciones indexadas, cuya legitimidad ha sido crecientemente puesta en duda. (p. 97)

En la actualidad, se estima que existen entre 5.000 y 10.000 editores de revistas en todo el mundo. Sin embargo, unas pocas empresas concentran la publicación de más de 2.000 revistas cada una. Como ocurre en otros ámbitos, el libre mercado ha producido concentración y formación de oligopolios: en 2015 los conglomerados empresariales *Reed-Elsevier (RELX)*, *Taylor & Francis*, *Wiley-Blackwell*, *Springer* y *Sage* —las *big-five*— gestionaban más del 50% del total de las publicaciones científicas del mundo, las que *cuentan* a efectos credencialistas. Se trata de una industria que obtiene beneficios que superan el 30% y que, al haber adquirido una posición muy fuerte, tiene capacidad para fijar condiciones frente a los compradores, instituciones académicas y de investigación, fundamentalmente. Una situación que supone un triple pago público, como apunta Buranyi (2017, parr. 5): "el Estado financia la mayor parte de la investigación, paga los salarios de la mayoría de los que revisan la calidad de la investigación, y luego compra la mayor parte del producto publicado".

La eficacia del dispositivo depende, en buena medida, de ese rol que juega el personal académico e investigador, ahormado por una intensa arquitectura

managerial, aún cuando bajo este término, sobre todo en el marco de la universidad-empresa, se cobijan diferentes figuras con *status* e intereses muy diferentes.

MÉTRICAS, ÍNDICES Y AGENCIAS

Una de las preguntas que parece pertinente formularse, a tenor de los profundos cambios comentados anteriormente, es por qué en un determinado momento los procesos de comunicación científica implicaron, también, una valoración del currículum de investigadores e investigadoras. Paralelamente a las mutaciones en el modelo de publicación, se dieron otras relacionadas con los intentos por cuantificar la ciencia y con la globalización de las políticas educativas.

Las bases de datos que, hipotéticamente, indexan las mejores revistas y que integran lo que se conoce como *Web de la Ciencia* que, junto con la métrica del factor de impacto, constituyen el referente para valorar el trabajo de los investigadores de, prácticamente, todo el mundo desde hace unas décadas, surgieron en un contexto específico, los EE.UU. de la Guerra Fría; un fenómeno que es conveniente conocer, aunque sea someramente, para calibrar el alcance del dispositivo de la evaluación.

Como se ha indicado, el control sobre el saber por parte de instituciones educativas y culturales modernas no es una novedad y corrió paralelo al desarrollo y evolución de la disciplina de la Biblioteconomía, la Cienciometría, o la Sociología del conocimiento. Desde Europa, por ejemplo, investigadores como P. Otlet y H. La Fontaine, se habían hecho eco de ese interés al crear en 1895 el Instituto Internacional de Bibliografía de Bruselas en el reinado de Leopoldo II.

En el siglo XX, autores como J.D. Bernal o R. Merton prestaron atención a la posibilidad de definir indicadores fiables para calibrar el desarrollo exponencial de la ciencia, describieron el "efecto Mateo" o comenzaron a asociar el reconocimiento por parte de los pares y el número de citas recibidas por los investigadores con la calidad de su trabajo; una relación (reconocimiento = calidad científica) que será base conceptual de posteriores estudios sobre citación en revistas científicas.

Con la crisis del periodo de entreguerras decrecieron los presupuestos para la financiación o suscripción de revistas especializadas en los países desarrollados y se agudizó la presión por conocer y valorar la producción nacional de conocimientos. Desde la Bibliometría se hicieron diferentes aportaciones sobre técnicas de control documental. Así, las tesis del químico y documentalista S.C. Bradford mantenían

que la mayoría de artículos de una especialidad concentran su difusión en unas pocas revistas. Identificar ese núcleo de publicaciones relevante podría servir de guía a la hora de priorizar financiación o suscripciones en las bibliotecas académicas. En los años 60, de Solla Price, considerado padre de la Cienciometría, fue uno de los precursores de los análisis cuantitativos de las citas en la investigación estableciendo una correlación entre aquellas y su solidez científica al tiempo que se interesó por definir núcleos de revistas de una disciplina.

En el marco de la Guerra Fría, el lanzamiento del *Sputnik* (1957) constituyó un acicate no sólo para repensar el sistema educativo norteamericano sino también para coordinar la producción y el control de la actividad científica de cara a competir por el control del espacio aéreo. En este contexto, se formó un grupo de estudio, con participación de empresas, Estado y expertos, que propuso el uso de índices de citas para comparar, jerarquizar o priorizar publicaciones.

Pero no fue un proyecto público aunque tuvo apoyo gubernamental. E. Gardfield, documentalista e investigador, propuso un sistema⁷ de selección de revistas y el uso de métricas, como el índice de impacto⁸, materializado y canalizado en los años 60 a través de su empresa, *Institute for Scientific Information* (ISI), que editó índices de citas relativos a revistas procedentes de diferentes áreas de conocimiento⁹. Su pretensión, inspirada en las tesis de Bradford, era que quedaran identificadas *las mejores*. El apoyo de científicos relevantes, como de Solla Price, Merton o el nobel Lederberg, promocionó el proyecto de Garfield ante la comunidad científica, inicialmente muy reticente a sus propuestas, o ante diferentes instancias de poder, como la *National Science Foundation*, apremiada por racionalizar la inversión en investigación. ¿Cómo se dilucidó el núcleo inicial, esa élite de revistas, cuando en esa época se publicaban decenas de miles especializadas en el mundo y

⁷ En las propuestas de Gardfield, jugaron un papel relevante algunos factores, entre ellos, el conocimiento de índices de jurisprudencia, los populares *Shepard's Citations*, un sistema por el que los abogados norteamericanos podían disponer de forma ágil de toda la jurisprudencia del país.

⁸ El factor de impacto, o índice de impacto, es un valor numérico que se establece para una publicación periódica en función del número de citas que reciben los artículos que contiene durante un período de tiempo determinado. Las métricas permiten comparar y clasificar las publicaciones. El *Journal Citation Reports (JCR)* es uno de los índices más utilizados en la evaluación académica junto con el *SJR (Scimago Journal Country Rank)*. Se han desarrollado otros, como el *h index*, propuesto por Hirsch en 2005. Con la profusión de redes sociales y académicas se vienen proponiendo las *altmetrics* (métricas alternativas) basadas en el uso, consulta, comentario... de artículos en las redes, blogs, programas bibliográficos, etc. Así mismo, hay tendencias que confían en algoritmos matemáticos, como *Google Scholar*, para evaluar la investigación...

⁹ En 1960 Gardfield lanza el *Science Citation Index*. Más tarde, en 1965, el *Social Science Citation Index* y en 1975 el *Arts and Humanities Citation Index* y el *Journal Citation Reports (JCR)*. En 1992 Gardfield vendió sus índices a la empresa Thomson, más tarde Thomson Reuter. En la actualidad, las antiguas bases de datos del ISI pertenecen al consorcio *Clarivate Analytics*.

en diferentes idiomas?

El sistema, ligado a editoriales poderosas, áreas de conocimiento tecnocientífico y al uso de la lengua inglesa, no dejó de ser arbitrario. Inicialmente, tanto el proceso de selección de revistas como el cálculo del índice de impacto, pretendían proporcionar información estadística de apoyo a las instituciones y las bibliotecas para conocer, financiar o suscribir las publicaciones más importantes o utilizadas. Sin embargo, la compleja red informativa y de intereses (las relaciones con investigadores y editoriales importantes o el negocio de la evaluación) se fue asentando y se llegó a identificar el uso / cita = bondad. Por extensión, la misma idea se extrapoló a los investigadores en función de la fuente en la que publicaban.

Como sostienen algunos autores, entre ellos Barsky (2014, p. 264), Gardfield "construyó un sistema parcial, limitado, deformado y luego la comunidad científica lo sacralizó". Una vez aceptado el pragmatismo de los datos y los productos de su empresa por ciertas élites, las limitaciones iniciales de la selección, entre ellas la escasez, se tornarían, como ocurre en la actualidad, en distinción ventajosa para las que están dentro con respecto a las ausentes. La utilidad de la emergente Cienciometría¹⁰ vendría más tarde a sancionar una realidad cerrada. Este sistema, que siguió creciendo y modificándose (*Emerging Sources Citation Index*), se extendió al resto del mundo a partir del último tercio del siglo pasado. A dicha *Web*, se añadieron, desde 2004, las bases de datos y métricas de otro oligopolio, *Reed Elsevier* (REXL): en la actualidad constituyen los referentes mundiales para medir, comparar y clasificar revistas y, por extensión, investigadores. El sistema ha tenido el mérito de constituir un verdadero régimen de verdad en la academia de forma que ha sido ampliamente consensuado en la globalización neoliberal. Se han venido manifestando discrepancias de matiz, pero difícilmente se pone en tela de juicio el propio régimen meritocrático como dispositivo de control.

EL DISCURSO DE LA INNOVACIÓN

Especial interés, por su trascendencia en las políticas de promoción o comunicación del conocimiento científico-académico dentro de la UE, tiene el

¹⁰ El nacimiento de la revista *Scientometrics* (1979) suele tomarse como referente del surgimiento de la "ciencia de la ciencia". En su visión primarán los análisis cuantitativos en un contexto en el que comienza a experimentarse con la computación. Como acertadamente apuntan Callon, Courtial, Penan (1995, p. 11): "La cienciometría se inscribe en el momento de su nacimiento en una visión muy positivista de la actividad de investigación... en cierta forma se trata de cientifismo al cuadrado".

discurso de la innovación, presente en el "Programa Horizonte 2020" o incorporado en nuestro país por la Ley 14/2011 de Ciencia, Tecnología e Innovación. En cierta forma, como apunta Sádaba (2008), ha reactualizado, implícitamente y en versión tecnocrática, el ideal de progreso tan caro a la modernidad. El discurso de la innovación se ha convertido en un *a priori* cargado de positividad base para legitimar los procesos de protección/cercado de conocimiento a diferentes niveles (Shiva, 2003; Khor, 2003). En instituciones académicas se materializa a través de plataformas y regulaciones que entrelazan intereses de empresas, Estados, universidades e investigadores ¿En qué consiste innovar? Desde la Comisión Europa la innovación es entendida como la capacidad de transformar conocimiento en riqueza constituyendo aquella el núcleo del espíritu empresarial.

Así, se produjo un desplazamiento de cierta trascendencia: la invención, la producción de conocimiento como "mundo abierto", se diferenciaba de la *explotación comercial*, espacio de competición económica. Desde el último cuarto del siglo XX, con nuevas regulaciones sobre propiedad intelectual y la entrada del capital financiero en todo el proceso de innovación (en campos como biotecnología y *software*) las diferencias se difuminan (Coriat, Orsi, 2005). Aunque es claro que nunca habían sido campos inconexos, se refuerza una alianza sin mediaciones. Por lo que se refiere a la universidad, al estatuto de la ciencia o los investigadores, el escenario descrito implicaba vías hacia un nuevo modelo, el citado *modo 2* (Gibbons et al., 1997).

En este escenario, prevalece el valor de cambio del conocimiento y su sanción se supedita al cumplimiento de estándares de calidad regulados por agencias con capacidad para acreditar o certificar dentro del marco de la *lex mercatoria*. Los límites de la investigación, en última instancia, serán así marcados por la competitividad y los nichos de negocio que consideren pertinente las instancias de financiación. No hay que olvidar, por otra parte, la capacidad de provecho del saber "no rentable", pero con capacidad para legitimar el capitalismo (sobre todo en el campo de las ciencias sociales y humanidades).

Las asunciones antropológicas o jurídicas del discurso de la innovación proceden del pragmatismo liberal convenientemente puesto al día en el tardocapitalismo. Los sobreentendidos del discurso obvian la sociología y la historia de los procesos de acumulación colectiva de saberes: descontextualizan y reifican el conocimiento material o simbólico, al desligarlo de las sociedades o los países que

lo producen, para que entre en el circuito de producción de valor. En la base conceptual del discurso de la innovación se encuentra un sujeto soberano que es capaz de inventar *ex nihilo* para contribuir al progreso social. Desde el *lusnaturalismo* liberal el producto de tal actividad se sancionará como propiedad natural derivada del trabajo individual, a la que corresponden beneficios asociados (patentes, citas, reconocimientos, etc.).

De la axiología liberal al eficientismo tecnocrata contemporáneo, la innovación se instrumentaliza en la actualidad como incentivo para estimular la creación, base del crecimiento económico y la competitividad global. Los propulsores de la idea parecen indicar que sin estímulos económicos no hay generación de riqueza, como si la naturaleza misma o la historia de sociedades, instituciones o países no hubieran dado muestras de supervivencia y creaciones colectivas basadas en el hecho de compartir recursos y conocimientos no enajenables (Shiva, 2003; Khor, 2003). La visión dominante propone una concepción humana perezosa y egoísta, el *homo oeconomicus* neoliberal, que no actúa si no es con la zanahoria de incentivos materiales obviando otros intereses morales u otros acicates para la acción. La retórica de la innovación eleva, por tanto, a categoría antropológica el pragmatismo, el utilitarismo o la racionalidad económica.

El mantra es que la innovación y el empresariado se conforman como agentes de cambio mientras que las instituciones y la sociedad deben adaptarse, simplemente, a las dinámicas que generen. El discurso redundante en la idea, canalizada antes a través del "desarrollismo" de la segunda mitad del siglo XX, según la cual cualquier cambio de modelo social debe dejar hacer a la técnica, los expertos o los emprendedores. En resumen, esta ideología no hace sino apuntalar las estructuras de poder que conforman la "triple hélice" —Estado competitivo, grandes corporaciones del capitalismo financiero global y universidad-empresa— para capturar, sobre todo, el conocimiento tecno-científico motor de un capitalismo desbocado que ya ha evidenciado peligrosamente sus límites.

EL DISCURSO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA CIENCIA

El concepto internacionalización de la ciencia para referirse a un aspecto de la globalización actual se encuentra omni-presente en las políticas académicas y de investigación de todo el mundo. El concepto "internacional", según el DRAE (Diccionario de la Real Academia), significa: "perteneciente o relativo a dos o más

naciones". Sin embargo, la definición no da cuenta de la asimetría existente en las relaciones de diferente tipo entre países. Como es sabido, la mayor parte del planeta se encontraba, desde la modernidad y hasta hace apenas unas décadas, bajo el dominio de algunas naciones europeas y, más tarde, de los EE.UU., hecho que deja patente esa relación desigual.

Así mismo, es sabido que la dominación tiene diferentes dimensiones. Han podido desaparecer las más groseras mientras se mantienen aquellas que se imbrican en culturas e imaginarios. Investigadores como Said (1996) han demostrado la eficacia de la producción simbólica de las potencias europeas para crear identidades y formas de naturalización de relaciones jerárquicas entre sociedades y países que aún persisten. Quijano (1999) evidencia que, si bien ha habido procesos (políticos) de descolonización, la colonialidad del poder se mantiene a través de la imposición/asunción del imaginario eurocentrista a lo largo de los siglos, sobre todo en los grupos sociales dominantes.

Por otra parte, el idioma de comunicación del saber no es un aspecto secundario. Hasta mitad del siglo XX las lenguas que vehiculaban el conocimiento moderno fueron el francés, inglés y alemán, principalmente, y se correspondían con la hegemonía política y económica de los países de referencia. Desde el fin de la II Guerra Mundial, el uso de la lengua inglesa se ha ido imponiendo. En marcos de gestión tecnócrata, suele presentarse la generalización del inglés como mero instrumento aséptico de intercomunicación científica mundial obviando su relación con las estructuras de poder y con el hecho de que una lengua canaliza ideas, valores y cosmovisiones del país de procedencia (Phillipson, 2000).

Desde el final de la II Guerra Mundial, el imperialismo de los EE.UU. ha sido capaz de americanizar el mundo desde diferentes frentes: fundamentalmente, a través de los *mass media* han difundido de forma eficaz el *American way of life*. Sería muy reduccionista pensar que el fenómeno se circunscribe a la esfera de la cultura de masas, sobre todo cuando el medio académico va asociándose cada vez más al de los grandes medios de comunicación. El imperialismo cultural afecta también a los campos de conocimiento a través de la producción de categorías, prácticas y conceptos asumidos por académicos e investigadores como mecanismo de legitimación y de reconocimiento, toda vez que los EE.UU. constituyen el referente de comportamiento en diferentes esferas, entre ellas el medio académico-científico.

Esta capacidad de influencia se hace evidente a la hora de proponer globalmente temas o problemas objetos de estudio y debate. Por lo demás, es conocido que detrás de muchos proyectos se encuentran potentes fundaciones privadas (Rockefeller, Ford...) *think tanks*, o empresas que orientan y sufragan líneas de investigación en función de sus intereses. En realidad, podría hablarse de "americanización" toda vez que el imperio intenta "universalizar" su visión del mundo (Bourdieu, Wacquant, 2012), al internacionalizar la edición universitaria, al desaparecer la diferencia entre editoriales universitarias / comerciales o al extrapolar a otros países los mecanismos, instrumentos o índices específicos que se han mencionado.

La misma idea de desigualdad se constata si contextualizamos la internacionalización de la ciencia en la geografía estratégica de la globalización (Gómez Morales, 2017). Más que de un diálogo entre iguales se trata de una competencia desequilibrada entre el Norte y el Sur global¹¹ que recuerda la desproporción entre David y Goliat (Beigel, 2008). Como afirma Valdecantos (2009):

como quiera que dentro de la burocracia de los *rankings* y de los títulos de prestigio, el predominio de las universidades estadounidenses no admite competencia, la internacionalización significa en la práctica la integración provinciana y colonial en los paradigmas que tengan vigencia en los Estados Unidos. (p. 10)

En este sentido, la evaluación, elemento clave en la internacionalización, opera como un mecanismo más de dominación geopolítica enmarcado en el discurso del "mercado global"¹² (Mignolo, 2003). La mundialización de la ciencia tiene como base un saber-poder que detenta el mundo occidental sustentado en verdades que se autodemominan científicas, avanzadas, superiores, globales y productivas (Sousa Santos, 2010). Este hecho implica la producción de la no existencia —epistemicidio— de realidades específicas, colectividades, sujetos y discursos, que esa perspectiva sitúa en países o colectivos subalternos. El saber-poder dominante

¹¹ El concepto Norte-Sur global procede de B. de Sousa Santos: se refiere metafóricamente a comunidades en posición subalterna, independientemente de su localización geográfica.

¹² Según Mignolo (2003), las múltiples dimensiones de la colonización occidental se han apoyado en diferentes discursos: la misión *crislianizadora* (protagonizada por la Iglesia y el capitalismo mercantil en nombre de la fe), la misión *civilizadora* (llevada a cabo por Estados-nación y por el capitalismo industrial bajo lemas como razón o progreso) o la misión *desarrollista*, liderada por el imperialismo de los EE.UU. y corporaciones internacionales. En la actualidad, la misión *globalizadora* es indisoluble de organismos como la Organización Mundial de Comercio y el capitalismo financiero.

aliena el conocimiento, las prácticas y discursos locales tachándolos de inferiores, atrasados o inadecuados. Lo cual no es óbice para, a través de la aplicación y coerción de la *lex mercatoria* (OMC y ADPIC), patentar y privatizar cultura y conocimientos relacionados de forma amplia con la vida.

En realidad, subyace a la internacionalización de la ciencia una estrecha conexión entre conocimiento/capital global que beneficia a grandes corporaciones pues, en realidad: "no tiene relación con las necesidades humanas, el 90% de esa producción de conocimiento podría detenerse sin riesgo de privaciones para los seres humanos" (Shiva, 2008, p. 77-78). Más aún, buena parte de la tecnociencia se convierte, *de facto*, en un "proyecto de muerte" —muy evidente en la "investigación de defensa", en episodios recientes como los de Bhopal, Chernobyl, etc., o en la potencia destructora de corporaciones farmacéuticas o agroquímicas, como Sandoz o Monsanto.

En definitiva, con ese sistema de intercomunicación y valoración del saber se promueven estrategias que dañan la autonomía e impulsan la subordinación de intereses, lenguas y medios de comunicación del Sur global: "todo ese esfuerzo de los científicos locales por parecerse a los científicos desarrollados resulta, en su mayor parte, irrelevante en términos internacionales (pocas o ninguna cita) y no pertinente en términos locales o nacionales" (Gómez Morales, 2017, p. 282). Por consiguiente, hay unas claras jerarquías epistemológicas y políticas que el ideario de la internacionalización obvia promoviendo un diálogo ficticio y una falsa objetividad evaluativa que deviene medio para naturalizar y mantener las diversas desigualdades.

CUESTIONAMIENTOS, RESISTENCIAS, SOLUCIONISMO TECNOLÓGICO

Las críticas y objeciones al sistema y a su uso/funcionamiento no han dejado de existir desde el inicio: desde el cuestionamiento de la selección de las publicaciones referentes a problematizar la idea de que una cita sea considerada sinónimo de bondad —cayendo en la tautología un *paper* se cita porque es bueno, luego es bueno porque se cita—, pues, básicamente, la mención mide el consumo; de ahí no puede colegirse, necesariamente, la bondad del contenido de un texto. Además, se ha cuestionado la base de operatividad del índice de impacto: los responsables de los índices estarían haciendo un uso reduccionista de la cita bibliométrica valorando básicamente su dimensión formal y obviando su sentido

científico y cognitivo (Bermejo Barrera, 2006).

Los investigadores de áreas como las Ciencias Sociales o las Humanidades, principalmente del Sur global, no han dejado de expresar su disconformidad con la lógica de las métricas que toman como referente los contenidos de la *Web de la Ciencia* y de su aplicación en el marco curricular, defendiendo en ocasiones evaluaciones cualitativas. Principalmente, por su situación de manifiesta desventaja con respecto a colegas de áreas científico-técnicas, disciplinas con más representación en las revistas *mainstream* o por la primacía del *paper* sobre otros formatos de publicación (Reig García, 2014; Herrán, 2012).

También se ha puesto de manifiesto que el sistema de evaluación da preeminencia al conocimiento empírico sobre análisis teóricos o críticos, prestando una mayor atención a perspectivas epistemológicas positivistas y estrategias metodológicas cuantitativas. Es un sistema que prioriza la acumulación, gestión y consumo de información, lo que beneficia a los oligopolios citados o entidades académicas meritocráticas, en detrimento de la capacidad reflexiva o la experiencia vital de sujetos y colectivos. En este contexto, se ha problematizado el rol de las Ciencias Sociales que puedan cuestionar el *statu quo* ya que sólo se considerarán "útiles" en la medida en que se supeditan a la legitimación de la producción (Bruno, 2008).

Así mismo, hay literatura abundante que denuncia "malas prácticas" o "conductas inapropiadas" relacionadas con el conjunto del sistema actual de evaluación: desde el "todo vale" a la hora de situar estratégicamente revistas en puestos competitivos, al abultamiento de citas, o "redes de citas", coerción de evaluadores y editores de revistas sobre los autores, connivencias entre redes de investigadores, etc., etc. Una cuestión a plantear aquí sería hasta qué punto el propio sistema, basado en la competitividad a ultranza, no forma parte del problema.

Frente al abuso del *mainstream* como referente base, surgieron diferentes proyectos en países latinoamericanos, o en España, algo más tarde, que no cuestionaban de forma radical el sistema, pero sí las fuentes o los indicadores, y cuyo objetivo se centraba en construir índices y clasificaciones más acordes con la realidad de los países de referencia¹³. Sin embargo, en España desde 2009-2010

¹³ Desde 1994 existe un Sistema Regional de Información en Línea para revistas (Latindex) que prioriza la visibilidad de publicaciones en lengua española. O la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc, 2003). En la misma línea, podría citarse SciELO (Scientific Electronic Library Online). En nuestro país, ya a principios del presente siglo comienzan a consolidarse proyectos en ámbitos como las Ciencias Sociales y las Humanidades,

han dejado de financiarse y de actualizarse, lo que significa, *de facto*, ceder espacio a los referentes hegemónicos en los procesos de evaluación (Giménez Toledo, 2014).

Recientemente, han surgido cuestionamientos colectivos, como la Declaración de San Francisco (2012), que se posiciona claramente frente al uso de métricas basadas en el impacto de las revistas y postulan la necesidad de valorar un trabajo de investigación en sí y por sus resultados, no en función de la fuente en la que se dé a conocer. En 2012 también la campaña *The cost of knowledge* evidenciaba el descontento de parte de la comunidad académica por el negocio de Elsevier e invitaba a boicotear el oligopolio evitando publicar, editar o revisar trabajos académicos para el mismo.

Desde 2016 varias instituciones académicas alemanas cancelaron sus suscripciones con Elsevier y otras grandes editoriales en protesta por sus contratos leoninos; lo propio ocurrió con bibliotecas universitarias finlandesas y de los Países Bajos. En España no se conoce nada similar. A través de la FECYT se sigue manteniendo el pago millonario a Clarivate y Elsevier que, además, canaliza e incentiva su uso a través de "módulos de formación" a comunidades investigadoras o bibliotecarias. Por otra parte, si bien desde Rebiun (Red de bibliotecas universitarias) se defiende el libre acceso a la investigación, las bibliotecas académicas se hacen eco del discurso dominante dando cabida, por ejemplo, a "talleres de autores" en los que se promociona la lógica eficientista, el *modus operandi* o, directamente, los productos de Elsevier.

El Manifiesto de Leiden (2015), respaldado por "bibliómetras", plantea mejorar la metodología ya que, mantienen, los sistemas de evaluación no utilizan las métricas de forma correcta. En España, colectivos como Indocentia o Unidigna, convocan a académicos e investigadores a reflexionar sobre el contexto actual y cuestionar la cultura del impacto al tiempo que defienden una investigación al servicio del conjunto social. En la misma línea se encuentra el proyecto Amelica que surgió en 2018 a partir de la colaboración con Redalyc, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y la Unesco para construir un sistema de comunicación para las revistas latinoamericanas y del Sur global o la Declaración de Panamá sobre Ciencia Abierta (2018). Se trata de pronunciamientos sintomáticos,

como por ejemplo, RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanidades) In-Recs (Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales) o DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas).

no secundados mayoritariamente, que raramente cuestionan el régimen de verdad *managerial* que impregna la organización, la actividad y los valores de la universidad-empresa actual.

Por otra parte, la dimensión tecnológica tiene también una clara resonancia en el fenómeno de comunicación/evaluación científica. Desde hace unas décadas, el desarrollo de la capacidad técnica -la generalización de repositorios institucionales, la extensión de protocolos de publicación, como OAI (Iniciativa de Acceso Abierto – no, necesariamente, gratuito–), la extensión de sistemas de edición de publicaciones (como el *Open Journal Systems*), etc.– se propone e interpreta como una salida a todo el entramado que captura la producción de conocimiento en universidades e institutos de investigación fortaleciendo el negocio de oligopolios o, directamente, privatizando saberes en cuya base se encuentra el esfuerzo colectivo o la financiación pública.

La tecnología electrónica y de redes que facilita la publicación en línea (por ejemplo, el *Directory of Open Access Journals*), pareció en algún momento que iba a socavar el poder de los grandes monopolios. Sin embargo, hay que recordar que las políticas de investigación, en el marco europeo al menos, son ambiguas: promueven la publicación en repositorios institucionales o en revistas en libre acceso¹⁴, pero, *de facto*, los referentes que siguen contando para catapultar el currículum pasan por los oligopolios citados. Por otra parte, estas corporaciones se adaptaron al medio digital incorporando el *open access* a sus modelos de negocio: de tal forma que posibilitan publicar en "libre acceso" pero responsabilizan a sus autores y autoras del pago de entre 1.000 y 3.000 dólares/*paper*. En realidad, es habitual que el sufragio se cargue a presupuestos de proyectos de investigación subvencionados con dinero público. Un proceso que acrecienta las diferencias entre investigadores del Norte-Sur global. Es más, la industria de la comunicación científica ha concentrado las publicaciones en la era digital (Larivière, Haustein, Mongeon, 2015) manteniendo intacta su credibilidad para acreditar el capital simbólico de los investigadores. Por otra parte, aquella cuenta con un potente aliado en la propiedad intelectual, como la *Digital Millennium Copyright Act, made in USA*, 1998, que impide "colgar" artículos publicados por revistas *mainstream*.

A nuestro entender, esa perspectiva, aun no careciendo de interés, tiende a reducir la producción y circulación del conocimiento, la trama de saber/ poder, a

¹⁴ Como ocurre, por ejemplo, con el *Plan S*, 2018, del ERC (*European Research Council*), apoyado por agencias de financiación y fundaciones privadas (como la *Bill and Melinda Gates*).

mera cuestión técnica: pierde de vista la complejidad de las interrelaciones de ese campo de fuerzas –algunas de las cuales se han expuesto– que dificultan que el ideal de "saber universal" en libre acceso y gratuito para el conjunto social, que técnicamente parece posible,¹⁵ se haga realidad.

El dispositivo de la evaluación funciona como un potente mecanismo de despolitización y (neo)colonización al extender la lógica eficiente y normalizadora sobre países, instituciones o situaciones muy diversos de forma que justifica iniquidades o invisibiliza disfunciones estructurales que deberían evidenciarse, cuestionarse y abordarse a través de análisis y mecanismos de naturaleza política. En este escenario el *ethos* emprendedor del investigador consolida el dispositivo al conformar subjetividades competitivas que dificultan la acción política para enfrentar el dispositivo. Quizá todavía estemos a tiempo para que colectivos y sujetos de conocimiento, no ligados al saber-poder del capitalismo patriarcal y colonial del Norte global, puedan trabajar para suturar las heridas de los epistemicidios y promover un concepto de conocimiento al servicio de "proyectos de vida".

REFERENCIAS

- Amigot Leache, P. y Martínez Sordoni, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 99-120.
- Balanyá, B., Doherty, A., Hoedeman, O., Máanit, A., & Wesselius, E. (2005). *Europe Inc.: comment les multinationales construisent l'Europe et l'économie mondiale*. Marseille: Agone.
- Ball, S. J. (2012) Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28.
- Barsky, O. (2014). *La evaluación de la calidad académica en debate: los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas*. Buenos Aires: Teseo.
- Beigel, M. F. (2008). *David y Goliath, el sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia*. Inchusa-Conicet.

¹⁵ En este contexto, desde hace años, se han ido desarrollando proyectos que implican el libre acceso a la documentación, como, *arxiv.org*, en 1991, la *Public Library of Science* en 2000 o *Sci Hub*, fundado por A. Elbakyan, en 2011.

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.

- Bermejo Barrera, J. C. (2006). La inconsistencia de las evaluaciones científicas: elogio del silencio. *Revista internacional de filosofía política*, 27, 169-186.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2012). Sobre las astucias de la razón imperialista. En Bourdieu, P., *Intelectuales, política y poder* (pp. 215-235). Buenos Aires: Eudeba.
- Bruno, I. (2008). La recherche scientifique au crible du benchmarking. Petite histoire d'une technologie de gouvernement. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 55(4bis), 28-45.
- Buranyi, S. (2017, Junio, 27). Is the staggeringly profitable business of scientific publishing bad for science? *The Guardian*. Recuperado de <http://bit.do/e7Uh2>.
- Callon, M., Courtial, J. P. y Penan, H. (1995). *Cienciometría, la medición de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: Trea.
- Colectivo Indocentia (2016, Febrero, 19). Disciplinar la investigación devaluar la docencia. Cuando la universidad se vuelve empresa. Entrevista de Fernández-Savater, A. *eldiario.es*.
- Coriat, B. y Orsi, F. (2005, Septiembre, 4). Derechos de propiedad intelectual, mercados financieros e innovación. *Sin Permiso*.
- Craig, R., Amernic, J., & Tourish, D. (2014), Perverse Audit Culture and Accountability of the Modern Public University. *Financial Accountability & Management*, 30, 1-24.
- Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones*, (pp. 277-286). Valencia: Pre-Textos.
- ERT (European Round Table of Industrialists). (2009). *ERT's vision for a competitive Europe in 2025. With recommendations for policy actions*. Brusels: ERT.
- Estévez Araújo, J. A. (2016). La privatización de la regulación. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 135, 65-75.
- Fyfe, A., Coate, K., Curry, S., Lawson, S., Moxham, N., & Mork Rostvik, C. (2017). *Untangling academic publishing: A history of the relationship between commercial interests, academic prestige and the circulation of research*. Zenodo. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.546100>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la*

investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Pomares.

Giménez Toledo, E. (2014). Imposturas en el ecosistema de la publicación científica. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 13-23.

Gómez Morales, Y. J. (2017). El baile de los que sobran: cambio cultural y evaluación académica. *Revista Colombiana de Antropología*, 53(2), 15-25.

Gómez Sánchez, L., Jódar Rico, F. y Bravo Sánchez, M. J. (2015). Gubernamentalidad neoliberal y producción de conocimiento en la universidad: genealogía de una configuración subjetiva. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1735-1749.

Hernández Zubizarreta, J. H. y Ramiro, P. (2015). *Contra la lex mercatoria, propuestas y alternativas para dismantelar el poder de empresas transnacionales*. Bilbao: Icaria.

Herrán, A. de la (2012). Algunas críticas a la evaluación del profesorado universitario centrada en el impacto. En A. de la Herran y J. Paredes (coord.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 305-336). Madrid: Pirámide.

Jessop, R. (2008). *El futuro del Estado capitalista*. Madrid: Libros de la Catarata.

Kaupinen, I. (2014). The European Round Table of Industrialists and the restructuring of European higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 12(4), 498-519.

Khor, M. (2003). *El saqueo del conocimiento, propiedad intelectual, biodiversidad, tecnología y desarrollo sostenible*. Barcelona: Icaria.

Larivière, V., Haustein, S., & Mongeon, P. (2015). The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era. *PLoS ONE*, 10(6), e0127502. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>.

Mignolo, W. de (2003). *Historias locales, diseños globales*. Madrid: Akal.

Phillipson, R. (2000). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio. Crítica Cultural en Latinoamérica, paradigmas globales y enunciaciones locales*, 23(51), 137-148.

Reig García R. (2014). La investigación dependiente: crítica estructural al sistema JCR. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 27, 1-33.

Revista de educación. (1998). La Evaluación de la universidad española. Monográfico, 315.

- Sádaba, I. (2008). *Propiedad intelectual. ¿Bienes públicos o mercancías privadas?* Madrid: Libros de la Catarata.
- Said, E. (1996). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz.
- Shiva, V. (2008). *Los monocultivos de la mente*. México: Fineo.
- Shiva, V. (2003). *¿Proteger o expropiar? Los derechos de propiedad intelectual*. Barcelona: Intermón.
- Shore, C. (2008). Audit culture and illiberal governance: Universities and the politics of accountability. *Anthropological Theory*, 8(3), 278-298.
- Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Unidigna (S.f). *Unidigna*. Recuperado de <http://unidigna.org/>
- Valdecantos, A. (2009). Reforma universitaria y libertad intelectual. *Avances en Supervisión Educativa*, 10.

Ciencia privatizada en América Latina

Privatized science in Latin America

Cecilia Rikap

Universidad de Buenos Aires / CEPED, IRD/Université de Paris
ceciliarikap@gmail.com

Judith Naidorf

Universidad de Buenos Aires
judithnaidorf@gmail.com

Recibido en noviembre de 2019

Aceptado en enero de 2020

DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16790

RESUMEN

En regiones como América Latina, la mercantilización de la ciencia involucra su subordinación a la producción de innovaciones a nivel global que refuerzan las estructuras actuales de poder y el lugar dependiente de la región. Para dar cuenta de estas especificidades se propone el concepto de ciencia privatizada entendida como la ciencia que por medio de copiar agendas y prioridades exógenas al contexto de creación del conocimiento y a las necesidades sociales (y aunque sus resultados sean públicos), igualmente beneficia la acumulación de ganancias privadas. Lo hace sin que quede rédito para las instituciones productoras de ese conocimiento, ni tampoco por lo tanto para sus países de origen. El trabajo muestra dimensiones concretas de la ciencia privatizada, a saber: la transferencia ciega de conocimiento, la orientación de la agenda de investigación a prioridades de empresas o de organismos internacionales extranjeros, o copiando de manera acrítica la agenda internacional *mainstream*, y el peso del oligopolio editorial internacional. Estas dimensiones calan hondo en la región dado que el artículo publicado en revistas internacionales con referato se privilegia como criterio de evaluación. De modo que el trabajo concluye realizando propuestas de indicadores alternativos para la evaluación del trabajo científico y tecnológico público.

Palabras clave: mercantilización, ciencia privatizada, transferencia ciega de conocimiento, agendas de investigación, oligopolio editorial, América Latina.

ABSTRACT

In regions such as Latin America, the commodification of science involves its subordination to the production of innovations at the global level that reinforce current power structures and the dependent place of the region. To account for these specificities, the article introduces the concept of privatized science. It is understood as science that, by copying exogenous agendas and priorities alien to the context of knowledge creation and social needs (and even if its results are public), benefits the accumulation of private profits without any revenue being left for the institutions producing that knowledge, nor therefore for their countries of origin. The article shows concrete dimensions of privatized science, namely: blind transfer of knowledge, the orientation of the research agendas to the priorities of foreign companies or international organizations, and/or to mainstream international agenda, and the relevance of the international editorial oligopoly. These dimensions penetrate deeply into the region given that papers published in peer-review international journals are the privileged evaluation criteria. Thus, this article ends by suggesting alternative indicators for the evaluation of public science and technology research.

Keywords: commodification, privatized science blind knowledge transfer, research agendas, editorial oligopolies, Latin America

Referencia

Rikap, C. y Naidorf, J. (2020). Ciencia privatizada en América Latina. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 57-76. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16790

INTRODUCCIÓN

La mercantilización y privatización del conocimiento implica una transformación más compleja y amplia que el reconocimiento de la autorización y fomento a patentar los resultados de las investigaciones académicas. Significa también que el conocimiento generado en ámbitos públicos con financiamiento privado conlleva cláusulas de confidencialidad que limitan su libre circulación, así como la estimulación a seleccionar temas de investigación “rentables” y la valoración del trabajo académico según criterios empresariales (Naidorf, 2009). Implica, asimismo, la combinación de presiones del mercado y políticas científicas activas de orientación de las investigaciones por parte del Estado. En regiones como América Latina, la mercantilización de la ciencia involucra también su subordinación a la producción de innovaciones a nivel global que refuerzan las estructuras actuales de poder y el lugar dependiente de la región.

En este escenario, nos proponemos mostrar que las tendencias a la mercantilización y privatización de la ciencia pública en Latinoamérica no se limitan a la promoción de la colaboración entre academia e industria. De hecho, la misma ha tenido un limitado efecto en las culturas académicas locales especialmente en las áreas de ciencias sociales, humanidades, ciencias exactas y naturales, y en las ciencias de la salud (Rikap & Harari-Kermadec, 2019). Son en cambio otros criterios heterónomos los que ejercen mayor presión. En particular, destacamos la importación acrítica de la agenda internacional y el impacto programático y performativo de los criterios de evaluación principalmente asentados en la cientometría y el circuito *mainstream* de publicaciones.

En comparación con los países centrales, las empresas que operan en la región no invierten significativamente en I+D (Albornoz, Barrere y Sokil, 2017; Arocena, Göransson, & Sutz, 2015), reforzando una estructura productiva históricamente rezagada (Iñigo Carrera, 2007; Llomovatte, 2006). Asimismo, el discurso asociado a la colaboración universidad-empresa ha servido para justificar los recortes del presupuesto público y ha sido presentado como la panacea frente a un problema de larga data.

En tiempos de aumentos de la inversión pública en ciencia y tecnología (principalmente durante la primera década del 2000¹) las políticas científicas han

¹ El aumento en la inversión pública en C&T ha sido desigual pero tendiente al alza en países como Argentina, México, Brasil, Paraguay, Bolivia, Honduras y Guatemala. Al respecto hemos llevado a cabo

continuado con el plan de promover dicha asociación a través de la creación de instrumentos de promoción del vínculo con empresas. Sin embargo, no ha sido significativa la inversión privada en ciencia, aunque sí la inversión pública en ciencia privatizada. Por otra parte, el discurso mercantil resurge con nuevas aristas y asociado a nuevos recortes de la mano de una agenda neoliberal que se impulsó con fuerza a partir de 2015 en el Cono Sur.

A fin de dar cuenta de las especificidades de una región dependiente en el proceso global de mercantilización y privatización del conocimiento, el resto de este artículo se estructura de la siguiente manera. En el próximo apartado damos cuenta de la relevancia de las universidades como ámbito de producción de conocimiento en América Latina. Seguidamente, desarrollamos el concepto de ciencia privatizada. Luego, el resto de este trabajo aborda, preliminarmente, distintas dimensiones de la ciencia privatizada en la región, y cierra con aportes concretos para la revisión de los criterios de evaluación de la ciencia pública. Estos criterios alternativos se proponen limitar la excesiva ponderación que recibe actualmente la producción científico-tecnológica medida a través de publicación en revistas con referato que las agencias de financiamiento y evaluación sobreponderan. Es un criterio que poco reconoce la existencia de un mercado editorial. Asimismo, desconoce e implícitamente refuerza la orientación de la producción de conocimiento a la agenda de cada disciplina en los países centrales, la cual está fuertemente influenciada por monopolios intelectuales globales.

LAS UNIVERSIDADES COMO ÁMBITO PRIVILEGIADO PARA LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LATINOAMÉRICA

Las universidades públicas son el principal ámbito de producción de conocimiento y el lugar de trabajo privilegiado de los investigadores en los países en desarrollo (OECD, 2012). En América Latina, este lugar central se explica por las capacidades de las universidades públicas, pero también por la reducida investigación y desarrollo (I+D) realizada y financiada por empresas privadas, que en la región suelen limitarse a ser demandantes de asistencia técnica (Albornoz, Barrere y Solki, 2017; Arocena & Sutz, 2010).

un estudio comparado entre investigadores de los nombrados países compilados en la *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. 34, núm. 1.

En virtud de lo anterior, la mercantilización y privatización del conocimiento se manifiestan con características específicas y diferenciadas respecto de las usuales en otras latitudes. Aquí, el patentamiento de los conocimientos no es relevante, los contratos con empresas son en su mayoría para la realización de tareas rutinarias (asistencias técnicas o asesorías complejas que no suponen investigación creativa), y el peso de los recursos privados en el presupuesto público de las universidades nacionales es bajo.

Aunque el sistema de evaluación del desempeño de los investigadores ha venido dando señales en torno a la ponderación positiva de los denominados STAN (Servicios Tecnológicos de Alto Nivel), en la cultura académica de los científicos y científicas no ha calado como práctica frecuente. Asimismo, las patentes procuran aun con evidentes dificultades de gestión convertirse en un indicador relevante de buenas prácticas académicas, pero localmente lo logran con dificultad.

A pesar de que los ingresos por este tipo de servicios y las patentes locales no son significativos, sí vale destacar las señales que emiten los sistemas de evaluación en el fomento de dichas actividades. Al respecto la adaptación de las y los investigadores a los criterios de evaluación es una tendencia creciente a nivel mundial.

Adicionalmente a la emergencia de políticas que fomentan prácticas mercantiles que no se concretan pero que igualmente moldean las lógicas de investigación de ciertos grupos de investigadores, nos interesa profundizar sobre un proceso que afecta a toda la comunidad académica de la región. Proceso que la afecta más allá de los distintos posicionamientos respecto a las políticas explícitas de ciencia mercantilizada. Nos referimos a formas específicas en las que la investigación periférica pública contribuye al rédito privado, en general, de empresas de capitales de países centrales y que frecuentemente pasan desapercibidas por los investigadores e investigadoras. Hacia allí avanzamos con la noción ciencia privatizada.

LA CIENCIA PRIVATIZADA

La categoría de ciencia privatizada da cuenta de las tendencias a copiar agendas y prioridades exógenas al contexto de creación del conocimiento y a las necesidades sociales. También es ciencia privatizada aquella que iguala calidad a indexadores internacionales inmersos en un mercado editorial donde las y los investigadores pagan por publicar, y luego sus universidades pagan por el acceso a dicho conocimiento

publicado. Asimismo, asociamos la ciencia privatizada con la orientación mercantil de la investigación que se esfuerza más por la cura que por la prevención de los males que aquejan a las y los pobladores de Latinoamérica.

Aunque la ciencia y sus resultados formalmente permanezcan en el ámbito público, tal como funciona actualmente la que calificamos de ciencia privatizada en América Latina, se está contribuyendo a la apropiación de ganancia por parte de ciertas empresas. Estas son generalmente transnacionales que declaran sus ganancias en países centrales o paraísos fiscales. A nivel global, se ha puesto en evidencia que aquellas empresas que concentran activos intangibles son también aquellas que tienen mayores ganancias (Orhangazi, 2018). Entre los activos intangibles, los derechos de propiedad intelectual han sido destacados a la hora de hacer referencia a la emergencia de un capitalismo de monopolios intelectuales (Durand & Milberg, 2019; Pagano, 2014; Rikap, 2018).

En este proceso de sistemática acumulación privada de innovaciones, la ciencia producida en los ámbitos públicos resulta un insumo valioso por su calidad y porque los costos de su producción son en parte asumidos por el Estado. Las empresas hacen uso de estos beneficios con el objetivo de potenciar su producción de innovaciones y con ella la obtención de mayores ganancias. En este contexto, si bien los vínculos formales de transferencia tecnológica se refuerzan, en este tipo de interacción generalmente se privilegia a las instituciones líderes de países centrales, tal como identificó Rikap (2019) para el caso de la industria farmacéutica.

Cuando enfocamos nuestra atención en países periféricos como los latinoamericanos, los mecanismos privilegiados para extracción de rentas intelectuales de la investigación pública tienen un carácter menos explícito, dado que no pasan por las oficinas de transferencia tecnológica. De hecho, dentro de los recursos privados (llamados localmente recursos propios), en las instituciones de la región predominan los ingresos asociados a la enseñanza, en particular los aranceles. Allí donde la enseñanza pública de grado es gratuita, los ingresos por aranceles de cursos de posgrado, seguidos por las mencionadas asistencias técnicas, se destacan (Dávila, 2006; Juarros, 2006; Rikap, 2017; Riquelme y Langer, 2013). De modo que es necesario observar otros indicadores para complementar este panorama y así comprender las múltiples dimensiones de la privatización y mercantilización del conocimiento en la actualidad.

¿De qué maneras contribuye la ciencia producida en América Latina a la generación de mayores ganancias, principalmente de empresas de países centrales? Afirmamos aquí que lo hace a través de la ciencia privatizada cuyas múltiples dimensiones incluyen las siguientes: a) la transferencia ciega de conocimiento que procura medir el impacto de la investigación latinoamericana en las patentes internacionales (generalmente tramitadas fuera de la región y cuyos beneficios no retornan); b) la reorientación de la agenda de investigación en la búsqueda (típicamente infructuosa) de comercialización de resultados exitosos; c) la adaptación de agendas de investigación nacionales o regionales a las prioridades de la agenda internacional de la disciplina –principalmente en el caso de las ciencias exactas, naturales, medicina, de la computación, entre otras- que responden cada vez más a las prioridades de la investigación privada y que se evidencian, entre otros indicadores, por medio de la co-publicación con empresas; d) los subsidios a investigación otorgados por empresas privadas, organismos internacionales o de ciencia y técnica de países centrales; y e) el peso de las editoriales privadas en el acceso a la investigación publicada y a la publicación, entre otros.

Estos indicadores pintarán un cuadro más complejo en el cual el episodio regional de las tendencias globales incluye un proceso de extractivismo del conocimiento. El mismo beneficia a las grandes empresas líderes globales, al tiempo que refuerza la dependencia académica y económica de Latinoamérica.

MECANISMOS POR LOS QUE OPERA LA CIENCIA PRIVATIZADA

LA TRANSFERENCIA CIEGA DE CONOCIMIENTO

La cita de publicaciones científicas en las solicitudes de patentes, llamada por Codner, Becerra y Díaz (2012) transferencia ciega de tecnología, es una forma de examinar la contribución de la ciencia a la producción de innovaciones. Esta contribución escapa a las oficinas de transferencia tecnológica, y también es ignorada por los propios investigadores e investigadoras y sus evaluadores y evaluadoras. Por eso, su existencia no puede ser relevada por medio de entrevistas o encuestas. En nuestro caso, preferimos llamar a este vínculo transferencia ciega de conocimiento ya que las publicaciones citadas pueden estar lejos de las contribuciones tecnológicas, pero igualmente representan una transferencia de conocimientos. Aunque este es un indicador menos frecuente, ha sido reconocido como valioso para medir la

contribución de la ciencia pública a las innovaciones privadas (Ahmadpoor & Jones, 2017; Codner, Becerra, & Díaz, 2012; Codner & Perrota, 2018; Wang & Li, 2019).

A los fines de evidenciar la relevancia de este indicador, podemos comparar la transferencia ciega de conocimientos de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en el área de farmacia y farmacología con universidades mundialmente reconocidas como líderes en materia de contribución a la producción de innovaciones. Entre 1998 y 2017, 57 de las 1.232 (4,6%) publicaciones científicas con al menos un autor o autora de la UBA registradas en *Web of Science* fueron citadas en patentes internacionales correspondientes a tres oficinas de patentes: la UPSTO de Estados Unidos, la Oficina Europea de Patentes y la Oficina Coreana de Propiedad Intelectual. Tijssen (2019) ha observado recientemente que el 3,4% del total de las publicaciones de Harvard han sido citadas en patentes internacionales entre 2006 y 2015. Las transferencias ciegas de conocimiento de otras instituciones líderes más enfocadas a la investigación aplicada o tecnológica, como la Facultad de Medicina de Hannover (3,1%), el MIT (4,6%) o la ETH Zurich (1,9%), están en línea con los resultados obtenidos para la UBA en farmacia y farmacología.

Lo que pretendemos mostrar aquí es que la región no se hace de réditos económicos asociados a dicha actividad creativa. Este indicador tampoco es considerado en las evaluaciones del desempeño académico. Así, se subvalora el impacto de la producción local en producciones patentadas en los países centrales. Considerar este indicador alternativo apunta a poner de manifiesto que, aunque las empresas de capital que operan en la región efectivamente no demanden transferencia de tecnología a la universidad, las empresas de capital de países centrales sí hacen uso de los resultados obtenidos, al menos por investigadores e investigadoras de ciertas universidades de la región.

LA REORIENTACIÓN DE LA AGENDA DE INVESTIGACIÓN EN LA BÚSQUEDA (TÍPICAMENTE INFRUCTUOSA) DE COMERCIALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

La cultura académica de Latinoamérica valora y responde a criterios de autonomía y libertad de elección de los temas a investigar. En la región, la autonomía como principio estructurador de la universidad encuentra un antecedente temprano en la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, profundizándose luego en el tiempo y en el espacio. Contribuyó a generar en las universidades de la región reticencias y desconfianzas a la hora de relacionarse con gobiernos y empresas. La historia de

luchas contra las intervenciones tanto de gobiernos de facto como democráticos reforzó aquellas reticencias (Buchbinder, 2005; Juarros y Martinetto, 2008; Sutz, 2000). Quienes recibían fondos de gobiernos extranjeros, fundaciones (Ford, Rockefeller, Carnegie) o empresas privadas eran acusados de reproductores de la cultura hegemónica, o de quedar sus investigaciones subordinadas a los requerimientos privados (Bekerman, 2010; Naidorf, 2006; Navarro y Quesada, 2010).

No obstante esta tradición, las restricciones económicas que impactaron en la investigación científica y las tendencias internacionales que buscaron asociar ciencia académica con innovación llevaron a las y los científicos a intentar incrementar sus recursos mediante la comercialización de los resultados de sus investigaciones. A partir de la década del 80 se crearon instrumentos de política científica que procuraron acompañar este proceso y motivar a los equipos de investigación a direccionar sus agendas hacia temas potencialmente rentables en términos de transferencia. La creación de la Oficina de Transferencia de Tecnología del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) en Argentina en 1984 es un ejemplo de los intentos por fomentar esta nueva tendencia. En toda América Latina se crearon leyes de innovación y una batería discursiva que procuraba romper con la tradición autonomista y buscar en la empresa un aliado con el que paliar la desfinanciación pública en ciencia recrudescida en los 90 de la mano de las políticas neoliberales que imperaron en el continente. En este marco, aquel histórico rechazo a toda potencial restricción a la autonomía universitaria fue parcialmente reemplazado por colaboraciones más fluidas con otros actores, tanto públicos como privados (Arocena & Sutz, 2001).

Las empresas recibieron algunos estímulos fiscales para llevar a cabo estas tareas, pero no lograron repercutir en una industrialización basada en el conocimiento en un contexto donde la dependencia (tecnológica, financiera, etc.) resultaba ser el destino para la región. Si bien permanece en el discurso la necesidad de ajustar las agendas a temas que pudieran generar la comercialización de los conocimientos, ha sido demostrado el escaso impacto de este tipo de acciones.

Rikap y Harari-Kermadec (2019) proveen evidencia empírica acerca de la transferencia de tecnología a la industria en Argentina afirmando que esta no tiene impacto en los criterios de evaluación del desempeño de las y los académicos. En el

año 2012² se inició un espacio de discusión sobre criterios de evaluación del que participaron todos los organismos de Ciencia y Técnica del país que fue luego discontinuado en el tiempo.

La transferencia no es considerada dentro de los criterios de evaluación de los investigadores universitarios (Beigel, 2017; Unzué, 2013). Además, dado que la cantidad de artículos científicos en revistas con referato sigue siendo el criterio principal a la hora de evaluar el ingreso de los investigadores al CONICET y para lograr promociones, la publicación en revistas con alto factor de impacto persiste como la práctica más común (Beigel, 2017), independientemente de las colaboraciones con la industria. Hasta cierto punto, este resultado muestra una incoherencia interna entre el aparente fomento a las colaboraciones público-privadas, y criterios de evaluación que privilegian las publicaciones científicas. El intento de incluir la transferencia de conocimientos como criterio de evaluación no parece haber afectado significativamente el predominio de la publicación de artículos.

Sin embargo, Rikap y Harari-Kermadec (2019) hallaron una correlación entre las líneas estratégicas de investigación definidas en Argentina y el impacto sobre la transferencia de tecnología a la industria. Estas áreas, en particular las que no conciernen a las ciencias sociales y humanas, están en línea con las necesidades de la industria y privilegian la investigación aplicada. Los temas considerados estratégicos fueron enunciados y reflejados en políticas científicas, tanto por gobiernos neoliberales como por los que procuraron ser populares. Si bien la privatización y mercantilización de la academia es compatible incluso con el pensamiento desarrollista que coloca al conocimiento como un bien vendible, ésta adquiere matices en una práctica no resuelta entre criterios endogámicos (la ciencia para el ensanchamiento de las fronteras del conocimiento y de las disciplinas) y criterios amplios de relaciones y respuestas en el marco de una ciencia pensada en y con el entorno.

Ahora bien, la orientación de la agenda de investigación en función de líneas consideradas estratégicas que buscan responder a necesidades de la industria moldea las investigaciones públicas en función de necesidades privadas. Otro mecanismo específico de orientación de las investigaciones se produce cuando

² Al respecto se puede observar reflejada esta discusión en los medios de comunicación: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/index-2012-10-05.html>, y principalmente en los Documentos I y II que enuncian los acuerdos arribados por la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico Tecnológico: <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/banco-pdts>

investigadores del sector público trabajan en conjunto con empresas en proyectos de investigación. No se trata aquí de una transferencia de tecnología, sino del desarrollo conjunto de investigaciones. Una forma de evidenciar esta práctica es la co-publicación con empresas (Confraria & Vargas, 2019). Esta práctica ha sido identificada como uno de los canales más importantes de transferencia de conocimientos en América Latina (Dutrénit & Arza, 2010) y suele pasar inobservado en los estudios que se concentran en indicadores que miden el rédito económico de las vinculaciones universidad-empresas para la primera. Ello, pues no producen ningún beneficio económico para la universidad, mientras cabe esperar que los resultados alcanzados se inserten en redes de innovación de la empresa co-autora y así, eventualmente, sirvan de base para innovaciones que generen un mayor beneficio privado.

LA ADAPTACIÓN DE AGENDAS DE INVESTIGACIÓN NACIONALES O REGIONALES A LAS PRIORIDADES DE LA AGENDA INTERNACIONAL DE LA DISCIPLINA

Los autores que se enmarcan en la tesis de dependencia académica examinan la investigación científica de los países periféricos, analizando cómo adoptan la agenda de investigación de los países hegemónicos (Beigel, 2010). Originalmente, esta tesis refiere a la constatación de que las y los investigadores de países no hegemónicos usualmente ocupan posiciones subordinadas en la división global del trabajo científico. Sin embargo, se han señalado las limitaciones de medir la "ciencia mundial" basada en las bases de datos de publicaciones dominadas por países centrales (Vessuri, 1987). Desde una perspectiva más crítica, la investigación periférica no es unilateralmente subordinada a la agenda científica de los países centrales (Beigel, Gallardo, & Bekerman, 2018). Beigel et al. (2018) argumentan que la periferia no está representada por disciplinas homogéneas que se caracterizan colectivamente por su dependencia con los centros de producción de conocimiento. Por el contrario, la dependencia se desarrolla por medio de mecanismos más complejos en los cuales la periferia no es mera importadora pasiva de conocimiento.

De este modo, la adaptación de agendas de investigación, tanto frente a las presiones de empresas (locales y multinacionales) como frente a las líneas de investigación que se imponen en países centrales y que frecuentemente responden a las necesidades de sus empresas (muchas de ellas multinacionales), tiene que entenderse como un proceso dinámico. En dicho proceso, las presiones del sector

privado y de la globalización del conocimiento se enfrentan a comunidades científicas con tradición, lógicas, prácticas y objetivos políticos específicos que muchas veces están en contradicción con aquellas tendencias. El interjuego creativo se evidencia en producciones originales que escapan al circuito *mainstream* de publicación, aunque la evaluación académica se encuentre varios pasos por detrás de la rica producción de conocimiento en la región.

LOS SUBSIDIOS A INVESTIGACIÓN OTORGADOS POR EMPRESAS PRIVADAS Y ORGANISMOS INTERNACIONALES O DE CIENCIA Y TÉCNICA DE PAÍSES CENTRALES

El dilema sobre la injerencia en la definición de agendas de investigación en América Latina por parte de organismos internacionales y empresas multinacionales se inicia en los '50 con la fundación Ford, Rockefeller y Carnegie, y luego con organismos que van desde la UNESCO al Banco Mundial. Estos instalaron sedes en la región desde donde impulsaron temas que fueron objeto de indagación de la ciencia latinoamericana (Naidorf, 2009).

Desde Estados Unidos se elaboraron el Fullbright Program y el US.AID, entre otros. En Europa, por ejemplo, se crearon la Swedish Agency for Research Cooperation en Suecia, y la CNRS-CCFD en Francia. El objetivo más o menos explícito tanto de fundaciones como de organismos internacionales que operaron desde entonces en la región ha sido direccionar las políticas académicas y con ello el tipo y fin del conocimiento producido (Navarro y Quesada, 2010).

A nivel global, en relación a las dimensiones que atañen a la orientación de las agendas de investigación, la relación periférica y la mediatización tecnológica continuaron colocando a América Latina como satélite de las agendas definidas en los países centrales. Incluso la cientometría y el acoplamiento a los estándares exógenos de supuesta calidad en función de factores de impacto de las revistas en donde se publica, han calado con desiguales niveles de conciencia en las comunidades académicas.

EL PESO DE LAS EDITORIALES PRIVADAS EN EL ACCESO A LA INVESTIGACIÓN PUBLICADA Y A LA PUBLICACIÓN

El negocio de las editoriales tiene, al menos, dos dimensiones: la del oligopolio mundial de editoriales en el mercado de revistas/artículos considerados de mayor calidad y la emergencia de un mercado complementario liderado por editoriales –en

algunos casos de dudosa procedencia (Truth, 2012)– que ofrecen acceso abierto a las publicaciones pero cobran a las y los investigadores por publicar. En la intersección de estos mercados, algunas revistas de aquel oligopolio editorial han comenzado a ofrecer la opción de publicación bajo acceso abierto, pero para ello cobran a las y los autores. De ese modo, el negocio de las editoriales académicas se mantiene, afectando la circulación del conocimiento en el primer caso, y reproduciendo las desigualdades en función del acceso a fondos para investigar en tanto quien tiene los fondos tendrá más facilidad para acceder a dicha publicación (Babini, 2011; Naidorf y Perrotta, 2017).

A nivel global, la ciencia considerada de “mayor calidad” suele ser justamente aquella que se publica en revistas que están bajo la órbita de grandes editoriales multinacionales. Seis grandes editoriales, cinco de ellas privadas con fines de lucro, controlan el 50% de las publicaciones científicas indizadas a nivel global, obteniendo márgenes globales de ganancia de casi un 40%. El poder que ejercen estas grandes editoriales, como Elsevier o Springer, que manejan oligopólicamente el mercado de publicaciones científicas, fuerza a las universidades a pagar millones para acceder a un sistema de publicación altamente centralizado. En América Latina, en un contexto de estructural insuficiencia presupuestaria que se traduce en menores puestos de investigación, las presiones para publicar –principal criterio de evaluación para obtener un puesto- se acrecientan, lo que parece un contrasentido.

En este contexto, el acceso abierto, cuando no es privatizado³, es una iniciativa contrahegemónica que está ganando espacio. Asimismo, algunos países centrales (Francia, Alemania y Suecia) han cancelado sus contratos con algunas de esas editoriales oligopólicas debido a sus precios excesivos y buscan promover el acceso abierto a toda la investigación financiada con fondos públicos⁴.

El impacto de las grandes empresas editoriales sobre la investigación universitaria no sólo refiere a la limitación a la circulación pública del conocimiento y por lo tanto a su avance. Estas editoriales se transforman en reguladoras de cómo se produce conocimiento y en agencias de validación que son acríticamente asumidas como parámetro válido de conocimiento original. Dictaminan qué merece publicarse y qué no. Imponen criterios, reglas de juego y valores determinados por ellas mismas,

³ La privatización del acceso abierto es un fenómeno que descompone el espíritu de esta herramienta que procura la democratización del conocimiento (sobre privatización del acceso abierto ver Naidorf y Perrotta, 2017).

⁴ <https://www.timeshighereducation.com/news/sweden-cancels-elsevier-contract-open-access-dispute-spreads>

como por ejemplo el factor de impacto, para incrementar su negocio. Adicionalmente, regulan la publicación de determinados temas y emiten señales sobre los temas preferibles a ser estudiados en la región.

Estos parámetros suelen ser usados por las instituciones científicas como criterios de calidad y tienen una influencia negativa en las políticas de evaluación de esta actividad y en la orientación y desarrollo de los proyectos que se llevan a cabo, especialmente en países periféricos. Atentan además contra la libre circulación de la información científica (CPS, 2018). En este sentido, los negocios en torno a la privatización del acceso abierto (Naidorf y Perrotta, 2017) y a las editoriales que lucran con el conocimiento primariamente financiados por los estados refuerzan la crítica a los criterios de evaluación primordialmente basados en la publicación científica. No pueden ser considerados acríticamente como parámetro del buen desempeño de las y los académicos, cuestión que abordaremos en el apartado siguiente.

CONCLUSIONES Y APORTES A LA REVISIÓN DE LOS CRITERIOS DE LA PONDERACIÓN DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

Los últimos veinte años fueron prolíficos en investigaciones sobre política científica en y desde América Latina⁵. Sin embargo, algunas tendencias arraigadas o poco problematizadas tienen un impacto significativo en las prácticas evaluativas que son orientadoras y performativas de prácticas y trayectorias académicas (Bianco, Mazzitelli y Tomassini, 2014). Se ha analizado cómo los investigadores en Argentina modifican sus lógicas de publicación científica a partir de los mecanismos de evaluación del CONICET (Beigel, 2017) y cómo los investigadores profundizan sus colaboraciones nacionales e internacionales en parte para incrementar su cantidad de publicaciones y así obtener mejores resultados en dichas evaluaciones (Aguado-López, Becerril-García y Godínez-Larios, 2018).

Más allá de las investigaciones sobre criterios de evaluación, también han existido instancias que procuraron problematizar el impacto de la evaluación predominantemente basada en la cantidad de *papers* publicados (ver nota al pie 2). No obstante, este indicador se mantiene como el más relevante a la hora de valorar la calidad académica de un investigador o investigadora.

⁵ Cabe reconocer la dinámica y la experiencia de los estudios latinoamericanos en ciencia, tecnología y sociedad que tuvieron lugar en la denominada Escuela de Pensamiento Latinoamericano en Ciencia y Tecnología, cuyo auge se manifestó durante las décadas del 60 y en los primeros años de los 70 y que fue discontinuado por las dictaduras militares, iniciadas por el golpe de estado en Chile en 1973 y ampliadas a toda América Latina a través del plan Cóndor.

Aunque el frenesí de la publicación de artículos con referato parezca estar lejos de la satisfacción de necesidades privadas o de la contribución a la producción de innovaciones, en este trabajo apuntamos a poner en discusión cómo la masividad de publicaciones científicas y la búsqueda de publicación rápida de resultados contribuye a desvirtuar el valor de la calidad (cuando no la relevancia social de un tema de investigación) sin dar cuenta al mismo tiempo de la transferencia ciega de conocimiento. Asimismo, mostramos cómo estos artículos abordan temáticas que responden a agendas de investigación que satisfacen necesidades privadas, principalmente de empresas que concentran la propiedad intelectual y que se ubican en países centrales. Por otra parte, el crecimiento exponencial de publicaciones favorece el negocio editorial, también concentrado en pocas empresas de esos mismos países.

Definimos entonces a la ciencia privatizada como aquella que por medio de copiar agendas y prioridades exógenas al contexto de creación del conocimiento y a las necesidades sociales, beneficia la acumulación de ganancias privadas sin que quede ningún rédito de ese proceso para las instituciones productoras de ese conocimiento, ni tampoco por lo tanto para sus países de origen. La ciencia privatizada, tal como afirmamos anteriormente, utiliza como criterio primordial de evaluación del desempeño de las y los investigadores a los indexadores internacionales de cuantificación de artículos, y al factor de impacto de las revistas en donde éstos se publican como sinónimo de calidad académica. Desconoce así la existencia de un mercado editorial que no es reconocido como tal por las agencias de financiamiento de la investigación científica. También asociamos a la ciencia privatizada con la orientación mercantil de la investigación que se esfuerza más por obtener curas vendibles o aplicaciones de interés para las agendas de investigación internacionales dominadas por empresas multinacionales. Estas empresas constituyen monopolios intelectuales. Al priorizar sus agendas se deja de lado la prevención y la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan a nuestras sociedades en Latinoamérica. También se margina a la educación como ámbito de producción y transmisión de conocimiento, como instancia de validación social de los resultados de las investigaciones. A nivel más general, se deja de lado la pregunta acerca de para quién se produce conocimiento.

Actualmente, en función de criterios que resulten en las discusiones plenarias entre evaluadores menos equívocos y más comparables, estos prefieren contar

papers. En especial, se valoran las publicaciones en revistas del circuito *mainstream* por sobre cualquier otro indicador de calidad académica o de perfil de investigador/a. Este criterio es el que prevalece a la hora de elaborar un orden jerárquico entre candidatos y candidatas en el cual una gran cantidad de aspirantes a investigadores e investigadoras de tiempo completo quedan expulsados del sistema dada la insuficiencia presupuestaria estructural de los países de la región y la inexistencia de ámbitos alternativos de inserción de las y los investigadores.

La falta de instancias para la definición de un perfil de investigador o investigadora y la ausencia de indicadores que permitan ponderar el impacto social juegan en contra de una orientación de la política científica que se considere autónoma y, al mismo tiempo, comprometida socialmente. En virtud de ello la propuesta que sigue busca sugerir una serie de indicadores alternativos apostando a que sean incluidos en la variable “producción científico-tecnológica” a la par del conteo de *papers*. Esta propuesta de nuevos criterios de evaluación busca estimular a la comunidad científica a la reflexión acerca del impacto económico, social y político de nuestro trabajo. Los indicadores propuestos son:

1. Ponderación del impacto social.
2. Consideración de áreas de vacancia.
3. Valoración del trabajo editorial (de editoriales locales).
4. Reconocimiento del trabajo con comunidades.

1. Las comisiones evaluadoras, usualmente compuestas por investigadores de gran trayectoria, no suelen atender ni valorar el impacto social de las investigaciones. Quizás por la falta de indicadores cuantitativos que faciliten su tarea de evaluación, el impacto social de una producción científica así como la relevancia social del tema de investigación son infravalorados.

2. Las áreas de vacancia han estado asociadas a temas estratégicos, aunque no lo son exactamente. En general, la vacancia es una categoría contextual y asociada a necesidades sociales regionales. Estas áreas suelen estar ausentes en las agendas de los países centrales que es donde se concentran los recursos para las investigaciones científicas de mayor envergadura. En este sentido, la vacancia reconoce un componente asociado a la relevancia social, aunque corresponde, como la etimología de la palabra lo refiere, a un tema poco desarrollado.

3. Tal como hemos afirmado, en parte la ciencia se vuelve privatizada porque se posiciona acríticamente frente al mercado editorial que asocia calidad con

indexadores. De allí que la producción editorial propia y los esfuerzos locales por potenciarla no son bien ponderados entre las actividades de las y los investigadores locales. No existe ninguna valoración a la tarea editorial que, en general, está a cargo de las y los investigadores y sus universidades. Incluso la publicación en revistas de la propia universidad es considerada producción endógena y por lo tanto penalizada por las y los evaluadores.

4. Por último, proponemos valorar más el trabajo con las comunidades. No solamente nos referimos al trabajo de campo específicamente, sino a la intervención social, a la divulgación en el territorio, a la participación en los asuntos ciudadanos desde su experticia, a la contribución a la elucidación y respuesta a los grandes problemas nacionales y de la región que de una u otra manera se relacionan con los temas de investigación de cada quien.

Finalmente y a modo de cierre queremos afirmar que el intercambio con miembros de la comunidad académica local, con grupos de trabajo latinoamericanos⁶, la participación en múltiples instancias de evaluación académica, las reflexiones conjuntas con miembros de nuestro equipo de investigación cuyo objeto de estudio son algunos de los temas aquí abordados, nuestras tesis de doctorado y el intercambio con colegas de múltiples latitudes nos inspiran a procurar explicitar esta crítica y ser propositivas. Lo hacemos en el marco de la eterna y urgente pregunta sobre cómo y para quién hacemos ciencia en América Latina.

REFERENCIAS

- Aguado-López, E., Becerril-García, A. y Godínez-Larios, S. (2018). Asociarse o perecer: La colaboración funcional en las ciencias sociales latinoamericanas. *Reis*, 161, 3-22.
- Ahmadpoor, M., & Jones, B. F. (2017). The dual frontier: Patented inventions and prior scientific advance. *Science*, 357(6351), 583-587.
- Albornoz, M., Barrere, R. y Sokil, J. (2017). Las Universidades lideran la I+D en América Latina. En *El Estado de la Ciencia 2017* (RICyT, pp. 31-44). RICyT.

⁶ Como el denominado “La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades desde la universidad” (Grupo de Trabajo de CLACSO compuesto por miembros de 10 países).

- Arocena, R., Göransson, B., & Sutz, J. (2015). Knowledge policies and universities in developing countries: Inclusive development and the “developmental university”. *Technology in society*, 41, 10-20.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2001). Changing knowledge production and Latin American universities. *Research Policy*, 30(8), 1221-1234.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2010). Weak knowledge demand in the South: Learning divides and innovation policies. *Science and Public Policy*, 37(8), 571-582.
- Babini, D. (2011). Acceso abierto a la producción científica de América Latina y el Caribe: Identificación de principales instituciones para estrategias de integración regional. *CTS. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6(17).
- Beigel, F. (2010). *Autonomía y dependencia académica: Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina, 1950-1980*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Beigel, F. (2017). Científicos periféricos, entre Ariel y Calibán. Saberes institucionales y circuitos de consagración en Argentina. Las publicaciones de los investigadores del CONICET. *Dados*, 60(3), 825-865.
- Beigel, F., Gallardo, O., & Bekerman, F. (2018). Institutional expansion and scientific development in the periphery: The structural heterogeneity of Argentina’s academic field. *Minerva*, 56(3), 305-331.
- Bekerman, F. (2010). Modernización conservadora: La investigación científica durante el último gobierno militar en Argentina. En F. Beigel (Ed.), *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)* (pp. 198-220). Recuperado de <https://bit.ly/2SXc9qY>
- Bianco, M., Mazzitelli, M. G. y Tomassini, C. (2014). Señales transmitidas por el sistema de fomento a la investigación. Tensiones en la orientación de la producción de conocimiento y las carreras académicas en Uruguay. *Redes*, 20(39), 159-182.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamérica.
- Codner, D. G., Becerra, P., & Díaz, A. (2012). Blind Technology Transfer or Technological Knowledge Leakage: A Case Study from the South. *Journal of technology management & innovation*, 7(2), 184-195.

- Codner, D. G., & Perrota, R. M. (2018). Blind Technology Transfer Process from Argentina. *Journal of Technology Management & Innovation*, 13(3), 47-53.
- Confraria, H., & Vargas, F. (2019). Scientific systems in Latin America: Performance, networks, and collaborations with industry. *The Journal of Technology Transfer*, 44(3), 874-915.
- CPS: Cátedra Libre Ciencia, Política y Sociedad (2018). Publicaciones científicas, ¿comunicación o negocio editorial? *Ciencia, Tecnología y Política*, 1(1). DOI: <https://doi.org/10.24215/26183188e005>
- Dávila, M. (2006). Vinculación universidad-sector productivo-estado en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires: la apertura al medio como eje de transformación institucional. En S. Llomovatte, F. Juarros, J. Naidorf y A. Guelman (Eds.), *La vinculación universidad-empresa: Miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Durand, C., & Milberg, W. (2019). Intellectual monopoly in global value chains. *Review of International Political Economy*, 1-26. DOI: <https://doi.org/10.1080/09692290.2019.1660703>
- Dutrénit, G., & Arza, V. (2010). Channels and benefits of interactions between public research organisations and industry: Comparing four Latin American countries. *Science and Public Policy*, 37(7), 541-553.
- Iñigo Carrera, J. (2007). *La formación económica de la sociedad argentina. Volumen I, Renta agraria, ganancia industrial y deuda externa. 1882–2004*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Juarros, M. F. (2006). La vinculación universidad-empresa-sector de la producción de bienes y servicios, vista por los docentes investigadores. El caso de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. En S. Llomovatte, F. Juarros, J. Naidorf y A. Guelman (Eds.), *La vinculación universidad-empresa: Miradas críticas desde la universidad pública* (pp. 171-212). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Juarros, M. F. y Martinetto, A. B. (2008). Limitantes del investigador académico: Financiamiento y políticas científicas. *Nómadas (Col)*, 29, 50-63.
- Llomovatte, S. (2006). Para una crítica del modelo de la triple hélice: universidad, empresa y estado. En S. Llomovatte, F. Juarros, J. Naidorf y A. Guelman (Eds.), *La vinculación universidad-empresa: una crítica desde la universidad pública* (pp. 21-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Naidorf, J. (2006). Antecedentes de la vinculación universidad-empresa desde la perspectiva del cambio en la cultura académica (1955-1984). En S. Llomovatte, F. Juarros, J. Naidorf y A. Guelman (Eds.), *La vinculación universidad-empresa: Miradas críticas desde la universidad pública* (pp. 91-112). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Naidorf, J. (2009). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Naidorf, J. y Perrotta, D. (2017). La privatización del acceso abierto. Nuevas formas de colonización académica en América Latina y su impacto en la evaluación de la investigación. *Universidades*, 73, 41-50.
- Navarro, J. J. y Quesada, F. (2010). El proyecto Camelot (1964-1965). La dependencia académica, entre el escándalo y el mito. En F. Beigel (Ed.), *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)* (pp. 145–167). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- OECD (2012). *Programme on Innovation, Higher Education and Research for Development*. Research Universities: Networking the Knowledge Economy. Boston.
- Orhangazi, Ö. (2018). The role of intangible assets in explaining the investment–profit puzzle. *Cambridge Journal of Economics*, 43(5), 1251-1286.
- Pagano, U. (2014). The crisis of intellectual monopoly capitalism. *Cambridge Journal of Economics*, 38(6), 1409-1429.
- Rikap, C. (2017). The corporization of a public university with free undergraduate education: Endangering autonomy at the University of Buenos Aires. *World Social and Economic Review of Contemporary Policy Issues*, 8, 44-59.
- Rikap, C. (2018). Innovation as Economic Power in Global Value Chains. *Revue d'Économie Industrielle*, 163, 35-75.
- Rikap, C. (2019). Asymmetric Power of the Core: Technological Cooperation and Technological Competition in the Transnational Innovation Networks of Big Pharma. *Review of International Political Economy*, 26(5), 987-1021. DOI: <https://doi.org/10.1080/09692290.2019.1620309>

- Rikap, C., & Harari-Kermadec, H. (2019). Motivations for collaborating with industry: Has public policy influenced new academics in Argentina? *Studies in Higher Education*, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659764>
- Riquelme, G. C. y Langer, A. (2013). Los docentes universitarios y la producción y circulación del conocimiento: Un estudio sobre universidades argentinas. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 16(1), 81-114.
- Sutz, J. (2000). The university–industry–government relations in Latin America. *Research policy*, 29(2), 279-290.
- Tijssen, R. (2019). On science industry linkages worldwide. Presentado en *The 13th Workshop on The Organisation, Economics and Policy of Scientific Research*, Bordeaux.
- Truth, F. (2012). Pay big to publish fast: Academic journal rackets. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(2), 54-105.
- Unzué, M. (2013). Autonomía, evaluación y políticas públicas. Tendencias y límites en los sistemas de Argentina y Brasil. En M. Unzué y S. Emiliozzi (Eds.), *Universidad y políticas públicas. En busca del tiempo perdido* (pp. 9-48). Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Vessuri, H. (1987). La revista científica periférica. El caso de Acta Científica Venezolana. *Interciencia*, 12(3), 124-134.
- Wang, L., & Li, Z. (2019). Knowledge flows from public science to industrial technologies. *The Journal of Technology Transfer*, 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10961-019-09738-9>

Consideraciones críticas sobre la mundialización de los sistemas educativos: Jesús Romero, Inés Dussel y Thomas S. Popkewitz

Critical considerations about the globalization of education systems: Jesús Romero, Inés Dussel y Thomas S. Popkewitz

Raimundo Cuesta
Fedicaria-Salamanca
raicuesta2@gmail.com

Marta Estellés
Fedicaria-Cantabria
marta.estelles@gmail.com

Recibido en octubre de 2019
Aceptado en noviembre de 2019

DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16791

RESUMEN

Esta sección trata de complementar el título del presente número de nuestra revista (Conocimiento, poder y mundialización), trasladando la problemática genérica sugerida en el mismo a un tema cada vez más sobresaliente en la era de la globalización y del totalcapitalismo, a saber, la progresiva mundialización de la omnipresente razón escolarizadora nacida en los albores de la modernidad occidental. Ciertamente, la aproximación crítica a esta cuestión se puede realizar desde distintas ópticas y especialidades académicas. Por nuestra parte, hemos optado en esta ocasión por la colaboración, a través de una suerte de mesa-coloquio, de tres personas muy descolantes en el campo de lo que podríamos llamar historia del curriculum. Se trata, por orden de aparición en este número, de Jesús Romero (España), Inés Dussel (Argentina) y Thomas S. Popkewitz (Estados Unidos).

Palabras clave: mundialización, escolarización, historia del curriculum, totalcapitalismo.

ABSTRACT

This section complements the generic title of this issue of our journal (Knowledge, power and globalization), moving the generic issue to an increasingly prominent topic in the era of globalization and total capitalism, namely the progressive globalization of the ubiquitous school reason born at the dawn of Western modernity. Certainly, the critical approach to this issue can be made from different perspectives and academic specialties. We have opted on this occasion for the collaboration, through a colloquium, of three outstanding scholars in the field of curriculum history. They are Jesús Romero (Spain), Inés Dussel (Argentina) and Thomas S. Popkewitz (United States).

Keywords: globalization, schooling, curriculum history, total capitalism.

Referencia

Cuesta, R. y Estellés, M. (coords.) (2020). Consideraciones críticas sobre la mundialización de los sistemas educativos: Jesús Romero, Inés Dussel y Thomas S. Popkewitz. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 77-126. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16791

PRESENTACIÓN

Esta sección trata de complementar el título del presente número de nuestra revista (*Conocimiento, poder y mundialización*), trasladando la problemática genérica sugerida en el mismo a un tema cada vez más sobresaliente en la era de la globalización y del totalcapitalismo, a saber, la progresiva mundialización de la omnipresente razón escolarizadora nacida en los albores de la modernidad occidental. La lógica de la escolarización a menudo se presenta como una verdad dada, natural e incontrovertible, omitiendo que posee una historia y un desarrollo complejos. Más allá de las apariencias, el isomorfismo de los sistemas nacionales de educación de nuestro tiempo se debe a la influencia de una poderosa tecnoburocracia alojada en instituciones internacionales dedicadas al diseño, asesoramiento y evaluación de las políticas educativas. Empero subsisten, a pesar de todo, variantes y resistencias locales irreductibles.

La pesquisa histórica y comparada de los sistemas educativos ha favorecido la aparición de una mirada sinóptica e interactiva entre la escala global y la local. En el mundo de la historiografía más general, la llamada *Global History* ha sido una respuesta tentativa y llena de paradojas a la necesidad de comprender el mundo como un todo integrado. Desde luego, en el ámbito de la escuela y del *currículum* el estudio de los sistemas nacionales de educación insertos en un entramado de relaciones internacionales aparece como un objeto de estudio cultivado cada vez con mayor intensidad como consecuencia de unas políticas educativas progresivamente más perfeñadas y gobernadas desde organismos transnacionales.

No obstante, creemos que el discurso imperante acerca de una historia universal como proceso unitario progresivo y como despliegue de Occidente es incompatible con el pensamiento crítico. En realidad, constituye poco más que una excrecencia de un desacreditado paradigma difusionista, que, a pesar de todo, es doctrina hegemónica entre las administraciones educativas de hoy, que persisten en una óptica euroamericana de la historia universal. Ciertamente, la fuerte expansión de las instituciones educativas integradas y gestionadas directa o indirectamente por el Estado favorece una organización y funcionamiento del campo de la educación como sistemas nacionales, a imagen y semejanza de los que empezaron a erigirse primero en Europa y luego en América durante el siglo XIX. Su éxito mundial ha llevado a un consenso transcultural e implícito sobre la escolarización de masas, un dogma simplificador acerca de la escuela como institución benefactora universal y fomentadora del desarrollo económico y social.

Frente a todo ello, el análisis histórico de la escolarización de masas y las modalidades de arquitectura institucional y de conocimiento que la apuntalan permite comprobar, comparar y definir modelos nacionales que, a su vez, nos autorizan a afinar o simplemente deshacer la predominante imagen mecanicista, todavía subyacente. Y así, más que un mecanismo autopropulsado de racionalidad teleológica, los llamados sistemas educativos nacionales y el formato curricular de los mismos significan totalidades históricas, dinámicas, contradictorias y contingentes, que se materializan y expresan en estados-nación pero que nunca se explican al margen de procesos de estandarización curricular y de evaluación de los resultados escolares a escala mundial. Toda aproximación a este fenómeno no puede dejar de ser relacional e histórica.

Ciertamente, la aproximación crítica a estos problemas se puede realizar desde distintas ópticas y especialidades académicas. Por nuestra parte, hemos optado en esta ocasión por la colaboración, a través de una suerte de mesa-coloquio, de tres personas muy descollantes en el campo de lo que podríamos llamar *historia del currículum*. Tal adscripción se sitúa más allá de las disputas terminológicas habidas entre los que prefieren hablar de “historia de la educación”, sintagma de uso más común en España, o de los que se inclinan por “historia del *currículum*, rubro más empleado en la tradición anglosajona (véase Cuesta, 2020). Se trata, por orden de aparición en este número, de Jesús Romero (España), Inés Dussel (Argentina) y Thomas S. Popkewitz (Estados Unidos).

Romero y Dussel, pertenecientes a la misma generación, respondieron brillantemente y con precisión al cuestionario que les hicimos llegar y cuyas respuestas insertamos literalmente en esta parte de la revista. En cambio, Thomas Popkewitz, nacido en 1940, pertenece a otra cohorte generacional muy distinta, uno de los más prominentes padres fundadores del campo de la historia del *currículum* desde esa atalaya mundial que es la Universidad de Wisconsin-Madison, eligió otra manera de participar en el coloquio. Él optó por tomar el cuestionario como incentivo para construir su propio discurso sobre el tema abordado, de modo que su contribución formalmente se parece más a un artículo que a una entrevista. No obstante, respetamos escrupulosamente su voluntad porque su colaboración enriquece notablemente el conjunto de la revista aportando un texto original (que se facilita también en inglés mediante un enlace). A los tres debemos manifestar nuestro mucho agradecimiento por su desinteresada colaboración con *Con-Ciencia Social*. También en este capítulo debe quedar subrayada nuestra deuda con Miguel Ángel

Pereyra, máximo representante hispano e introductor en España de la historia del *currículum* (véase Luis y Romero, 2006). Gracias a su ayuda se favorecieron los contactos oportunos y además tuvo la gentileza de revisar la traducción al español del texto de su amigo y maestro Thomas S. Popkewitz.

La primera entrevista corresponde a Jesús Romero, nacido en 1968 y que actualmente desempeña su trabajo como profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, institución en la que se formó y desde la que pronto, en compañía de Alberto Luis Gómez y dentro del grupo Asklepios, integrado en Fedicaria, realizó una brillante carrera profesional. Ese espléndido itinerario se integra durante los años noventa en el activo foco de investigadores cántabros coordinados por Alberto Luis Gómez, que encadenaron un abanico de investigaciones de doctorado gracias a las cuales se amplió la mirada y el contenido de la didáctica de las ciencias sociales en España, dando al mismo tiempo un impulso muy notable a la historia del *currículum*. Interesado inicialmente por el alcance de las nuevas tecnologías en la enseñanza (Romero, 2001), su contribución ha sido muy importante con miras a la excogitación de las leyes que rigen la producción histórica del conocimiento escolar. Cabe destacar, entre sus abundantes obras, el libro *Escuela para todos. Conocimiento académico y geografía escolar en España* (Luis y Romero, 2007). Se diría que el núcleo “cántabro” de Fedicaria se inclinó tempranamente por la vía de escudriñar las materias de enseñanza dentro del paradigma de la historia del *currículum*, adscribiéndose preferentemente a coordenadas anglosajonas (Luis y Romero, 2007). Por lo demás, siguiendo esa línea, el profesor Romero recientemente participó en la elaboración de un estado de la cuestión internacional sobre el tema (Romero y Estellés, 2020).

La segunda entrevista tiene a Inés Dussel como protagonista. Esta historiadora, muy conocida internacionalmente, nació en 1966 en Estados Unidos, pero muy pronto fue a residir a Argentina, país en donde se formó y transcurrió parte muy importante de su carrera docente e investigadora. Lo que no fue óbice para que su formación también tuviera lugar en la Universidad de Wisconsin-Madison bajo la tutela precisamente de Thomas S. Popkewitz. En cierto modo, como su maestro, ella es un tipo de intelectual de la era de la globalización, cuyas actividades investigadoras y docentes se reparten por varias universidades del mundo, quizás con especial relevancia en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en su sede de Buenos Aires. Tampoco es fácil delimitar su especificidad investigadora porque esta profesora ha dedicado su vida a temas muy diversos, todos ellos quizá

englobables dentro de una “historia cultural” (véase Popkewitz y otros, 2003), que entiende el *curriculum* como un artefacto cultural (material y simbólico). Desde una primera línea que entiende la escuela como máquina de producción de conciencias y de prácticas pedagógicas en el aula (Dussel y Caruso, 2000) se va pasando a otra concepción cada vez más sutil que explora las formas materiales y mentales de la cultura escolar (Dussel, 2003). Recientemente ha volcado su interés hacia los medios y las formas de educación a través de la imagen.

Finalmente, Thomas S. Popkewitz, nacido en 1940, participa en el coloquio con una aportación muy personal que condensa una buena parte de su copioso aparato conceptual (*systems of reason*, el *curriculum* como alquimia, cosmopolitismo, epistemología social, gubernamentalidad, política de la representación, ciencia crítica de la educación, historia del presente, etc.) de inequívocas resonancias foucaultianas, que a lo largo del tiempo ha ido jalonando su fructífera vida profesional. Hablar de este autor es hablar de la Universidad de Wisconsin, como principal núcleo motor del giro acontecido desde los años sesenta del siglo pasado en la historia del *curriculum* a escala mundial. Thomas S. Popkewitz, profesor en la Universidad de Wisconsin-Madison (allí donde se cruzan una parte de los caminos más influyentes de la encrucijada de la historia del *curriculum*) convivió en esa universidad con personas de la talla intelectual de Herbert Kliebard (gran precursor de la historia del *curriculum*) y con Barry M. Franklin. En los años ochenta estos tres pioneros publican obras de obligada referencia que marcan un antes y un después en el estudio del *curriculum* y las disciplinas escolares. En la misma institución trabajaba, en una línea neomarxista, Michael Apple. El punto de vista metodológico de Popkewitz recoge, en cambio, la tradición de la historia social pero reconvirtiéndola en “historia cultural” mediante la incrustación de acusadas vetas posmodernas y foucaultianas (véase Popkewitz y otros, 2003). Según su punto de vista, el *curriculum* ha de ser considerado como *epistemología social* (Popkewitz, 2003b, p. 117).

En su condición de “intelectual global”, ha trillado un campo muy extenso y sin fronteras prefijadas de los *curriculum studies* y de la historia de la escolarización, llevando su voz a países de muy distinta índole cultural merced al tejido de una tupida red de influencias e interacciones dentro de la que, a modo de ejemplo, se han creado algunos polos muy prominentes como los que representan Inés Dussel en Argentina o Miguel A. Pereyra en España (Luzón y Torres, 2012). El propio Popkewitz (2017), cuyas trayectoria y obras han sido abundantemente traducidas y conocidas en

España, se reconoce como un defensor de una historia comparada y una perspectiva transnacional en el campo de los estudios curriculares.

CONTRIBUCIÓN AL DEBATE SOBRE LA MUNDIALIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE...

JESÚS ROMERO

Pregunta: Después de cuatro décadas de enfoques historiográficos inclinados hacia lo microhistórico y lo cultural, en la actualidad se aprecia una resurrección de las perspectivas, como la Global History, que reclaman una visión sinóptica y una temporalidad de larga duración. ¿Hasta qué punto en la historia del currículum se está produciendo un giro “global” de las investigaciones?

Respuesta: Existen suficientes indicios para sostener que, aunque con mucho retraso (más adelante aclararé esta valoración), ese “giro” se ha iniciado ya. Pero – hasta donde alcanza mi pobre conocimiento– diría que aún está en ciernes, a la vista de su lentitud y de su alcance limitado, cuando no controvertible.

En el campo de los estudios del currículum, el ejemplo más notorio (y pionero) ha sido el proyecto internacional de investigación comparada, fundamentado en la sociología histórica neoinstitucionalista y liderado desde la Universidad de Stanford por John W. Meyer y Francisco O. Ramírez, que se puso en marcha durante la década de 1980 con un amplio apoyo financiero, proporcionado principalmente por la *National Science Foundation* de EE.UU., pero también por la *Hoover Institution* y el *Center for Research in International Studies* de Stanford, la *Spencer Foundation*, el Banco Mundial o la Sociedad Japonesa para la promoción de la Ciencia. Esta aproximación desde la teoría neoinstitucionalista cuestionó las interpretaciones del currículum de los sistemas educativos contemporáneos inspiradas en el funcionalismo –bajo cuya lente se ha visto como un mecanismo de integración social y de solidaridad nacional en poblaciones crecientemente diferenciadas– o en las teorías de la reproducción – que lo han analizado como un vehículo de los valores dominantes al servicio del mantenimiento de las estructuras y hegemonías sociales–, por su excesiva simplificación y por la insuficiente atención prestada al contenido y al formato de su base cultural. Saludó a la, por entonces, flamante historia social del currículum por su visión más compleja de la formación y dinámica interna de este dispositivo, pero objetó su confinamiento a la escala estatal o local. Frente a tales miradas, y tomando como punto de partida el constatable despliegue a escala planetaria de la escolarización de masas, presentaron la evolución de los patrones curriculares como un proceso de

creciente isomorfismo transnacional, como un movimiento mundial en el cual se ha asociado el conocimiento para las masas con modelos o esquemas estandarizados de progreso educativo y social.

A los neoinstitucionalistas les debemos aportaciones ciertamente interesantes. Pero su enfoque está lastrado por algunos sesgos muy discutibles que han sido objeto de críticas, a mi juicio merecidas. En primer lugar, el sesgo teleológico implícito en su narrativa sobre el desarrollo de la “sociedad mundial” y de la educación institucionalizada en su seno. Sin ir más lejos, su dibujo de los procesos de cambio curricular no consigue librarse de la mistificación del destino manifiesto, toda vez que da pábulo a la impresión ficticia de un camino lineal y siempre en ascenso hacia cotas de perfección creciente. No es de extrañar que Carney, Rappleye y Silova (2013) hayan acusado a estos estudios de ver “el mundo social a través del reconfortante marco del “capitalismo liberal”. En segundo lugar, y de manera relacionada, la sinécdoque en la que incurrir. Sus análisis sobre el isomorfismo curricular se basan en el examen de la retórica y formalidad expresa de los planes de estudio oficiales aprobados en los distintos países del orbe. El problema es que la confluencia en los *significantes* (una afirmación empírica que se han esforzado en verificar) no conlleva necesariamente una correspondencia en los *significados* (una hipótesis sin contrastar). No debería soslayarse que el sentido de las palabras no es independiente de las *prácticas sociales de significación*, y éstas están siempre situadas en contextos histórico-sociales concretos. Esto es, son tributarias de unas dinámicas heredadas, de unas circunstancias materiales determinadas, de unos u otros equilibrios de poder, de unos u otros ordenamientos institucionales, de unas estructuras culturales y mentales con rasgos específicos... que interaccionan con –y modulan– las tendencias generales, dando lugar a distintas variantes, materializaciones, ritmos temporales... En suma, a distintas respuestas, ora adaptativas, ora proactivas, ora reactivas.

Lo cual no impide reconocer la ineludible necesidad, siquiera complementaria, de una perspectiva analítica “global” para comprender los derroteros de los sistemas escolares estatales modernos. No ya sólo en esta “era de la globalización”, en los siglos XX y XXI, sino también en el siglo XIX. Y esto, me parece, es algo que las historias de la educación “nacionales” han tardado demasiado en calibrar convenientemente. En la introducción de su interesante obra *La transformación del mundo. Una historia global del siglo XIX*, traducida al castellano en 2015, el historiador alemán Jürgen Osterhammel sostenía del siguiente modo la imposibilidad de escribir una historia del siglo XIX que no sea universal:

“... al buscar las huellas tempranas de la «globalización», los historiadores actuales no son los primeros en descubrir en el siglo XIX —que a menudo, y con razón, ha sido definido como el «siglo del nacionalismo y los estados nacionales»— relaciones transfronterizas: transnacionales, transcontinentales, transculturales. En efecto, muchos contemporáneos ya entendieron que el siglo se caracterizaba en especial por la ampliación de los horizontes de pensamiento y actuación. Entre las capas medias y bajas de Europa y Asia, muchas personas dirigieron la mirada y la esperanza hacia países remotos de los que se hablaba bien; muchos millones se atrevieron a emprender viajes a lo desconocido. Estadistas y militares aprendieron a pensar en categorías de «política mundial». En ese siglo surgió el British Empire, el primer imperio verdaderamente mundial de la historia, que ahora incluía también Australia y Nueva Zelanda. Otros imperios tuvieron la ambición de medirse con el modelo británico. El comercio y las finanzas se concentraron más que los de la Edad Moderna hasta formar un sistema-mundo integrado. Para 1910, los cambios económicos que se producían en Johannesburgo, Buenos Aires o Tokio se registraban en el acto en Hamburgo, Londres o Nueva York. Los científicos reunían datos y objetos en todo el mundo y estudiaban las lenguas, costumbres y religiones de los pueblos más distantes. Los críticos del orden mundial imperante empezaron a organizarse también en el plano internacional —a menudo, más allá de Europa—: obreros, mujeres, pacifistas, antirracistas, anticolonialistas. El siglo XIX reflejó su propia globalidad emergente.”

Salvando las distancias, esto es aplicable también a la educación. Las fórmulas organizativas y curriculares se aprendieron y emularon, las aspiraciones políticas, sociales, económicas y/o culturales subyacentes a las mismas se difundieron —bien que leídas y acogidas de maneras harto dispares— de unas latitudes a otras, las ideas circularon, agentes cualificados viajaron y crearon redes... La imitación de los modelos que, por unas razones u otras, se convirtieron en referentes (en diferentes momentos y espacios lo han sido el alemán, norteamericano, francés, inglés, japonés...); el hecho de que, en un marco de agudizada rivalidad imperialista, las innovaciones educativas introducidas en algunas de las naciones dominantes acabasen fijando el estándar para aquellas otras deseosas de no quedar rezagadas; la dependencia de las colonias con respecto a su metrópoli; la mimetización de algunas soluciones y convenciones por parte de los países independizados en el XIX, y después en el XX, con vistas a lograr reconocimiento interno y externo en tanto que verdaderos estados-nación, etc. son factores que actuaron —de manera variable,

muchas veces contradictoria, conflictiva, incierta y, desde luego, sin desembocaduras pre-escritas o inevitables— en esa dirección. Una dirección que se ha acentuado, tras la Segunda Guerra Mundial, merced a la influencia ascendente que ha ido ganando la agenda educativa de las organizaciones multilaterales como la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE, la OEA, el BID o la Unión Europea. Ni siquiera el nativismo chovinista y xenófobo de la oleada de “nacionalpopulismos” (la expresión, atinada en mi opinión, es de Roger Eatwell y Matthew Goodwin, 2019) a la que estamos asistiendo en las últimas décadas, y que ya ha comenzado a impactar en la educación —véase, v.g., la nueva legislación educativa que entró en vigor en Polonia el curso 2017/2018, impulsada por el Gobierno del partido PiS (Ley y Justicia), y perfectamente “canónica” en su vocación contrarreformista y ultranacionalista—, puede entenderse sólo en clave interna: es un fenómeno internacional, con vínculos mutuos e incomprensible al margen de tendencias más generales.

La historia global ha sido presentada como un intento de superación tanto de las anteojeras nacionales como del etnocentrismo occidental. Dada la progresiva extensión e intensificación de las interconexiones e interdependencias, ello exige necesariamente —amén de desembarazarse de deslices teleológicos como el comentado— conjugar factores “multi-escala” en nuestras explicaciones de las realidades escolares, y de cualquier otra dimensión de la vida social. Por supuesto, los resultados de las interacciones entre las dinámicas generales y las particularidades locales son diversos, inciertos, contingentes y cambiantes, pero semejante constatación, crucial, no nos exime de dicha exigencia.

P.: Si se nos permite efectuar un ejercicio de máxima simplificación, los estudiosos del tema de la mundialización educativa podrían dividirse en dos grandes categorías enfrentadas: economicistas y culturalistas. Entre los primeros, se encuentran los teóricos del capital humano y de la educación como inversión productiva, así como las teorías marxistas que consideran la expansión mundial de las escuelas como un epifenómeno del capitalismo. Frente a ambas, algunas posiciones culturalistas neoweberianas, como las de la sociología neoinstitucionalista, consideran la educación como un ideal compartido y una forma de legitimación del poder gubernamental. ¿Qué tipo de perspectiva te parece más interesante?, ¿Es posible superar estos marcos interpretativos?

R.: Creo que seguir planteando un debate binario en términos de economía vs. cultura no ayuda en nada a la mejora de nuestra comprensión. La vida real no se guía por un esquema tan simple: un único factor no puede explicar su complejidad. Por añadidura, los distintos factores concurrentes (no reducibles a esos dos, por fundamentales que sean) interactúan entre sí, y no son fácilmente deslindables. Baste recordar, como chascarrillo indicativo, que en el corazón de la economía de libre mercado –supuestamente regida por una “mano invisible”, por la “ley” de la oferta y la demanda– late un peregrino *mito cultural, institucionalizado tras batalla política*, según el cual la suma de egoísmos individuales conduce al bienestar colectivo. Incorre en una simplificación abusiva quien contempla la cultura como un mero subproducto de la “infraestructura” social, pero, a la inversa, solo desde una visión hipostasiada y autorreferencial de la misma cabría desanclarla de sus condiciones materiales de posibilidad e imaginarla autónoma, evolucionando de acuerdo con su propia lógica irreductible. La cuestión no está, por tanto, en decantarse por un factor u otro –un error grave, a mi juicio–, sino en: 1) analizar con mayor finura su naturaleza e incidencia, y 2) comprender mejor sus interacciones mutuas, considerando con Giddens que la “recursividad” (lo producido es, al mismo tiempo, productor de aquello que lo produce) parece un principio constitutivo de la realidad social. Iré por partes. Me referiré aquí a lo primero y dejaré lo segundo para la siguiente pregunta.

La importancia del factor económico se me antoja fuera de duda, pero su relación con la educación no es tan sencilla como la pintan las teorías clásicas del capital humano (y las versiones actuales centradas en la “economía del conocimiento”). A simple vista puede parecer obvio que una mano de obra bien formada aumenta la productividad nacional, y ello movería a invertir en la expansión de los sistemas educativos. Sin embargo, muchos estudios han puesto de relieve que el vínculo entre educación y crecimiento es más bien laxo e indirecto, condicionado a su vez por otros factores. Valga uno de los muchos ejemplos esgrimidos por el prestigioso economista de la Universidad de Cambridge, Ha-Joon Chang (2012): al principio de sus milagros económicos, los dragones asiáticos no tenían un nivel educativo singularmente alto. Bastante menor, en cualquier caso, que el de Filipinas o Argentina, a quienes no les ha ido nada bien. De hecho, según el citado autor, “para la prosperidad de un país no es tan determinante el nivel educativo de las personas como la capacidad del país para organizarlas en empresas de alta productividad”. Que no es lo mismo. A pesar de lo cual, en estas últimas décadas se ha hecho cada vez más hincapié en el papel de la educación como instrumento de la política económica, en particular de las

políticas de oferta alentadas por el credo neoliberal en respuesta a la globalización. Como los Estados carecen de poder individual para contrarrestar –y de voluntad colectiva para regular– los flujos transnacionales, en su lugar se inclinan por propiciar la “adaptación” de sus ciudadanos a este escenario. En primer lugar, modificando y flexibilizando su formación para que puedan afrontar la incertidumbre asociada a la velocidad de los cambios, así como los desafíos de una competitividad exacerbada, de la automatización y de la mayor movilidad del capital industrial y financiero. Y, en segundo lugar, enviando señales a los mercados mundiales sobre el nivel de sus respectivos “recursos humanos”. De ahí la creciente relevancia de las evaluaciones internacionales atentas a medir el caudal de “competencias clave” acumulado por niños y jóvenes. No obstante, semejante inclinación admite otra lectura. De entrada, la globalización neoliberal no es un fenómeno de la naturaleza, ni una mera consecuencia del progreso tecnológico. Tampoco una etapa inapelable de alguna supuesta ley histórica que regiría el inexorable avance del capitalismo. Como señala Chang, el mundo previo al estallido de la Primera Guerra Mundial estaba más globalizado que el de las décadas de 1960 y 1970, pese a que las tecnologías de la comunicación, la producción y el transporte eran menos sofisticadas. Tanto es así que muchos historiadores económicos se refieren al período 1870-1914 como el de la “primera globalización”. El motivo es que, en los años 60, 70 y primeros 80 del siglo XX, los gobiernos de los países centrales optaron por regular con firmeza la circulación internacional de capitales, mano de obra y bienes. Fueron las políticas desreguladoras, de mercantilización extensiva de actividades humanas y de apertura irrestricta de los mercados emprendidas a partir de los 80 las que condujeron a la globalización de la economía neoliberal. Es decir, el *grado* y *tipo* de globalización no lo determina la tecnología ni una inexistente ley económica natural, sino la política. Estirando un poco el argumento, podría conjeturarse que el capitalismo transnacional desregulado (y la educación en tanto se utilice a su servicio) es otra forma de ejercicio del poder que, paradójicamente, ha dependido de los Estados como cooperadores necesarios para lograr desbordarlos.

Ya he señalado en la respuesta anterior algunas limitaciones del enfoque neoinstitucionalista. Por descontado, las culturas (también las escolares) no son esencias intemporales grabadas a fuego en un colectivo o institución cerradamente territorializados. Por el contrario, se construyen, se reconstruyen, se hibridan, se disputan y pelean, se violentan, se segmentan, se expanden, se repliegan..., y en esa evolución juegan un papel tanto factores endógenos como –según insisten los

neoinstitucionalistas— exógenos. Ahora bien, la interacción entre unos factores y otros no suele dar lugar a materializaciones y dinámicas únicas ni unívocas. En el caso que nos incumbe, la masificación de ciertos significantes organizativos y curriculares no ha traído consigo que cobren el mismo significado en todas partes. Razón por la cual sería más atinado verlos, en expresión de Tröhler, como *significantes flotantes* que eventualmente pueden adoptar diferentes concreciones en unos contextos y otros. Por ejemplo, Hajisoteriou y Angelides (2013) evidenciaron recientemente la ostensible influencia de la Unión Europea y de otros organismos internacionales en las políticas educativas chipriotas. Pero también el modo en que esas “políticas globalizadas” resultaban mediadas por los actores nacionales, regionales y locales que participaban en su adopción e implementación, condicionando el resultado e incluso alejándolo de las finalidades anunciadas. Bien entendido que la actuación de estos agentes no se explicaba únicamente en función de sus idiosincrasias culturales, sino también de sus circunstancias materiales, de los elementos habilitantes y constrictivos del ordenamiento institucional, de su posición en la estructura del conflicto político y étnico latente, de la escala espacial en la que se movían, etc. La historia de la escuela no puede leerse sólo desde el plano económico. Tampoco sólo desde el plano cultural. Ni, desde luego, como diré en el siguiente punto, es el fruto de un progreso lineal y acumulativo. Nada más lejos de la realidad.

P.: A menudo, el economicismo atraviesa y desvirtúa el pensamiento crítico. El viraje hacia la escuela entendida como cultura ha sido muy pujante desde los años ochenta. D. Tröhler pone el énfasis en los lenguajes educativos, en tanto que estructuras profundas de representación de los discursos psicopedagógicos dominantes, que, según él, favorecen la pedagogización del mundo conforme a una herencia calvinista, remozada por las ciencias de la educación. Sin embargo, pasa por alto la influencia del capitalismo en el devenir de los sistemas educativos. ¿Cómo interactúan los factores religiosos y los económicos en la evolución de la escuela?

R.: He de reconocer desde un inicio que no sé contestar a semejante pregunta. Sospecho que no tiene una sola respuesta omnicomprendiva y que, en su lugar, deberían buscarse respuestas empíricas en cada caso objeto de estudio. La globalización, sirva el botón de muestra, no ha tenido un efecto idéntico en todos los sistemas políticos (ni, por tanto, en sus medidas educativas), y no sólo por el grado de desarrollo económico del país, sino también por el tipo de instituciones, el tipo de

Estado de bienestar, la fiscalidad y gasto público, la mejor o peor gobernanza democrática, el nivel e intensidad de crecimiento de la desigualdad, la estructura del conflicto social y político, etc. De igual manera, tampoco los países en los que se deja sentir la herencia calvinista han organizado históricamente sus sistemas educativos y sus *curricula* de un modo estrictamente paralelo. Y yo no aventuraría que *el* motivo (en singular) haya sido el mayor o menor peso de las distintas familias del protestantismo calvinista (puritanos, presbiterianos, etc.).

Me parece que los términos de la pregunta descansan en dos presuposiciones discutibles. La primera es el aislamiento de los factores económicos y religiosos. Ni unos ni otros son fuerzas independientes que caminan solas al margen de lo “demás”, ni lo “demás” es un mero epifenómeno. La segunda es una focalización excluyente en el largo plazo, sea económico, cultural o alguna mezcla conveniente de ambos. No se me entienda mal. Como afirmaba Claude Lévi-Strauss, los fenómenos sociales, al igual que algunos alimentos, poseen un “sabor” distinto según el corte que se les practique: acaso en el día a día “sepan” a conductas y motivaciones individuales, pero al ampliar la perspectiva analítica el paladar comienza a advertir los efluvios de la sociología, la economía o la historia; y si se opta por las indagaciones de “larga duración” se llega a captar cómo se han ido “produciendo” y alterando muchos rasgos que se consideraban inscritos en el “orden natural de las cosas”. Todos esos cortes son imprescindibles, porque todos esos sabores son constitutivos del fenómeno. Lo es la larga duración, por descontado, para advertir, por ejemplo, la honda impronta religiosa en la ilusión redentora que ha impregnado tan profundamente los “lenguajes educativos”. Pero también lo son los restantes “tiempos” históricos.

Nosotros hemos estudiado con cierto detenimiento la transformación de los sistemas educativos duales decimonónicos en los sistemas educativos comparativamente más integrados del siglo XX. Esta transformación, crucial, dista mucho de ser un proceso lineal y armónico. Y no puede entenderse al margen de las mutaciones institucionales que reestructuraron el “orden burgués” en ese largo, incierto, agitado, traumático y dramático proceso, lleno de salidas en falso, que afectó a todo el mundo occidental desde la crisis de los regímenes liberales en las últimas décadas del siglo XIX, que se agudizó tras la Revolución Rusa de 1917 y durante el período de entreguerras, y no alcanzó un punto de estabilidad relativa hasta después de la Segunda Guerra Mundial con la implantación de los Estados del bienestar. El agudo y prolongado conflicto provocado por la desigualdad socioeconómica, el exclusivismo del sistema político y otras líneas de antagonismo según países no

impidió, en el mundo occidental, la persistencia de unas estructuras y unas hegemonías sociales, ni la supervivencia y adaptación de las élites económicas y del sistema capitalista por ellas dominado. Pero la consecución de la estabilidad no pudo hacerse sin crear nuevos ordenamientos institucionales y nuevas formas de distribución del poder en las que ya no fue posible obviar a las masas. Un resultado contingente que la modernización conservadora comenzó a desmontar desde la década de 1980. No hay linealidad en esta historia, ni esta historia puede reducirse a un factor económico y/o religioso, por más que ambos estuviesen presentes.

P.: En España en las últimas décadas impera una neolengua de uso común tanto para gobiernos de izquierda como de derecha (competencias, niveles de rendimiento, estándares de aprendizaje...), que expresa el pacto no escrito sobre la educación y sus metas. ¿Constituye la impugnación de estos lenguajes una precondition del pensamiento crítico en educación? ¿Qué herramientas heurísticas se pueden utilizar para desenmascarar ese consenso universal sobre la escolarización?

R.: En el ámbito mencionado en la pregunta, y en cualquier otro, la reflexión crítica y autocrítica sobre los “actos de habla” –valga la conocida expresión de John L. Austin– debería ser una preocupación básica. Si algo nos han dejado en herencia los denominados “giro lingüístico” y “giro reflexivo” de la teoría social es la necesidad apremiante de objetivar –para poder analizar– los sobrentendidos tácitos del propio lenguaje que utilizamos para designar, atribuir significados a, y tratar de conformar la realidad. No en vano, lo que nos permite articular nuestras percepciones y cogniciones son las convenciones del habla y la red de categorías semánticas intersubjetivas interiorizadas a través de nuestra socialización cultural. Ambas crean los lugares comunes que facultan la comunicación y la interacción. Tales convenciones y categorías habilitan nuestra comprensión y, a la par, dificultan otras miradas excéntricas a las presuposiciones que dan por sentadas. Según señalaba Edgar Morin, “estamos abiertos por el lenguaje, encerrados en el lenguaje, abiertos a los otros por el lenguaje (comunicación), cerrados a los otros por el lenguaje (error, engaño, incompreensión), abiertos a las ideas por el lenguaje, cerrados a las ideas por el lenguaje. Abiertos al mundo y apartados del mundo por nuestro lenguaje”. Más aún, como los hechos no se nos representan independientemente de nuestros instrumentos de significación, el lenguaje y la urdimbre conceptual tejida con él pueden co-participar en la constitución misma de la realidad enunciada y pensada.

Estoy aludiendo, obviamente, al impacto performativo del lenguaje: cabría decir, parafraseando a Judith Butler, que las palabras pueden no solo nombrar sino también, en cierto sentido, realizar lo que nombran. Por tal motivo, se me antoja acuciante aprender a dudar de las prácticas discursivas que modelan nuestras subjetividades a fin de vislumbrar cómo nos enredan, a menudo de manera inconsciente, en los procesos más amplios de producción y reproducción social.

Sin embargo, no es nada sencillo alcanzar suficiente distancia para ver, no sólo el mundo, sino a nosotros mismos viendo el mundo, y poner en entredicho nuestro modo de ver. Una manera prometedora de acercarse a esa “reflexividad” es la “historización” de los usos del lenguaje, de las formaciones conceptuales y las consiguientes tramas narrativas. No me refiero a la clásica historia lineal de las ideas, a menudo teleológica, sino a los análisis de las variaciones semánticas y los neologismos en relación con las bases institucionales de esas nociones y con las condiciones de su devenir en el tiempo, con vistas a desvelar su naturaleza socialmente construida. En un sentido más general, me refiero igualmente a cualquier historia genealógica que problematice el “mundo axiomatizado”, nuestras certezas de sentido común, y que contribuya a extrañar o des-familiarizar los “régimenes de verdad” subyacentes (en tanto que estructuras estructuradas y, a la vez, estructurantes de nuestros pensamientos y prácticas).

Pues bien, centrándonos en el tema concreto de la pregunta, me parece evidente que los nuevos estilos de gobernanza y gestión empresarial de colegios e institutos se apoyan en un peculiar relato del cambio social –con su diagnóstico, prognosis y misión de futuro– que pretende imponerse como “régimen de verdad”. Es dentro de ese marco desde el que se ha promocionado la organización por competencias como flamante receta curricular para la escuela del siglo XXI. Reconozco que su ambigua polisemia me suscita una profunda ambivalencia. Aunque el enfoque de las competencias tiene su origen en el ámbito de la formación profesional u ocupacional, ciertamente ha ido agrandando su radio hasta presentarse como “solución” para todo el *currículum*. Aparentemente, además, su énfasis en la movilización de los saberes, en la funcionalidad de los aprendizajes, en la imprescindible conjugación de distintos tipos de conocimientos (conceptuales, factuales, destrezas cognitivas, habilidades procedimentales, actitudes, valores, emociones) o, por resumir, en la noción de una “educación para la vida” enlaza con venerables tradiciones innovadoras y con principios didácticos loables que comparto. Mi prevención no surge entonces del significado potencial que puede alcanzar el término “competencia”, sin duda muy

amplio, sino del sesgo efectivo que le han insuflado sus patrocinadores orgánicos. El problema es que ese sesgo suele quedar velado por el dualismo superficial que ha presidido el debate, reducido en su presentación a un enfrentamiento entre las necesidades del presente y del futuro, por un lado, y el lastre de un pasado representado por el vetusto academicismo, por otro. Semejante dualismo miope y desmemoriado pasa por alto que la buena nueva competencial no es sino la actual variación melódica de una música añeja, y que su encumbramiento ignora o silencia otras perspectivas curriculares con un rico y dilatado bagaje a sus espaldas. Si prestásemos más atención a las investigaciones realizadas en el campo de la historia del *currículum*, hubiésemos advertido que, frente a ese academicismo, la alternativa de una educación funcional para la vida ha sido interpretada y practicada de maneras muy diferentes por tradiciones rivales. Desde el “aprender haciendo” al modo paidocéntrico, puesto al servicio del desarrollo psicoafectivo “natural” de un niño igualmente “natural” en realidad inexistente; hasta el “utilitarismo adaptativo” de los eficientistas deseosos de preparar a los niños para el correcto desempeño de unos futuros roles laborales y sociales que se dan por sentados; pasando por quienes desde hace un siglo vienen defendiendo un uso democrático del conocimiento encaminado a la resolución inteligente de los asuntos públicos controvertidos, como forma de actuar desde el *currículum* contra las desigualdades e injusticias sociales y en favor de una cultura cívica sólida. Pues bien, si hay una inclinación preponderante en la literatura oficial sobre las competencias, no es otra que la de ese “utilitarismo adaptativo” que conmina a prepararse para un amoldamiento eficaz a exigencias o circunstancias que se dan por naturales o inevitables y que, por tanto, se escamotean de la discusión. Aunque metamos en el saco las “competencias cívicas”, si la democracia implica la producción social consciente de las normas e instituciones colectivas, una educación para la democracia no puede ser meramente “adaptativa”.

Pero es que, además, las competencias no han llegado solas, sino de la mano de nuevas políticas educativas que redefinen el concepto de mejora desde una óptica productivista, en torno a la consecución de resultados o indicadores medibles, y que aplican a la escuela los principios gerencialistas de la *new public management*, con la consiguiente obsesión por los rendimientos discentes y la rendición de cuentas mediante evaluaciones externas estandarizadas, etc. Hasta el extremo de que, por ejemplo, en nuestras evaluaciones generales de diagnóstico y en las pruebas internacionales de la IEA se determinan “niveles de rendimiento” en la adquisición de la “competencia ciudadana”. Estos usos del lenguaje desconciertan. Y son peligrosos,

pues entrañan una visión apolítica de la ciudadanía y una concepción técnico-instrumental de la vida pública en las cuales la pasividad cívica, al igual que el riesgo de exclusión, se tiñen de tintes auto-inculpatorios y se individualizan. Pero no nos quedemos únicamente en el ejemplo. En aquellas latitudes donde estas evaluaciones externas de estándares están teniendo consecuencias (en la diferenciación de los colegios y la segmentación de sus “clientelas”, en la financiación de los centros, en el salario de los profesores..., su implantación ha acarreado efectos perversos para la equidad y para la misma aspiración de una educación democrática, evidenciados desde hace tiempo por la investigación empírica.

P.: Hoy en día las burocracias de los organismos internacionales juegan un papel creciente en la homogeneización escolar. ¿Hasta qué grado esta tecnoburocracia educativa funciona como un Estado dentro del Estado? ¿Existe una coalición multinacional entre la razón burocrática y el interés empresarial a favor de esa uniformización?

R.: Yo no hablaría de un “Estado dentro del Estado” porque suena demasiado conspirativo y porque, en mi humilde opinión, no refleja adecuadamente las dinámicas que nos envuelven. Intentaré explicarme con un rodeo por el que pido disculpas. Empleando la terminología de Giddens, podría decirse que las propiedades estructurales y los ordenamientos institucionales de toda sociedad se despliegan por un espacio y un tiempo, a través de mecanismos de integración y reproducción sociales. Pues bien, debido a la magnitud de las transformaciones asociadas a la modernidad y al dominio económico, político, tecnológico y militar de Occidente, los modos de organización colectiva surgidos inicialmente en Europa a partir del siglo XVIII, para impactar con posterioridad en el resto del orbe, comenzaron a “estirar” su influencia a una escala desconocida, que no ha dejado de agrandarse desde entonces a pesar de su compleja relación con los elementos de perduración y resistencia. En lo concerniente a su extensión, estos cambios han traído aparejado el establecimiento de interconexiones de alcance planetario; en lo concerniente a su intensidad, tales cambios han llegado a las esferas más íntimas de nuestra cotidianidad. Una consecuencia trascendental ha sido la incidencia cada vez mayor de las circunstancias separadas de las interacciones “cara a cara”; esto es, la gradual dislocación de espacio y lugar. A resultas de ello, los aspectos locales se ven afectados en profundidad, y a veces conformados, por influencias sociales distantes

que pasan a integrarse en el *aquí* y el *ahora*. Se han alumbrado así instituciones “desancladas” que engarzan las prácticas acostumbradas en un territorio con esas relaciones más generales. Desde esta óptica, Giddens interpretó la globalización actual como una radicalización de la modernidad, que dista mucho de brotar *ex novo*, aunque suponga un salto cualitativo en esta espiral. Porque ciertamente la globalización no se reduce a la nueva economía electrónica transnacional, sino que es además política, tecnológica y cultural. Porque, pese a denotar el poderío de las potencias mundiales y resultar profundamente desigual en sus efectos, no es sólo hegemonía de los países ricos sobre el resto, sino que influye también en los primeros. Porque afecta a múltiples facetas y no tiene que ver sólo con lo que está “ahí fuera”, sino también con el “aquí dentro”. Porque está transformando la organización del espacio: si, según Castells, la “sociedad red” es la nueva estructura social dominante a nivel mundial, el “espacio de flujos” sería su correlato, sobresaliendo por encima de las demás formas y procesos espaciales.

Pues bien, el hecho de que nuestras circunstancias acusen de forma creciente la fuerza estructuradora de las dinámicas transterritoriales, y el hecho de que las principales redes de poder se alineen ya en ese espacio de flujos son factores que han contribuido a transformar las perspectivas de las comunidades políticas. Siguiendo a David Held podría decirse que: 1) ya no cabe identificar sin más el lugar del poder político efectivo con el gobierno nacional. El poder efectivo es compartido y pactado por agentes e instituciones diversos en los niveles estatal, regional e internacional; 2) el principio de autodeterminación en sentido político no puede ya ubicarse dentro de los límites de una sola nación-Estado, toda vez que algunas de los procesos más determinantes en la definición de nuestras oportunidades de vida rebasan sus fronteras privativas; 3) el hecho de que el Estado deba operar dentro de sistemas regionales y globales complejos incide tanto en su autonomía como en ciertas dimensiones de su soberanía; y 4) la distinción entre asuntos domésticos y extranjeros queda en entredicho por la irrupción de toda una serie de agendas y problemas transfronterizos.

En mi opinión, las políticas educativas actuales reflejan claramente esta realidad. Es más, me atrevería a afirmar que las administraciones educativas de los países son buenos ejemplos de “instituciones desancladas”: hace mucho tiempo que no producen discurso propio, sino que se limitan –con mejor o peor tino, con mayor o menor creatividad, con un filtro de un color u otro– a tratar de “re-anclar” las agendas globales a las condiciones particulares de su jurisdicción. Y en esa labor no sólo juegan un

papel “la razón burocrática y el interés empresarial”. Otro actor importante proviene del mundo académico, internamente muy diverso: un sector se mueve con comodidad en el “espacio de flujos”, mientras que otro apenas va más allá del “espacio de lugares”. Algunos representantes del primer sector participan en la elaboración de los informes, propuestas y recomendaciones de los organismos internacionales. Algunos representantes del segundo asumen con entusiasmo el rol de voceros a nivel local. El problema obvio es que esta suerte de proceso en cascada dista mucho de ser democrático: instancias supranacionales, en buena medida exentas de los habituales mecanismos de responsabilidad ante la sociedad civil, se erigen en “intérpretes del futuro inevitable” e imponen una suerte de ideología de la adaptación que hurta al debate público sus apuestas programáticas, ocultas bajo el diagnóstico aparentemente aséptico de los desafíos venideros.

P.: Fedicaria, el grupo editor de esta revista, es una plataforma de pensamiento crítico de profesores y profesoras que pugnan con los poderes al servicio de la mercantilización y homogeneización del conocimiento. En tu contexto profesional, ¿imaginas alguna práctica colectiva más allá del trabajo académico individual?

R.: Al terminar mi Licenciatura en Historia, yo tuve la enorme fortuna de iniciarme en la reflexión, la investigación y la práctica educativas de la mano del grupo *Asklepios*, un colectivo de docentes de distintas etapas y de doctorandos dirigido desde la Universidad de Cantabria por el profesor Alberto Luis Gómez. Y de formarme en los densos seminarios –sentidamente añorados– que este grupo celebraba con bastante frecuencia. Tales seminarios fueron mi experiencia vital más próxima al horizonte deseable, expresado hace ya mucho por E. P. Thompson, de espacios colectivos donde discutir en profundidad, sin concesiones ni ataduras, donde ayudarse con camaradería y donde, al mismo tiempo, criticarse mutuamente. En este sentido, el funcionamiento interno del grupo *Asklepios* tuvo su continuidad natural en *Fedicaria*, en la cual se integraba. No podría reconocer mi pensamiento al margen de esa riquísima doble impronta.

El sistema de estímulos que impera hoy en la Universidad no propicia este tipo de dinámicas. En España hay quien habla de la progresiva generalización de una “cultura ANECA”, en alusión a la agencia nacional que otorga las acreditaciones de la carrera académica. El tropo no es del todo impertinente, pues nos recuerda cómo la lógica institucional ahorma las conductas. En este caso, las reglas de juego de la

ANECA han tenido distintos efectos. Algunos sin duda positivos. Y otros contraproducentes, al acentuar, entre otras cosas, el rechazo de cualquier actividad que no tenga una recompensa prosaica individual e inmediata.

Sin embargo, la acción colectiva es más urgente que nunca. Más aún: dado el panorama de destinos solapados que pintaba en mi anterior respuesta, lo urgente es crear redes de cooperación a través de las fronteras que permitan coordinar respuestas. No es nada fácil, pero ese reto me parece insoslayable.

CONTRIBUCIÓN AL DEBATE SOBRE LA MUNDIALIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE... INÉS DUSSEL

Pregunta: Después de cuatro décadas de enfoques historiográficos inclinados hacia lo microhistórico y lo cultural, en la actualidad se aprecia una resurrección de las perspectivas, como la Global History, que reclaman una visión sinóptica y una temporalidad de larga duración. ¿Hasta qué punto en la historia del currículum y de la Pedagogía se está produciendo un giro “global” de las investigaciones?

Respuesta: Creo que ese giro global, aunque existe, es todavía incipiente, y tiene que ver con el trabajo que se está haciendo desde distintas instituciones y sociedades (destaco a la ISCHE, International Standing Conference for the History of Education, entre ellas), que intentan promover una mirada que supere el “nacionalismo metodológico”, como lo llamaron los investigadores alemanes Andreas Wimmer y Nina Glick Schiller. Sin embargo, lo primero que resaltaría es que buena parte de la investigación en historia de la educación sigue estando anclada en las fronteras nacionales, y sigue sosteniendo los relatos históricos fundantes de los estados nacionales de fines del siglo XIX. En los años noventa hubo un giro hacia lo local, lo microhistórico, muchas veces entendido como una pieza de un rompecabezas más grande: la nación. Entonces me parece que el giro global está llegando, pero de a poco, y en general de la mano de historiadores que se mueven en ciertos circuitos de congresos, publicaciones y estancias internacionales. La mayor parte de la historia de la educación (sobre todo la que se enseña –cuando se enseña– en la formación docente) tiene todavía un marcado sesgo nacionalista.

Lo segundo que diría es que en la pregunta están implícitas dos cuestiones que podemos analizar con más detalle. Por un lado, diferenciaría la historia del *currículum* de la de la pedagogía, no desde un cierto purismo terminológico sino porque creo que

es importante reconocer que hay discusiones historiográficas específicas, que se vinculan al objeto o materia que se investiga. Tomemos el caso de la primera: el *currículum* suele ser un documento nacional, aunque cada vez se lo piensa más como un marco de acuerdos básicos abierto a una especificación en las distintas escalas educativas (las provincias o estados, los distritos escolares, las modalidades, los establecimientos escolares). Sin embargo, la historia del *currículum* sigue, en buena parte, apegada a estudiar la trayectoria de las regulaciones del estado-nación, aun cuando mire la escala micro. Pero hay desarrollos nuevos. Destacaría sobre todo la historia de las disciplinas escolares, que en muchos casos la están haciendo los herederos (no siempre conscientes ni declarados) de la ruptura que planteó Michel Foucault. ¿Cuál fue esa ruptura? La perspectiva foucaultiana introdujo una periodización y un corte diferente en la historia de los saberes, que los vinculó a transformaciones epistémicas y políticas, dándole visibilidad a la dimensión material-institucional. En esos estudios a veces sigue implícita la misma escala nacional, pero diría que otras veces esa escala es genuinamente desbordada por consideraciones que avanzan más allá y más acá del estado-nación, estudiando cómo se concreta el documento curricular en la micropolítica escolar o analizando la circulación internacional del conocimiento y de las tecnologías escolares (por ejemplo, el examen escrito, que los Jesuitas conocen en China) que tienen actores o portadores no estrictamente nacionales. Diría que ese movimiento habla de un giro global en la historia del *currículum*, pero ese giro no toma la perspectiva neoinstitucionalista. Estos historiadores están mirando la transferencia de saberes, portados por distintos agentes (usando la categoría latouriana) que incluyen actores o sujetos humanos y otros no humanos (mapas, bancos escolares, pizarrones, tratados didácticos, documentos, soportes tecnológicos, entre muchos otros). En esta línea incluyo a quienes están trabajando sobre la historia de la materialidad de los documentos curriculares; por ejemplo, algunos colegas británicos investigan los modos en que los documentos llegaron a las escuelas (en papel o en pdf, y sus diseños), y estudian los modos en que fueron leídos y transformados en ellas.

Pensando en la materialidad del *currículum* y también de los documentos pedagógicos, otro ejemplo -que vale la pena recordar en el 100 aniversario de su creación- es la historia del Manifiesto de la Bauhaus, redactado y después revisado varias veces por Walter Gropius, pero que fue tipeado por su esposa Ise en una máquina de escribir que era todo un símbolo de modernidad en la época. En esa “pequeña” historia tenemos cuestiones de género, tecnologías, idearios pedagógicos,

cambios políticos. Este manifiesto por una nueva educación artística pasó de ser un panfleto que llamaba al combate político y cultural a convertirse en una pieza de museo; la historiadora Karen Koehler está estudiando sus distintas versiones, y ella destaca que en 1938 el documento se exhibe en el MoMA en Nueva York –con Gropius ya en el exilio- ampliado y enmarcado, sin los signos de exclamación, desprovisto de ese carácter de literatura callejera y llamado a la acción. En el MoMA el Manifiesto ya es un icono: deja de ser un documento de la renovación pedagógica asociado a una institución que quería romper con los moldes del *currículum* y la enseñanza y se convierte en una “marca” del circuito del arte y del diseño. Como muestra esta historia, el marco nacional no es el único que explica estas transformaciones, sino que hay que prestarle atención a las redes en que se inscriben los artefactos, esto es, a cómo los saberes se materializan en objetos precisos, viajan y se transforman en espacios y en contextos políticos e institucionales diferentes. Me parece que en esos ejemplos hay evidencias de que hoy se están produciendo nuevas historias de la educación, que miran otros campos, otras trayectorias, con preguntas distintas a las de hace unos años.

Por otro lado, hay una segunda dirección implícita en la pregunta, y es que la escala de lo global equivale a un gran relato o a producir visiones sinópticas sobre lo educativo de larga duración. Me parece que estas nuevas historias del *currículum* y la pedagogía lo que hacen no es proveer nuevos grandes relatos sino que ponen en movimiento a lo educativo, lo complejizan, reorganizan sus espacios y sus formas de concretarse en acciones, sujetos y objetos, y también reorganizan las temporalidades, que emergen como más plurales de lo que se pensaba. La cuestión de las temporalidades me parece muy relevante; no es que hay dos direcciones, una hacia delante (la global) y otra retardataria (la nacional o la local), sino que hay temporalidades múltiples, que conectan el pasado, el presente y el futuro de distintas maneras. En los temas que estoy estudiando actualmente –la historia de los medios y las tecnologías visuales en la educación-, es claro que la fotografía introduce una ruptura importantísima, al dejar “impreso” o capturar un momento en la historia que puede ser recuperado en otro momento y en otro espacio, ruptura que el cine profundiza al poner a esos registros en movimiento. Cambian los archivos o registros de la memoria pero también cambia la memoria histórica; no por nada decía Susan Sontag que con la difusión de la foto, el cine y la televisión, recordar es cada vez más recordar imágenes. Esta es una duración mucho más larga que la que estudian los neoinstitucionalistas: son cambios en las tecnologías de escrituración o registro de la

experiencia humana que llevaron siglos, cuando no milenios, y que hoy están transformándose aceleradamente. Esto obliga a repensar las coordenadas de tiempo y espacio, que ya no se pueden pensar como los *a priori* kantianos sino que hay que reconocerlos como dimensiones de la experiencia humana construidas en entornos políticos y socio-técnicos.

Se abren entonces preguntas sobre qué es una visión sinóptica o de larga duración de la educación, y también sobre las escalas y los grandes relatos. Investigar sobre las tecnologías en educación, ¿es una historia local o global?, ¿es de corta o larga duración? En la medida en que se estudia una tecnología “global” como la cámara, diría que no es microhistórico, pero si estudio un episodio determinado me inclino a pensar que sí lo es. Pero ahí es donde creo que hay que replantear el argumento: como dicen los antropólogos, en el fondo cualquier estudio es un estudio de lo local, de una escala determinada que, si se quiere hacer bien, tiene que llegar a un nivel de detalle y complejidad que permita entender la especificidad del fenómeno que se está estudiando, ya sea la OCDE como nuevo regulador de la educación o un material de enseñanza de la lengua usado en Andalucía en la década de 1850. Una no es necesariamente más local que la otra: depende de qué preguntas o desde qué problemas me acerco a esa escala y a ese problema. En relación con eso, estoy convencida de que es desde ese estudio de la diferencia y la especificidad histórica desde donde podemos aportar a visiones sinópticas y de larga duración de la educación que no nieguen la complejidad y que no abonen a un neo-colonialismo que elimina las diferencias y las desigualdades. La historia del Manifiesto de la Bauhaus permite rastrear algunos hilos centrales del siglo XX como son los cambios en las relaciones de género, las tecnologías, la mercantilización de la cultura y la educación, los avatares de la promesa democrática, los exilios. ¿Quién puede sostener que no es global, o que no es una punta de entrada relevante para entender las transformaciones de nuestra época?

P.: Si se nos permite efectuar un ejercicio de máxima simplificación, los estudiosos del tema de la mundialización educativa podrían dividirse en dos grandes categorías enfrentadas: economicistas y culturalistas. Entre los primeros, se encuentran los teóricos del capital humano y de la educación como inversión productiva, así como las teorías marxistas que consideran la expansión mundial de las escuelas como un epifenómeno del capitalismo. Frente a ambas, algunas posiciones culturalistas neweberianas, como las de la sociología neoinstitucionalista,

consideran la educación como un ideal compartido y una forma de legitimación del poder gubernamental. ¿Qué tipo de perspectiva te parece más interesante? ¿Es posible superar estos marcos interpretativos?

R.: Me parece que en los desarrollos que mencionaba antes, la dicotomía economía-cultura está siendo superada. La cultura tiene una dimensión material y económica innegable; mirar cuánto costaban los libros, cuadernos o uniformes es parte fundamental de entender qué se pudo difundir y qué se mantuvo como privilegio o directamente no prosperó como vehículo de ciertas transformaciones. De la misma manera, insistir en que la obligatoriedad escolar tiene un costo y un beneficio económico para las sociedades –que es mucho más complejo que la tasa de retorno de la teoría del capital humano- me parece fundamental. Los historiadores culturales (entre los que me incluyo) a veces tenemos una ingenuidad imperdonable en pensar que las ideas o las costumbres circulan sueltas, solas, por su propia fuerza, sin pensar en cómo lo hicieron, cuánto costaba, en muchos sentidos, esa circulación, qué hacía la gente para vivir o sobrevivir, y más en concreto de qué vivían los maestros, qué condiciones de trabajo concretas tenían, lo mismo que los alumnos y sus familias. Por supuesto, eso no explica todo; ahí es donde el determinismo no ayuda, pero no ayuda en ninguno de los casos. Siempre hay una variedad de dimensiones que se conjugan de maneras muy específicas en cualquier situación histórica. ¿Cuáles son las que tienen más peso o más fuerza? Me parece que esa tiene que ser una pregunta empírica, que hay que responder en un contexto situado.

Más en concreto sobre el neoinstitucionalismo, creo que esta corriente hace aportes interesantes, pero muchas veces sus aproximaciones me parecen de un nivel de generalidad excesivo. Prefiero la perspectiva del filósofo francés Bruno Latour, o una adaptación con matices de sus supuestos epistémicos y metodológicos. Los latourianos analizan las trayectorias de agentes que operan en redes que pueden ensamblarse de manera provisoria en algunas configuraciones más o menos estables, y ese ensamblado requiere trabajo de los agentes. Si efectivamente el ideal educativo se difundió por el mundo, en distintos contextos, entonces eso quiere decir que viajó a través de ciertos conectores o portadores que hay que estudiar, y logró armar una red supranacional que antes no existía, o no existía de esa manera. ¿Qué hizo a la escuela graduada un modelo exitoso de escolarización en lugares tan diversos como Alemania, Estados Unidos, India, Argentina o África subsahariana? ¿Fue solamente el colonialismo europeo, o quizás es un modelo o idea que se convirtió en un vector

que permitía reorganizar el trabajo educativo y las estrategias de ciudadanía en distintos contextos? En México la escuela graduada entra más tarde, y todavía hoy subsiste una cantidad importante de escuelas rurales que negocian entre el plurigrado y el grado único. De nuevo, me parece que hay que basarse en investigaciones concretas que muestren cómo ese modelo fue avanzando, quiénes lo impulsaron, qué recursos tenían o pudieron movilizar, y qué formas adquirió en cada lugar. Y también prestar atención al hecho de que a veces las mismas palabras (como educación o escuela) tienen sentidos muy distintos en diferentes contextos. Para entender o explicar esas diferencias, el neoinstitucionalismo no me resulta útil; me parece más interesante la antropología histórica de la escuela, que no renuncia a miradas de conjunto, pero tampoco a atender la singularidad de los procesos de escolarización en cada contexto.

P.: A menudo, el economicismo atraviesa y desvirtúa el pensamiento crítico. El viraje hacia la escuela entendida como cultura ha sido muy pujante desde los años ochenta. D. Tröhler pone el énfasis en los lenguajes educativos, en tanto que estructuras profundas de representación de los discursos psicopedagógicos dominantes, que, según él, favorecen la pedagogización del mundo conforme a una herencia calvinista, remozada por las ciencias de la educación. Sin embargo, pasa por alto la influencia del capitalismo en el devenir de los sistemas educativos. ¿Cómo interactúan los factores religiosos y los económicos en la evolución de la escuela?

R.: Es una pregunta compleja, a la que intentaré responder con dos o tres reflexiones. En primer lugar, para pensar en estos procesos prefiero los abordajes foucaultianos, que priorizan la lectura política en todas las dimensiones (lo económico o lo religioso serían ante todo configuraciones de poder, con sus enunciados o formas de regulación específicas pero que pueden ser estudiadas con un lente similar), o bien los latourianos, que no dan por sentado qué aspecto se reconoce como económico o político. Ambas perspectivas tienen puntos de conexión; de hecho, Foucault, en el volumen 2 de su Historia de la sexualidad, analiza la economía en la tradición griega que engloba un saber sobre el espacio doméstico y sobre las relaciones conyugales. Es decir, lo que englobamos dentro de un pensamiento o dimensión económica va cambiando con el tiempo y con la reconfiguración de los saberes sobre las prácticas sociales, y también con los desarrollos institucionales (la especialización disciplinaria, por ejemplo), entre muchos otros aspectos; lo mismo puede decirse de lo religioso,

que tendemos a pensar con las claves del estado secular del siglo XIX y XX, que son claves que más bien habría que problematizar –lo que hace muy bien Daniel Tröhler. Pensar que hay una dimensión económica y otra religiosa que se definen por sí mismas, fuera de la historia y de sus relaciones con otras dinámicas, y que son idénticas en todo lugar me parece equivocado.

En segundo lugar, la interacción de factores me parece que hay que situarla en la historia: ¿cómo se combinaban los factores religiosos y los económicos, entendidos de manera específica y situada, en la escolarización en contextos particulares? Pensando en este tema, me acordé de un trabajo de hace unas décadas de un crítico cultural brasileño, Roberto Schwarz, que hablaba del liberalismo brasileño como una “idea fuera de lugar”, apuntando que los liberales habían trasplantado una retórica política que suponía sujetos muy distintos a los que existían en Brasil en ese momento. Este concepto generó mucho debate (¿acaso hay “un” lugar al que pertenezcan las ideas?), pero es una buena advertencia de que los programas o discursos sobre la escolarización se transforman, desplazan y asumen otros sentidos en su circulación en distintos contextos. Los “factores económicos” claramente son muy distintos en Brasil en el siglo XIX, con una economía todavía esclavista, azucarera o cafetera, con remanentes de la minería colonial, con una proto-industrialización en el sur, que en la Suiza del siglo XIX que tiene una estructuración productiva de otro orden. Y sin embargo en ese siglo los pedagogos suizos y brasileños leen a Pestalozzi y creen que hay que escolarizar a la infancia; en eso se ve una idea que viajó y tuvo éxito en distintos contextos. El tema, creo, son cuáles son los sujetos que encarnan estos programas, las estrategias que desarrollan, las instituciones que crean, la trama discursiva, económica y política en la que esa idea “cobra vida”, por así decirlo. No es tan sencillo como que los *fazendeiros* necesitaban o no necesitaban una población alfabetizada, o que el estado quería pelearle el dominio político a los católicos; me parece que es mucho más complejo que eso.

En tercer lugar, la cuestión de lo religioso se entreteje con otras dimensiones, pero admito que no es algo que haya estudiado con cuidado, probablemente porque, como dice Marcelo Caruso, para quienes nos formamos en las instituciones heredadas del estado laico del siglo XIX la religión es un punto ciego, nos cuesta mirarla como una dimensión constitutiva de lo social. El trabajo de Daniel Tröhler me parece productivo para problematizar la continuidad de una dimensión religiosa en la escolarización, de las formas de pensar el vínculo pedagógico y los ideales formativos, de la misma manera que me parece importante tomar la noción de poder pastoral de

Foucault, con obvias huellas weberianas. Creo que el pastoralismo es un gran tema en la historia de la pedagogía, y los trabajos de Tom Popkewitz han sido fundamentales para visibilizar la continuidad de la redención y la salvación en los programas educativos laicos. También hay mucho para pensar sobre la conjunción del capitalismo actual con el espiritualismo *new age* y la auto-superación personal; economía y religión van bastante de la mano en muchos casos.

Lo que en cualquier caso diría es que hay que evitar los determinismos, y también las posturas que dan por sentado que lo económico o lo religioso son unos procesos o sujetos independientes o desgajados de otros. Doy otro ejemplo. En Argentina se dio una discusión en los años setenta sobre la primacía de la variable política sobre la económica en el desarrollo de la escolarización. El argumento, promovido sobre todo por Juan Carlos Tedesco (2005), era que la escuela de fines del siglo XIX tuvo el fin de formar ciudadanos pero que el nivel de desarrollo capitalista no necesitaba la formación de una fuerza de trabajo escolarizada; el debate era sobre todo con las hipótesis del capital humano y también con los althusserianos, y la intención era darle cierta autonomía a la escuela, reconocer su potencial democrático. Si bien estoy de acuerdo con esa intención, creo, como lo debatí con Tedesco en su momento, que no hay por qué aceptar que lo económico es esa versión reduccionista del marxismo de un ajuste perfecto entre fuerzas productivas e instituciones culturales; también hay que revisar ese funcionalismo de buscar la función predefinida que la escuela supuestamente ejecuta (algo así como un principio teórico-político que se despliega hegelianamente en la historia, como bien lo criticó Ian Hunter). En ese contexto, hay otros marxismos, como el de Raymond Williams, que me parecen más interesantes para pensar los vínculos entre cultura y economía. Pero con el tiempo me gustan más otras perspectivas (el postestructuralismo, o las lecturas benjaminianas sobre la cultura y la experiencia) para abordar la historia de la escolarización, que piensan las ideas y las prácticas pedagógicas desde una perspectiva materialista.

P.: En España en las últimas décadas impera una neolengua de uso común tanto para gobiernos de izquierda como de derecha (competencias, niveles de rendimiento, estándares de aprendizaje...), que expresa el pacto no escrito sobre la educación y sus metas. ¿Constituye la impugnación de estos lenguajes una precondition del pensamiento crítico en educación? ¿Qué herramientas heurísticas se pueden utilizar para desenmascarar ese consenso universal sobre la escolarización?

R.: Coincido en la primacía de las ideologías consensualistas a un cierto nivel, pero también hay que estar atentos a los discursos polarizadores de la extrema derecha que ya no quieren entenderse con nadie y que quieren imponer sus propuestas por la fuerza (el gobierno de Trump es un claro ejemplo de eso). Al mismo tiempo, desde América Latina tuvimos y tenemos la experiencia de gobiernos populares de izquierda que también apelaron a una gran polarización; en Argentina se habla de “la grieta” entre los kirchneristas y los anti-kirchneristas, algo que en México se está replicando con la oposición entre los “fifís” y el “pueblo” en el contexto actual. Es una manifestación distinta pero quizás con parentescos con lo que se vive en países donde gobierna la ultraderecha: el consenso no parece estar en alza. En ese contexto, es importante buscar algunos modos de entendernos o vivir en común, sin que eso implique asumir la visión pos-política de que todo es consenso y armonía. Pero me gusta lo que dice Latour: vivimos en una época iconoclasta, más cerca de quemar monumentos que de erigirlos. Quizás sea más interesante e irreverente preguntarse por ese gesto, y suspenderlo por un rato, a ver qué se produce.

Dicho esto, no es que creo que haya que suspender la actividad crítica, pero la actividad crítica no es igual a sacar el hacha y destrozar todo sino que es, como decía Foucault, tratar de hacer tajos en lo que creemos que sabemos, pensar si las cosas pueden ser de otro modo. Pensando en la neolengua de la que hablan, que coincido que es un obstáculo para el pensamiento crítico, creo que es urgente impugnar su discurso anti-escolar, su desprecio por los tiempos y espacios del trabajo de la escuela. Ese trabajo consiste en ofrecer lenguajes y experiencias del mundo con un horizonte de un “para todos”, una idea de lo común. Me gusta mucho el trabajo de Jan Masschelein, Gert Biesta y Jorge Larrosa, que denuncian el desplazamiento de la pedagogía hacia el discurso del aprendizaje, con consecuencias nefastas para la escuela y la enseñanza. Eso no quiere decir que no importa qué se aprende; quiere decir resistirse a la subsunción de lo educativo dentro de la lógica productivista y maquínica del capitalismo actual. Hay que pelear por que la escuela pueda hacer ese trabajo de presentar el mundo a las nuevas generaciones sin la presión de acomodarse a los estándares de rendimiento inmediatos de otras esferas. ¿Esto quiere decir que se haga cualquier cosa? No, pero, si vamos a evaluar lo que hace, tendríamos que pensar en efectos que tienen plazos no inmediatos, y sobre todo poner en el centro la preocupación por cuál es el mundo común que se está construyendo con la experiencia escolar, y cómo se está equipando a las nuevas generaciones para

actuar en él. Es un tema bien amplio, que solamente puedo esbozar aquí, pero el eje de la crítica creo que tendría que ir por ese lado.

P.: Hoy en día las burocracias de los organismos internacionales juegan un papel creciente en la homogeneización escolar. ¿Hasta qué grado esta tecnoburocracia educativa funciona como un Estado dentro del Estado? ¿Existe una coalición multinacional entre la razón burocrática y el interés empresarial a favor de esa uniformización?

R.: Creo que hay que estudiar a esa tecnoburocracia con los ojos de los antropólogos y los historiadores. ¿Qué razones y qué trayectorias se instauran como las globales en esos grupos? ¿Cómo fueron cambiando? Son supra-estados, más que estados dentro del estado; en ocasiones son también burocracias anti-estatales, y ahí se juntan con algunos sectores capitalistas concentrados que ven en el estado un obstáculo para su crecimiento. Por todo eso, me parece que no hay que dar por sentado que las tecnoburocracias de la OCDE, la Unión Europea, el Banco Mundial o el FMI son los mejores o los únicos representantes de lo global; por ese camino, medio sin darse cuenta, se termina aliado con la ultraderecha en su visión nostálgica, racista y aislacionista. El aislacionismo no es buena salida para los problemas sociales y planetarios actuales; al revés, creo que hay que construir coaliciones globales en las luchas ecológicas y democráticas, pero de otro orden, impulsadas por otros sujetos y con otros programas.

Al mismo tiempo, pensando en lo que estudio sobre los medios digitales y los procesos de transformación tan rápidos que están teniendo lugar, me pregunto si dentro de poco esa tecnoburocracia va a ser igualmente desplazada. ¿Les interesa a Facebook o a Google que los sistemas educativos sigan los parámetros de la OCDE? Whastapp funciona con un puñado de ingenieros que diseñan los algoritmos (algunos hablan de sólo 50 diseñadores de primer nivel); para volver a la pregunta anterior, sus “necesidades” de formación de la fuerza de trabajo son mínimas. Las plataformas digitales requieren que todos sepamos leer y escribir, pero incluso eso pronto puede llegar a ser reemplazado con las grabaciones de voces e imágenes. O más bien ya está pasando: los estudiantes en las escuelas estudian cada vez más con videos. Podemos argumentar que no es lo mismo leer un texto que escuchar una conferencia, que cada material promueve operaciones distintas con los signos, que la lectura y la escritura permiten una mediación y una reflexión con otros tiempos, más pausados y

distantes; pero por ahí las próximas generaciones ya no tendrán profesores que insistan en eso y toda la educación se desplaza en esa dirección. Dice Éric Sadin, un filósofo francés, que la escena temida de que las máquinas nos dominen, tan central a la ciencia ficción de los años sesenta, no ocurrió, pero lo temible es que los seres humanos nos estamos maquinizando, “algoritmizando” nuestras vidas. Algunos desarrollos de inteligencia artificial (donde está el *big money* de las grandes corporaciones tecnológicas) me resultan escalofriantes: tendremos chips implantados en nuestros cerebros que nos conectarán con redes neuronales globales. Las corporaciones ven eso como una gran ganancia, pero hay pocos debates sobre qué perderemos con eso. ¿Qué será aprender en ese nuevo contexto? ¿Cuál será la subjetividad humana que emerja de esta nueva configuración socio-técnica? ¿Podemos resistirnos a eso? Para mí esa es una conversación urgente, porque mientras nosotros estamos hablando de la OCDE, Google y Microsoft ya hicieron el chip y lo están vendiendo, y quizás incluso se lo venden a la OCDE con la promesa de que así les irá bien a todos los niños en las pruebas estandarizadas. Pero ¿para qué tomar pruebas si no será necesario aprender nada? Hay un cambio en ciernes en la condición humana y en la planetaria que me parece que hay que pensar, y hay alianzas políticas nuevas que hay que observar, aunque también diría que hay que activarse, hay que organizarse pronto, porque son cambios que ya están ocurriendo y en la que los “ciudadanos de a pie” e incluso los estados nacionales tenemos muy poca intervención.

P.: Fedicaria, el grupo editor de esta revista, es una plataforma de pensamiento crítico de profesores y profesoras que pugnan con los poderes al servicio de la mercantilización y homogeneización del conocimiento. En tu contexto profesional, ¿imaginas alguna práctica colectiva más allá del trabajo académico individual?

R.: Coincido con la importancia de los colectivos. Aunque las condiciones de trabajo académico son cada vez más individualizadoras, con las evaluaciones de impacto centradas en publicaciones en *journals* y otro tipo de indicadores similares, tenemos que imaginar, producir y defender formas de trabajo colectivas, sin las cuales la vida intelectual no tiene ningún futuro. En mi propia historia, sin incluir mi experiencia de activismo político, que también la tuve y fue muy importante en mi formación, diría que los grupos de investigación en FLACSO y en la Universidad de Buenos Aires fueron centrales para aprender con otros, y para crear programas de trabajo que

tuvieron mucho impacto en la historiografía de la educación. Una de las experiencias más interesantes fue trabajar con cineastas y productores en la creación de videos educativos, porque son realmente creaciones colectivas que juntan saberes muy distintos; no es solamente la conversación entre pedagogos e historiadores, que al final de cuentas comparten unas cuantas referencias, sino también con el iluminador o con quien hace el montaje y la edición del material. Eso fue realmente desafiante como producción colectiva. Otros colectivos se armaron en torno a distintas propuestas de formación docente en las que participé o participo: crecimos mucho como grupos de trabajo, discutiendo desde el diseño hasta el día a día de cómo iban los cursos y qué producían en los docentes. Pero sobre todo creo que valoro el trabajo en los seminarios de formación, algo que aprendí estudiando con Tom Popkewitz. En Madison, las reuniones de los miércoles (el Wednesday Group) eran fundamentales para ir aprendiendo a leer y construir un lenguaje o una mirada común sobre la teoría y la investigación. Trato de hacer eso con mis doctorandos en el DIE en México, promoviendo seminarios donde leemos y discutimos textos, donde vale la palabra de todos, donde cada uno puede hablar desde su encuentro con el texto y aprender a escuchar las lecturas que hicieron los compañeros, donde se pueden presentar las ideas en borrador pero con la condición de que haya un trabajo de cada uno, un compromiso, para producir conocimiento entre todos. Son espacios de formación colectiva y de creación intelectual que se van enriqueciendo con una conversación sostenida, y que hay que defender de la “puntitis” y la mercantilización creciente de toda la actividad académica.

CONTRIBUCIÓN AL DEBATE SOBRE LA MUNDIALIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE...

THOMAS S. POPKEWITZ¹

El sentido del diálogo que esta mesa-debate abre es muy relevante, aunque puede contener su propia imposibilidad. La noción de “globalización” que da pie a la discusión dirige la atención hacia interconexiones más amplias que pueden pasar desapercibidas. Los significados de la globalización plantean tanto advertencias y peligros como posibilidades. Los peligros están en las imposiciones históricas que la palabra puede acarrear, organizando, clasificando y diferenciando la acción. Los lenguajes de la globalización portan consigo una razón comparativa. En un nivel, la globalización marca una época que yuxtapone el presente al pasado para presuponer

¹ La versión original en inglés puede consultarse en: <http://links.uv.es/remK4TG>

unas diferencias que la desencadenaron. Al mismo tiempo, ciertamente los estándares caracterizan a la globalización en la actualidad. Los criterios que incorporan sus clasificaciones establecen diferencias de valor entre las naciones y los pueblos que se autodenominan, a modo de eslogan, *Sociedades y Economías del Conocimiento* de las que no lo son. Las divisiones soterradas en los discursos de la globalización se erigen como edificios estables y se expresan a menudo en las relaciones de poder que ejercen los flujos y movimientos del norte “globalizado” al toparse con el sur “no global”. Las distinciones geográficas se convierten en categorías sobre los orígenes de los acontecimientos que causan, alivian y perturban las relaciones sociales y las experiencias personales. Los relatos sobre los orígenes evocan y eluden determinadas lógicas históricas de cambio que operan como conceptos transhistóricos del tipo de la difusión mundial del capitalismo y la institucionalización de las escuelas o los conceptos binarios de endógeno/exógeno, nacional/local.

El peligro de los neologismos de la globalización es que pueden superponer inadvertidamente las mismas representaciones, objetivaciones y la razón comparativa de los fenómenos como objeto de investigación y cambio en lugar de deshacerlos. El capitalismo es uno de esos ejemplos. A él se le atribuyen representaciones e identidades universalizadas particulares que diferencian estructuras y errores sociales. Sin embargo, esa universalización de las representaciones e identidades no explica las diferencias en las prácticas políticas y escolares del este de Asia, la antigua Unión Soviética; las diferencias entre los liberalismos de Europa oriental y occidental, que se formaron en Estados Unidos en el siglo XIX y continúan en la actualidad. El capitalismo es una entidad inestable y su cosificación de las personas es fruto de poderes que se “mueven” en las intersecciones de varias líneas históricas en diferentes espacios y tiempos.

Esta discusión sobre la globalización y su problematización encadena con la segunda parte de esta mesa-debate sobre la investigación crítica y el cambio:

En España en las últimas décadas impera una neolengua de uso común tanto para gobiernos de izquierda como de derecha (competencias, niveles de rendimiento, estándares de aprendizaje...), que expresa el pacto no escrito sobre la educación y sus metas. ¿Constituye la impugnación de estos lenguajes una precondition del pensamiento crítico en educación? ¿Qué herramientas

heurísticas se pueden utilizar para desenmascarar ese consenso universal sobre la escolarización?

Esta discusión plantea la cuestión sobre cómo entablar una conversación crítica sin caer en las lógicas o racionalidades que residen en las condiciones presentes. Como defiendo a continuación, una ciencia crítica de la educación atañe al cambio. Pero esta noción de cambio no se refiere a la planificación y gestión del futuro, pues la planificación para cambiar el presente, paradójicamente, produce estabilidad y exclusiones en su esfuerzo por enmendar los males sociales. El examen crítico que se propone es más bien una incisión del presente como método para desentrañar la propia estructuración del pensamiento y la acción que organiza el presente. Un compromiso crítico con el presente supone cuestionar las diferentes líneas históricas intersectoriales que dan sentido a lo que hace falta cambiar. *Son las condiciones irreflexivas, poco o nada meditadas, las que hacen de la educación un objeto de intervención en la vida de las personas, para proporcionar escenarios históricos al consenso universal y para explorar la racionalidad de la política de la escolarización como ciencia crítica de la educación.*

Usaré la expresión una *ciencia* crítica de la educación en un sentido que aúna dimensiones intelectuales, históricas y políticas. A menudo se piensa que la ciencia consiste en dar una atención disciplinar y sistemática al mundo. Esta concepción de la ciencia pasa por alto la colonización de esta palabra por los legados positivistas, empiristas y los procedentes o derivados de las lógicas cartesianas que rodean a la filosofía analítica en los estudios científicos. Este positivismo y empirismo reducen la ciencia al estudio de las representaciones y objetivaciones del mundo. Son las representaciones y objetivaciones del mundo y las personas lo que una ciencia crítica debe explorar en tanto que productos del poder y lo político. Esta ciencia crítica que busca “despensar” para poder pensar se centra en el estudio de los *sistemas de razón* o las reglas y normas que ordenan y clasifican lo que se aprende y se hace en la escuela. Sostengo que los criterios que establecen quiénes son y deberían ser los docentes y los niños es una cuestión de política educativa; esto significa que pensar que los niños aprenden *competencias globales* o alcanzan determinados *niveles de rendimiento* o *estándares de aprendizaje* es fruto de principios históricamente contruidos en los que las ideas de “aprendizaje” dirigen la experiencia y el pensamiento. Estos principios de “fondo” son políticos en tanto que ordenan y clasifican la reflexión y la acción que crean los espacios de acción en las escuelas y

en las actividades de los docentes. Lo político remite, entonces, a cómo la “razón” escolar constituye un instrumento para acotar lo que es (im)posible como reflexión y acción. Como argumentaré a continuación, los espacios de acción escolar y su investigación buscan la formación de unos tipos de personas que, paradójicamente, excluyen y abyectan aquellos a los que se pretende incluir.

La discusión se divide en tres partes. La primera parte se centra en la idea de los estudios críticos y la política de la escolarización. La segunda parte considera la razón de la escolarización como objeto de estudio y el problema de una ciencia crítica. La tercera parte examina cómo pensar para “despensar” puede convertirse en un objeto de un estudio crítico de la escolarización.

1. Una anécdota graciosa en mi camino a la investigación: cómo la investigación para la mejora de la educación “se convirtió” en estudios críticos de lo político.
2. Crítica y cambio como “pensar/despensar”.
3. La razón de la escolarización como objeto de una ciencia crítica de la educación.

Mi enfoque se centra en la investigación educativa como actor social y cultural; actor en el sentido de que las distinciones y categorías de las ciencias de la pedagogía generan principios que dirigen la conducta. Esta actuación es política como lo son las líneas históricas en las que se desarrolla la investigación pedagógica en la disposición y clasificación de conductas. Este enfoque en la investigación escolar va a contracorriente. Se opone a la idea de que los profesores no utilizan la investigación en su enseñanza como una forma de pasar por alto la moneda de cambio de las ciencias de la educación en la escolarización. No se trata de si los profesores utilizan una investigación particular para planificar, sino de los principios que operan en lo que cuenta como práctica y experiencia en la escolarización.

UNA ANÉCDOTA GRACIOSA EN MI CAMINO A LA INVESTIGACIÓN: CÓMO LA INVESTIGACIÓN PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN “SE CONVIRTIÓ” EN ESTUDIOS CRÍTICOS DE LO POLÍTICO

Cuando comencé el programa de doctorado en la Universidad de Nueva York hace algunas décadas, la globalización significaba mirar a Ellis Island en la Bahía de Nueva York, donde mis padres entraron hace un siglo desde Europa. Mi investigación inicial de doctorado se centraba en *The New Curriculum Reforms*, un movimiento de

reforma para repensar y experimentar con los modelos curriculares y la enseñanza relacionada con las ciencias, las matemáticas, la alfabetización y las ciencias sociales. El trabajo del psicólogo cognitivo Jerome Bruner *The Process of Education* (1960) fue una obra fundamental en estas reformas. La idea central era que el currículo debía enseñar los conocimientos más aplicables para comprender e interpretar el mundo y hacer que los niños reflexionaran sobre las estructuras disciplinarias básicas del conocimiento y los métodos. Inicialmente, yo iba a tomar la orientación psicológica de Bruner en mi propuesta de investigación de doctorado. Se trataba de desarrollar un currículum orientado a la investigación o al descubrimiento para niños y niñas de educación primaria. Con tono amable y gentil, Clemens, mi director, me dijo: “Por supuesto, lo que dices es interesante”, pero añadió: “Eso es lo que todos hacen. ¿Por qué no tratar de pensar diferente sobre los problemas?”. Mi traducción: “Oye, estúpido, no sólo lo que sugeriste es aburrido, sino que, además, has dado por natural e incuestionable lo que todo el mundo supone que es el cambio... ¿Concebido quizá de forma diferente? Si usted acepta las reglas existentes de razonamiento sobre la escolaridad y el cambio, ¡usted se queda con esas reglas! Eso puede no ser muy productivo. De hecho, puede acabar contribuyendo a preservar las mismas cuestiones que pretenden cambiarse”.

Comienzo con esta anécdota porque es más que un reflejo del “yo”. Constituye una vía de entrada para explorar una ciencia crítica y la política del conocimiento escolar. Distingo lo *político* de su uso convencional que implica una noción de poder como “propiedad” de ciertos grupos para gobernar y diferenciarse de los “otros” que son los gobernados, lo que sucede a menudo con el capitalismo, que se universaliza y se convierte en una distinción binaria entre dominantes y dominados. La política, en esta noción de crítica, suele hacer referencia a los que toman las decisiones, los beneficiarios y los perjudicados en los acuerdos sociales e institucionales. El punto de partida u origen del cambio son las posiciones sociales dadas a las representaciones dadas como las categorías que estructuran las desigualdades. La política de la reforma consiste en corregir las desigualdades, como la representación de los intereses de todas las partes interesadas, la escucha de la “voz” de los grupos marginados y desfavorecidos en la toma de decisiones educativas y la expresión de la cultura de las poblaciones anteriormente marginadas.

La sensibilidad a la hora de definir el poder se refleja en las referencias a la igualdad como las reformas que representan a todas las partes interesadas, a *los stakeholders*, y en las referencias a escuchar la “voz” de determinados grupos

marginados y desfavorecidos en la toma de decisiones en materia educativa. En la década de 1960, esta política se reflejó en los esfuerzos de la Ciudad de Nueva York por responder al fracaso de las escuelas a la hora de educar a grupos pobres o de determinadas razas o etnias. La respuesta gubernamental y parte del movimiento de derechos civiles fue crear un sistema escolar más descentralizado en el que participaron grupos comunitarios locales. La cuestión de la participación en los distritos escolares descentralizados giraba en torno a cómo designar “grupos” para representar a “la comunidad”; quiénes eran formalmente constituidos como “grupos”, para lo cual se requerían que las organizaciones pudieran demostrar su carácter “responsable”; y a quiénes excluir fuera de los límites de “lo razonable”. La designación de grupos comunitarios y partes interesadas estaba vinculada a lo que era considerado aceptable a la hora de identificar y reconocer las relaciones de poder y los intereses sociales (Popkewitz, 1976).

La política de la representación y las nociones de voz y representación son importantes para los movimientos sociales, pero, si bien son necesarias, no son suficientes para explicar cómo opera el poder. Aquí me gustaría presentar una noción complementaria de poder, una que opera a través de la producción de principios que moldean y modifican lo que se dice y se hace. Jacques Rancière (2006b) llama a esta noción de lo político *la partición de lo sensible* y, yo añadiría, las sensibilidades (*la relación de cognición y afecto generadas en la investigación*). De manera similar, Foucault (1979) usa la palabra “gubernamentalidad” y Latour “gobernar a distancia”. Todos ellos entienden que el poder no opera tanto a través de la fuerza bruta como del ordenamiento de la conducta. Esta noción de poder productivo se refiere a la forma en que las objetivaciones del mundo se convierten en modos de “ver”, clasificar y actuar. Los primeros movimientos feministas enmarcados en esta noción de poder fueron capturados en la obra de Denise Riley *Am I that Name? Feminism and the Category of ‘Women’ in History* (1986). El libro examina históricamente las cambiantes construcciones históricas de la categoría “mujer”, en tanto que un tipo particular de subjetividad efecto del poder que crea espacios de acción para “ver” la naturaleza del cuerpo. Desde esta misma perspectiva, Ian Hacking sugirió que la distinción de Marx del “trabajador” con sus sensibilidades era una idea que se fue formando a través de los informes de inspectores de fábricas británicas durante la Revolución Industrial. Esta idea de cómo el conocimiento “actúa” para moldear y modelar lo que es (im)posible es importante para los estudios críticos. Dirige la atención a lo político. Lo *político* hace referencia a la producción de principios que moldean y modifican lo que

se dice y se hace. Las cosas que suceden en el mundo (lo óntico) son en realidad descritas y esas descripciones incorporan principios que “actúan” sobre lo que se dice, se piensa y se hace para rectificar los errores sociales. Así, las representaciones, identidades y modelos de aprendizaje en las aulas son de hecho ejemplos de esta operación del poder productivo. Hablar sobre la infancia en términos de “aprendizaje” crea formas particulares de pensar sobre la “naturaleza humana” y las prácticas de intervención que hacen posible esa naturaleza deseada; la del buen adulto/ciudadano/padre/trabajador. Tras los conceptos de enseñanza y aprendizaje como motivación, autoestima, realización personal o empoderamiento, subyace la activación y actualización de la buena naturaleza. Para situar esto en la teoría social actual, la ontología y la epistemología deben considerarse parte del mismo fenómeno y no como algo separado.

Aquí es donde cobra sentido una ciencia crítica de la educación, pues desafía las particiones de lo sensible. Si vuelvo al caso de mis estudios de doctorado (como un acto de producción de memoria que se introduce en el presente como pasado), en aquel momento comencé a leer sobre un campo del que no sabía nada, la llamada “sociología del conocimiento”. La sociología del conocimiento examina cómo el conocimiento que tenemos de la ciencia y la vida cotidiana no se trata simplemente de “nuestras” experiencias, sino de las condiciones históricas que hacen que la experiencia sea posible de reconocer. Joan Scott (1991), una historiadora feminista, dejó bien clara esta cuestión cuando examinó las reflexiones de una escritora gay que entró en unos baños públicos de San Francisco en los años sesenta. Tal y como argumentó, la expresión personal de pertenencia y la sensación que entrañaba entrar en unos baños públicos era histórica y política, así como personal en tanto que la experiencia en sí misma está relacionada con la memoria colectiva disponible para hacerla “compartida”. En el ejemplo de Scott de la experiencia gay en los baños públicos de San Francisco, es posible pensar más en lo político, pues lo que le da inteligibilidad al yo y a la sociedad incorpora dos características adicionales que se forman como objetos de un estudio crítico. Una es cómo los deseos se construyen e integran en la lógica y razón de la escolarización. Si me centro en la evaluación del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que a partir de 2000 se viene aplicando a miles de escolares de 15 años, en cada vez más países, sean o no de la OCDE, las estadísticas, clasificaciones y comparaciones actúan como deseos. Como he escrito recientemente, PISA es ciertamente como un espacio teórico

desprovisto esencialmente de teoría que examina cómo los muchísimos números que genera y sus evaluaciones y sus clasificaciones nacionales se refieren a las potencialidades de las sociedades de hoy que las investigaciones autorizan a funcionar como tecnologías para decir la verdad sobre las naciones y las personas. De hecho, lo que genera la aplicación de este programa son principalmente deseos particulares sobre la organización de la sociedad y los tipos de personas, que terminan definiéndose por sus reglas y los estándares de razón que sostienen. Como tal, las evaluaciones internacionales conectan de hecho la política nacional, la investigación y la organización de la vida social para crear nuevos espacios sociales de acción a través de sus codificaciones y estandarizaciones (Popkewitz, en prensa).

En este orden de cosas, para decirlo más concretamente, el ranking de los países funciona como una especie de GPS. Donde quiera que uno esté en el mundo, puede ubicarse colectivamente como nación e individualmente en relación con otros, en algunos casos en la parte superior, otros en el medio y otros en la parte inferior. Pero los gráficos y cuadros que encarnan tales deseos requieren a su vez acciones preventivas contra los peligros imaginados. Estos peligros incorporan dimensiones afectivas generadas a través de las medidas promovidas por el temor a perder posiciones superiores o no llegar a la cima.

Sin embargo, los deseos encarnados en la razón de la escolarización también conllevan una diferenciación entre cuáles son las potencialidades que se esperan de las personas para ser una Sociedad del Conocimiento y la población peligrosa para hacer efectiva esa promesa. Las escalas y jerarquías de los países “exitosos” y menos exitosos aparecen en PISA, por ejemplo, como meras abstracciones que funcionan como coordenadas sobre el nivel de modernización y progreso. Estas clasificaciones de los países en función de su rendimiento escolar imponen a las personas una serie de valores que marcan la diferencia entre la normalidad y la patología (Popkewitz, 2018). Los números y cualidades comparativas sobre los países portan consigo complejas estructuras formadas a partir de microcategorías sobre las disposiciones de las personas (la motivación de los niños, las interacciones de los padres, las “mentalidades de los maestros”) que son, en última instancia, ideales filosóficos.

Estos ideales se forman a través de las cualidades epistémicas que clasifican y determinan quién es y cómo debe ser el niño. Los estándares de alto rendimiento operan como ideales filosóficos sobre lo que una sociedad y una persona deberían ser a través del GPS que compara las características y capacidades de las personas con lo que se desea (el niño motivado y con “agallas”) y lo que interfiere y dificulta el

desarrollo potencial del niño. Este conocimiento sobre el niño se centra en las cualidades y características del niño, la familia y la comunidad en tanto que disfunciones o patologías para lograr ese ideal; es decir, en las cualidades del niño que se queda atrás, que está en desventaja o riesgo de no estar en el promedio y, por tanto, de que no llegue a ser el niño deseado.

Una ciencia crítica sobre la política de escolarización hace visible cómo se forman los problemas, los métodos y las soluciones en la rectificación de los problemas sociales y personales para diferenciar, dividir y excluir en sus esfuerzos en pos de la inclusión; es decir, cómo las reglas y los estándares de la razón de la escolarización dirigen y clasifican la experiencia diferenciando a las personas. Hoy en día, este interés aparece reflejado en lo que se ha denominado como “posmodernismo”, poshumanismo, poscolonialismo y estilos post-fundacionales de razonamiento sobre la investigación y la vida social. Los “posts” suelen significar una postura crítica para evitar la idealización, pero, además, siempre guardan alguna relación con lo que no es “post”.

CRÍTICA Y CAMBIO COMO “PENSAR/DESPENSAR”

Esta preocupación por la “razón” como objeto de estudio material e histórico se relaciona con la “sociología del conocimiento”, así como con la pregunta que se plantea en esta mesa-debate sobre *la necesidad de utilizar herramientas intelectuales que desafíen el acuerdo tácito sobre los lenguajes como condición del pensamiento crítico en educación*.

La noción de ciencia crítica puede relacionarse con el giro de Bruno Latour (2004) de examinar lo que en investigación se da por sentado que deben ser asuntos de interés para investigar en tanto que *preocupaciones sobre lo que importa*. Esta noción dirige la atención hacia “lo que es aceptado como autoridad a través de una *crítica* de las condiciones sobre lo que se sabe, lo que se debe hacer, lo que se puede esperar” (Foucault, 1984, p. 38; *cursivas del autor*). Parfraseando la célebre XI tesis de Karl Marx (1976) sobre Feuerbach (1845), este trabajo se dedica a las ciencias humanas no solo para interpretar el mundo, sino también para encontrar conocimiento que tenga la posibilidad de cambiarlo (véase, por ejemplo, Llewelyn, 2004).

Ciertamente, este no es el uso común de la palabra “crítica”. En el entorno estadounidense, a menudo se equipara lo “crítico” con algo negativo, cuando el verdadero desafío de la investigación es producir mejoras sociales y vías para el progreso. El enfoque optimista tiene prioridad a la hora de discutir sobre la búsqueda

de conocimiento práctico y lo que la ciencia debería hacer. Y sin mencionar explícitamente quién es el agente, la ciencia y el mundo carecen de su humanismo y determinismo.

He defendido en otro lugar que las nociones de humanismo y determinismo son efectos del poder que conservan el orden de las cosas y trabajan contra los compromisos sociales como objeto de cambio (Popkewitz, en prensa). La ciencia crítica implica una noción de agencia (o acción humana) y cambio que viaja en un registro diferente del que se hallan las ideas convencionales de política. Estas ideas convencionales tienen una concepción humanista de la agencia que considera la intencionalidad humana como el único agente causal.

El reto de la agencia, en contraste con el humanismo, es hacer visibles las formas habituales de pensar sobre la sociedad y las personas como políticas. La agencia, entonces, es la “puesta a prueba de los límites del presente, liberándonos del dogma particular del presente a través de una resistencia a lo que parece inevitable y necesario modificando las reglas del juego, hasta cierto punto” (Foucault, 1984, p. 48). Esa vacilación implícita en el “hasta cierto punto” está relacionada con la condicionalidad del presente que hace imposible encontrar un conocimiento completo y definitivo sobre lo que constituye el pasado y el presente.

La crítica fue un elemento importante en las tradiciones ilustradas preocupadas por la libertad, pero de alguna manera se ha ido quedando apartada en el camino hacia el presente. Lo que se entiende como libertad es la búsqueda de conocimiento técnico que pueda aplicarse directamente para cambiar condiciones y personas. El filósofo e historiador social alemán Hans Blumenberg (1966/1983) sostiene que la Ilustración cosmopolita preocupada por la razón, la racionalidad y el progreso tiene dos lados complementarios². Uno que evolucionó hacia la planificación social y las intervenciones, que crean una jerarquía entre los que saben y los que deben saber. Los usos curriculares de modelado infantil en la educación matemática reflejan perfectamente esta noción de conocimiento y agencia: los niños aplican distintos modelos científicos para explicar el mundo e interpretar sus propias experiencias. El otro lado de la “razón” esencial en las ideas de progreso de la Ilustración implica una noción diferente de la ciencia, aquella que Blumenberg denominó “renuncia” y Lynn Fendler describió como “dar la voz de alarma” (en inglés, *whistle blowing*).

² En el libro editado que hice con Lynn Fendler (Popkewitz y Fendler, 1999), exploramos las diferentes epistemes con las que se evoca la palabra “crítico” en educación.

La noción de renuncia y de dar la voz de alarma considera el cambio como la posibilidad de rechazar lo que las personas son y deberían ser. El cambio no radica en el gobierno de “instituciones determinadas por la ideología y guiadas por circunstancias pragmáticas”, sino en hacer visible la objetivación de la vida social como históricamente construida con “sus propias regularidades, lógica, estrategias, justificación y ‘razón’” (Foucault, 1991, p. 5). Esta historización supone cuestionarse permanentemente cómo llegamos al presente –con sus correspondientes límites– y se trata de un método para pensar quiénes somos y qué debemos hacer para cambiar. Volviendo de nuevo a Foucault:

La crítica consiste en eliminar ese pensamiento y tratar de cambiarlo: para mostrar que las cosas no son tan evidentes como se piensa y para ver que lo que se acepta como evidente ya no será aceptado como tal. Practicar la crítica consiste en hacer difíciles los actos sencillos (Foucault, 1988, pp. 155-156).

Así, la crítica es optimismo sobre las posibilidades de cambio. Ese optimismo en el cambio consiste en hacer inestable lo que se da por sentado y natural “vinculándolo más a las circunstancias que a las necesidades, que son más arbitrarias que evidentes; se trata más de una cuestión de circunstancias históricas complejas, pero temporales, que de constantes antropológicas inevitables” (Foucault, 1988, p. 156). La investigación crítica consiste en “despensar” para pensar y actuar con grados de libertad que requieren, en mi opinión, un método histórico particular de estudio del presente.

LA RAZÓN DE LA ESCUELA COMO OBJETO DE UNA CIENCIA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

A comienzos del siglo XX, el importante filósofo intelectual John Dewey escribió su libro *How We Think* que ha viajado a través de los océanos. Este icono de la psicología antropológica de la educación progresiva estadounidense cuestiona en esta obra cómo “nosotros” pensamos y experimentamos en tanto que constituidos histórica, social y culturalmente. Desde Dewey, nos preguntamos cómo se le da inteligibilidad a sus escritos en diferentes momentos y lugares; para que las personas “razonen” –piensen y actúen– de manera que la psicología pragmática “tenga sentido” sobre lo que “nosotros” hacemos en nuestra vida social, compromisos políticos y, aún más cerca, en las escuelas, con los que consideramos niños, y con nuestros deseos de cambio.

Permítanme continuar con este pensamiento sobre la razón de la escolarización y lo político haciendo que la idea de mejora de la enseñanza –lugar común en la reforma escolar– sea un objeto empírico para un estudio crítico. La idea de que la investigación mejora la enseñanza camina de la mano con la idea de que el cambio tiene que ver con la mejora social. La literatura contemporánea sobre la profesionalidad docente afirma que el objeto de las profesiones es la mejora social; y si los investigadores arreglan lo que hacen los maestros, guían a las familias en la crianza de sus hijos y apoyan una vida comunitaria saludable, entonces contribuyen a la creación de una sociedad mejor con más felicidad personal y menos males sociales.

Pero, ¿qué sucede si tratamos las ideas de “mejora” como un evento empírico y no asumimos nuestro trabajo como el objeto de la escolarización? Esta idea se puede tratar como un medio para entender lo político en la escuela pues la “mejora” presupone un deseo humano natural y restringe la posibilidad de actuar. La mejora tiene una trayectoria histórica particular que organiza y cambia la vida de las personas para que puedan hacer y aprender mejor y, por tanto, ser alguien diferente al que seríamos si no participamos en esa “mejora”. Este tipo de pensamiento crítico no utiliza las categorías escolares existentes, sino que se cuestiona cómo esas categorías sobre la psicología y la sociología del niño, por ejemplo, se conectan con las ideas de “mejora”. Estas conexiones y ensamblajes generan principios sobre quiénes somos, debemos ser y quiénes no “encajan” adecuadamente en los ideales de niño que se desean.

“Mejorar” el estudio empírico significa, entonces, “ver” la mejora como un evento histórico. La mejora social es una invención del siglo XIX que se gesta cuando los cambios culturales permitieron a las personas pensar su vida como una trayectoria planificada y articulada en torno al desarrollo de su carrera profesional. La idea de una carrera apareció concomitantemente con el surgimiento de teorías sociales que buscaban estandarizar a las personas. La invención de la “mejora social” dispuso los asuntos sociales en un momento que podían modelarse para lograr un cambio (Popkewitz, en prensa). Se empezó a asumir que lo natural era colocar a las personas en “una flecha de tiempo”, un ordenamiento de la vida de las personas y de las instituciones que podía regularse a través de ideas lineales de desarrollo y crecimiento. El aula graduada por edades de finales del siglo XIX capturó a la perfección esa noción de la flecha del tiempo.

Esta presunción de un tiempo regular conectó con la idea de que las personas pueden ser manejadas a través del control del tiempo social, vinculada a las teorías

liberales sobre cómo se rige la individualidad y la sociedad. Hoy en día, esta idea de “mejora” parece existir en la investigación y la política en el estudio de procesos y patrones de comunicación. El sobreentendido tácito es que todo lo que se necesita es una adecuada combinación de políticas e investigación para que ese cambio tenga lugar.

La mejora implica, por tanto, reglas y estándares particulares de “razonamiento” sobre cómo gestionar y cambiar a las personas. Esta gestión, gobierno y cambio es la política de la escolarización. Si uno acepta esta idea de mejora en su afán por explorar cómo una ciencia crítica abarca lo político, tres principios se conectan históricamente con esta noción del tiempo para formar la política de la escolarización y para definir lo que es posible.

En primer lugar, la educación y su investigación para mejorar lo que hacen los maestros y los niños tienen que ver históricamente con *la formación de tipos de personas*. El lenguaje de hoy en día habla de ayudar al aprendizaje de los niños –con el maestro como facilitador, afectuoso, etc.–, pero históricamente elude más de lo que ilumina. Cuando se examinan las nociones de crecimiento y desarrollo, incluso de aprendizaje, estas tienen que ver con cambiar a las personas a través de la escolarización. Los niños son enviados a las escuelas para que se conviertan en algo que no serían si no fueran “educados”.

El deseo de educar e investigar para cambiar a las personas no es tan desconcertante históricamente. La formación de las repúblicas en Europa y América del Norte reconoció la educación como un elemento importante para el gobierno. La persona deseada se llamó ciudadano. El ciudadano era un modo particular de vida que implicaba la participación necesaria para que la nueva forma de gobierno republicano funcionara (Cruikshank, 1999; Wood, 1991). En la escuela moderna, la intervención y planificación tenían lugar en el interior del niño (véase, por ejemplo, Ó, 2003; Horlacher, 2015). Las pedagogías francesas y portuguesas a principios del siglo XX, por ejemplo, observaron y “registraron” la vida física y moral interna para mapear la espiritualidad del sujeto educado (“el alma humana”) que contribuyó a la vida social (Ó, Martins y Paz, 2013).

En la psicología residía el conocimiento sagrado para cambiar a las personas. A comienzos del siglo XX, los *American Child Studies* de G. Stanley Hall hablaban de la ciencia como si se tratara de una fuente generadora de los principios culturales necesarios para cambiar a las nuevas poblaciones de inmigrantes y grupos étnicos que asistían a la escuela y crear una sensación de pertenencia colectiva. Hall

argumentó que la psicología de la adolescencia se centró en el “alma” del niño. La psicología se preocupaba por las cualidades morales internas y las características de las personas que hoy se denominan “disposiciones” y “creencias” de las personas. La ciencia proporcionó estos principios culturales a través del “método más complejo de observación, descripción e inducción” que permitiría “conquistar la naturaleza” y desarrollar “la razón, la verdadera moral, religión, simpatía, amor y disfrute estético” del niño (Hall, 1904/1928, p. vii).

La idea de mejora social da cuerpo a una serie de líneas históricas generadoras de principios sobre cómo hacer determinados tipos de personas. Esa formación no consiste simplemente en modelar el comportamiento. Se trata también de conquistar el interior del niño o su “alma”.

En segundo lugar, las ciencias de la infancia y la pedagogía eran preventivas. Preventivas, en el sentido de que hablar sobre el desarrollo y el crecimiento del niño implica una proyección de las potencialidades de la sociedad que el niño encarna a través de la pedagogía. Este deseo se forma a través de los sistemas de razón que organizan lo que se dice, piensa y actúa. Las distinciones, categorías y diferenciaciones que dirigen la escolarización se convierten en la definición funcional del cambio en la escolarización y sus ciencias. Las palabras que hablan sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños no son simplemente un bien universal que la investigación promueve. Las categorías y distinciones del aprendizaje hablan sobre el futuro en tanto que generan visiones utópicas sobre las potencialidades de las personas, siempre y cuando la investigación y la enseñanza hagan su trabajo correctamente. Hablar de aprendizaje es hablar de deseos dirigidos a lo que se debe ser y lo que los maestros y los niños conciben como satisfacción, autoestima, motivación... Es decir, todas palabras que encarnan el afecto. El ideal contemporáneo de alumno para toda la vida que produce la escuela es un deseo sobre las potencialidades de las personas y los tipos de sociedades que la investigación y los programas se ocupan de actualizar.

Tercero, los deseos de mejoras sociales poseen dos gestos: esperanzas de que el niño se convierta en lo deseado que simultáneamente generan temores de convertirse en persona peligrosa que amenaza lo que se esperaba epistémicamente. Cuando los objetos de planificación e investigación en el aula son despojados de sus dimensiones morales, la idea de cambio encarna las potencialidades del niño y el maestro. La noción de niño creativo, por ejemplo, es una forma particular de pensar, diferenciar y ordenar lo que debe ser el niño que simultáneamente compara y excluye

al niño que no es “creativo”. El trabajo de Catarina Martins (2017, 2018), por ejemplo, explora cómo la idea de creatividad y de artistas aparece en el siglo XIX como un concepto vinculado al de ciencia. Los conceptos incorporan distinciones y diferencias; en este caso, la idea de creatividad porta implícitamente la imagen de quién no es ese tipo de niño.

Esta formación de tipos de personas y diferencias con su doble gesto, que es también una suerte de doble cara, es históricamente evidente en la creación de asignaturas escolares como arte, matemáticas, música o ciencias. El *currículum* escolar es como una alquimia, esto es, el movimiento de espacios disciplinarios de producción de conocimiento (por ejemplo, física, arte, historia) en los espacios escolares. Irónicamente, la alquimia en la escuela no tiene nada que ver con el aprendizaje de las materias escolares. Por supuesto, los símbolos y artefactos de las disciplinas, como los microscopios en ciencias o los instrumentos en música, se introducen en la escuela, pero los conceptos y clasificaciones de las disciplinas operan como prácticas que normalizan y patologizan las características y capacidades de las personas. La ciencia, por ejemplo, enseña a los niños a vivir, de ahí que los indicadores de competencia científica se relacionen más con distinciones sociales y culturales que con prácticas científicas en sí mismas.

Mi perspectiva sobre los dobles gestos de la razón de la escolarización pone de relieve cómo la pertenencia, la exclusión y la abyección son la expresión de dos sentimientos y pensamientos aparentemente opuestos o dobles gestos de la misma expresión. El *currículum* escolar y la investigación incorporan creencias sobre la esperanza de hacer que los niños participen en la sociedad que simultáneamente crean miedos. La resolución de problemas, la motivación, el aprendizaje, la autorrealización y el desarrollo son distinciones sobre las cualidades de las personas: las distinciones generan determinadas disposiciones hacia las personas que no tienen estas cualidades (el niño que no se realiza, desarrolla y aprende). Los temores son hacia las personas peligrosas expulsadas de los espacios de pertenencia: el niño “atrasado” de principios del siglo XX que luego se convierte en el niño desmotivado y perezoso que carece de autoestima y coraje o, como se dice en Estados Unidos, sin “agallas”. La producción de lógicas comparativas y dobles gestos para generar diferencias históricamente se mezcla con cuestiones de racismo, eugenesia y con lo que Jill Casid (2015) denomina “la maquinaria colonial de dominación” (p. 122).

Llegados a este punto, cabe preguntarse si no es eso lo que deberían hacer las escuelas o si acaso las escuelas modernas no deberían cambiar a los niños para que

se conviertan en ciudadanos productivos y reflexivos de la sociedad. Y la respuesta es: “Sí, por supuesto”. Pero, si bien esto no es algo intrínsecamente malo, siempre existe el peligro de que los principios particulares ordenen y clasifiquen a las personas, de ahí que necesiten ser continuamente examinados.

UNA CIENCIA CRÍTICA Y LA PARADOJA DE LA RAZÓN COMPARATIVA DEL CAMBIO

El cosmopolitismo de la Ilustración europea y americana que defendía el uso de la razón humana y la ciencia para lograr la perfección humana encarnaba un modo particular de vida asociado al cultivo moral y una diferenciación entre las civilizaciones avanzadas y las menos avanzadas. Los civilizados y las civilizaciones de la Ilustración inglesa, francesa y estadounidense ubicaron y diferenciaron a las personas en tanto que la confianza en el progreso caminaba pareja al miedo a la degeneración y la decadencia. “Civilizar” para dotar a todos los seres humanos de un común suponía, en realidad, colocar a la humanidad en un continuo de valor y jerarquía que ordenaba y dividía a personas, razas y civilizaciones.

Hoy en día apenas se habla sobre civilizados y no civilizados en educación; “Nosotros” somos más civilizados que eso. Las distinciones entre lo civilizado y lo no civilizado están inscritas en las normas de desarrollo y las nociones de aprendizaje y error. Así, se distingue entre aquellos que tienen éxito porque están motivados de aquellos que “fallan” debido a su falta de “motivación”, autoestima, eficacia o debido a su “fragilidad familiar”.

La política de la escolarización está incrustada en la razón que dictamina lo que se dice y se hace. La ciencia crítica acepta el cosmopolitismo de la Ilustración como una actitud sobre la razón y la ciencia que permite un espacio de libertad para hacer cosas que antes no se concebían como posibles. La investigación hace frágil lo que parece natural e inevitable en nuestra forma de pensar sobre la libertad y, por lo tanto, abre alternativas fuera de las incluidas en los marcos contemporáneos. El cambio no es pronosticar el futuro, sino desnaturalizar lo que se toma como natural y, por lo tanto, abrir espacios para hacer posibles alternativas que están fuera de lo que se da como el orden de las cosas.

REFERENCIAS

Blumenberg, H. (1966/1983). *The legitimacy of the modern age* (R. Wallace, Trans.). Cambridge: MIT.

- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
(*El proceso de la educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1963).
- Carney, S., Rappleye, J. y Silova, I. (2013). Entre la fe y la ciencia: la teoría de la cultura mundial y la educación comparada. *Profesorado*, 17(1), 243-267.
- Casid, J. (2015). *Scenes of projection. Recasting the enlightenment subject*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Chang, H. J. (2012). *23 cosas que no te cuentan sobre el capitalismo*. Barcelona: Debate.
- Cruikshank, B. (1999). *The will to empower: Democratic citizens and the other subjects*. Ithaca, NY: Cornell University.
- Cuesta, R. (2020). Creaciones prodigiosas: disciplinas escolares e historia del *curriculum*. Monográfico sobre la historia del *curriculum* en *Historia de la Educación*, 38, (en prensa).
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1977/1987). *Dialogues* (H. Tomlinson & B. Habberjam, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Dussel, I. (2003). Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en el sistema educativo moderno. En Popkewitz, T. S., Franklin, B. M. y Pereyra, M. A. (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 208-246). Barcelona: Pomares
- Dussel, I. y Caruso, M. (2000). *La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Eatwell, R., & Goodwin, M. (2019). *Nacionalpopulismo: por qué está triunfando y de qué forma es un reto para la democracia*. Barcelona: Ediciones Península.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in governmentality: With two lectures by and an interview with Michel Foucault* (pp. 87-104). Chicago: University of Chicago Press. ("La gubernamentalidad". En M. Foucault, *Espacios de poder*, pp. 9-26. Madrid: La Piqueta, 1981).
- Foucault, M. (1991). A question of method. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.). *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 73-86). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1988). *The care of the self: The history of sexuality* (Vol. 3). New York: Vintage House.

- Foucault, M. (1984). What is an author? In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader* (pp. 101-120). New York: Pantheon Books (“¿Qué es un Autor?”. Editado por *ElSeminarario.com.ar*, 2000-2005).
- Foucault, M. (1984). What is the enlightenment? Was ist Aufklärung? In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader* (pp. 32-51). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1979). Governmentality. *Ideology and Consciousness*, 6, 5-22. (“La gubernamentalidad”. En M. Foucault, *Espacios de poder*, pp. 9-26. Madrid, La Piqueta, 1981).
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2013). The politics of intercultural education in Cyprus: Policy-making and challenges. *Education Inquiry*, 4(1), 103-123.
- Hall, G. S. (1904/1928). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vol. 1). New York: Appleton and Co.
- Latour, B. (2004). *Politics of nature. How to bring the sciences into democracy* (C. Porter, Trans.). Cambridge: Harvard University Press.
- Llewelyn, J. (2004). *Seeing through God: A geophenomenology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Luis, A. y Romero, J. (2006). Pensando sobre la obra de... Miguel Ángel Pereyra. *Con-Ciencia Social*, 10, 83-118.
- Luis, A. y Romero, J. (2007). *Escuela para todos: conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Luzón, A. y Torres, M. (2012). The Scholarship Thomas Popkewitz, 1970-2013. En Pereyra, M. A. y Franklin, B. M. (Ed.), *Systems of Reason and The Politics of Schooling. School Reform in the Tradition of the Thomas S. Popkewitz* (pp. 25-64). New York & London: Routledge.
- Martins, C. S. (2013). Genius as a historical event: Its making as a statistical object and instrument for governing schooling. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The "reason" of schooling: Historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education* (pp. 99-114). New York: Routledge.
- Martins, C. S. (2015). Disrupting the consensus: Creativity In European educational discourses as a technology of government. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The "reason" of schooling: Historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education* (pp. 99-114). New York: Routledge.
- Martins, C. S. (2017). From scribbles to details: The invention of stages of development in drawing and the government of the child. In T. S. Popkewitz, J. Diaz, & C.

- Kirchgasler (Eds.), *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusions and difference* (pp. 105-118). New York: Routledge.
- Martins, C. S. (2018). The alchemies of the arts in education: Problematizing some of the ingredients of the recipe. In B. Jörissen, L. Unterberg, L. Klepacki, J. Engel, V. Flasche & T. Klepacki (Eds.), *Spectra of transformation* (pp. 51-67). Munster and New York: Waxmann.
- Marx, K. (1976). Theses on Feuerbach (written in the spring of 1845). In F. Engels (Ed.), *Ludwig Feuerbach and the end of classical German philosophy* (pp. 61-65). Peking: Foreign Languages Press.
- Morin, E. (2006). *El Método 5: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ó, J. R. d. (2003). The disciplinary terrains of soul and self-government in the first map of the educational sciences. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Beyond empiricism: On criteria for educational research (Studia Paedagogica 34)* (pp. 105-116). Belgium: Leuven University Press.
- Ó, J. R. d., Martins, C. S., & Paz, A. L. (2013). Genealogy of history: From pupil to artist as the dynamics of genius, status, and inventiveness in art education in Portugal. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge* (pp. 157-178). New York: Palgrave.
- Osterhammel, J. (2015). *La transformación del mundo: una historia global del siglo XIX*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Popkewitz, T. S. (2003b). La producción de razón y poder: historia del *curriculum* y tradiciones intelectuales. En Popkewitz, T. S., Franklin, B. M. y Pereyra, M. A. (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp.146-184). Barcelona: Pomares.
- Popkewitz, T. S. (2017). Historia transnacional comparada. Pensando en el yo y en el otro. *Historia de la Educación*, 36, 189-205.
- Popkewitz, T.S. (2018). Anticipating the future society: The cultural inscription of numbers and international large-scale assessment. In S. Lindblad, D. Pettersson, & T. Popkewitz (Eds.), *Education by the numbers and the making of society: The expertise of international assessments* (pp. 222-228). New York: Routledge.
- Popkewitz, T.S. (en prensa). *The impracticality of practical research: A history of sciences of change that conserve*. Ann Arbor MI: University of Michigan Press (en proceso de traducción al español por Octaedro de Barcelona).

- Popkewitz, T. S., & Fendler, L. (Eds.). (1999). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M. y Pereyra, M. A. (comps.) (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Rancière, J. (2006). *The politics of aesthetics* (G. Rockhill, Trans.). New York: Bloomsbury Academic.
- Romero, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.
- Romero, J. y Estellés, M. (2020). La historia del currículum en España: la ruralidad dual de un subcampo todavía en construcción. Monográfico sobre la historia del *curriculum* en *Historia de la Educación*, 38, (en prensa).
- Scott, J. (1991). The evidence of experience. *Critical Inquiry*, 17, 773-797.
- Tedesco, J. C. (2005). *Opiniones sobre política educativa*. Buenos Aires: Granica.
- Wood, G. S. (1991). *The radicalism of the American Revolution*. New York: Vintage Books.

La utopía frente al Gran Hotel Abismo: reflexiones en torno a la Biografía coral de la Escuela de Frankfurt de Stuart Jeffries

The utopia against the Grand Hotel Abyss: reflections on Stuart Jeffries's Frankfurt School choral biography

Gustavo Hernández Sánchez

Fedecaria-Salamanca

gustavohernandezhistoria@gmail.com

Recibido en mayo de 2019
Aceptado en mayo de 2019

DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16792

RESUMEN

El siguiente texto es un apunte crítico en torno a la lectura de la obra de Stuart Jeffries, *Gran Hotel Abismo. Biografía coral de la Escuela de Frankfurt*. En él se destaca el innegable valor divulgativo y afán polémico del periodista británico para acercar al gran público una cuestión tan compleja como es la introducción de los autores que conforman la Escuela de Frankfurt (desde Th. Adorno y M. Horkheimer, a W. Benjamin, E. Fromm, H. Marcuse o J. Habermas, entre otros). Nos sirve asimismo para reflexionar en torno al contexto histórico que atravesaron todos ellos, especialmente en el intervalo que va de la Gran Guerra al final de la Segunda Guerra Mundial y que ha sido definido por algunos historiadores como “Era de las catástrofes” o “Guerra Civil Europea”. También para hacer una valoración en torno al papel del pensamiento crítico y de la propia izquierda después del “fin de las utopías”, como uno de los elementos centrales que preconizó esta escuela de pensamiento.

Palabras clave: Escuela de Frankfurt, Era de las catástrofes, Guerra civil europea, fin de las utopías.

ABSTRACT

The following text is a critical point around the reading of the work of Stuart Jeffries, *Gran Hotel Abismo. Choral biography of the Frankfurt School*. It highlights the undeniable informative value and controversial zeal of the British journalist to bring to the general public a question as complex as the introduction of the authors that make up the Frankfurt School (from Th. Adorno and M. Horkheimer, to W. Benjamin, E. Fromm, H. Marcuse or J. Habermas, among others). It also serves to reflect on the historical context that they all went through, especially in the interval between the Great War and the end of the Second World War, which has been defined by some historians as the Age of Catastrophes or the European Civil War. Also to make an assessment around the role of the critical thinking and the left political thought after the end of utopias, as one of the central elements advocated by this school.

Keywords: Frankfurt School, Era of catastrophes, European Civil War, End of Utopias.

Referencia

Hernández Sánchez, G. (2020). La utopía frente al *Gran Hotel Abismo*: reflexiones en torno a la *Biografía coral de la Escuela de Frankfurt* de Stuart Jeffries. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 127-136. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16792

La biografía coral que, sobre la Escuela de Frankfurt, ofrece el periodista del medio de comunicación británico *The Guardian*, resulta una lectura grata y muy refrescante a pesar de su extensión, sus muchas ironías (de incorregible humor inglés) y su constante afán por exagerar y caricaturizar algunos de sus argumentos. En efecto, vivimos unos tiempos en los que la crónica periodística asalta campos de estudio en otros momentos casi solo reservados al pensamiento especializado. De esta guisa, a lo largo de nada menos que diecisiete capítulos, agrupados en siete partes y más de cuatrocientas páginas, Jeffries aborda la trayectoria de esta escuela de pensamiento que, desde la década de los veinte del siglo pasado hasta (casi) el presente, agrupan la producción, entre otros, de intelectuales de la talla de Walter Benjamin, Theodor Adorno y Max Horkheimer, Eric Fromm, Herbert Marcuse o Jürgen Habermas. Semejante obra no se podía ventilar en pocas páginas. Para iniciar este recorrido, y como hipótesis de trabajo, Jeffries emplea la metáfora utilizada por György Lukács en el prólogo de su *Teoría de la novela* (1916), escrito en 1962, la cual da título al libro, y por la que el húngaro consideró que:

Gran parte de la intelectualidad alemana más influyente, incluyendo Adorno, se han instalado en el *Gran Hotel Abismo*, al que describo, en conexión con mi crítica a Schopenhauer [*El asalto a la razón*, 1954], como «un espléndido hotel, equipado con todas las comodidades, situado al borde de un abismo hacia la nada, hacia el absurdo»; la diaria contemplación de Abismo, entre excelentes platos y entretenimientos artísticos, sólo puede exaltar el disfrute de las comodidades ofrecidas (Lukács, 2010, p. 20).

Quién sabe si tal vez por ello los grandes renovadores del marxismo europeo, creadores del denominado “marxismo cultural”, en torno a la imagen dialéctica de la *teoría crítica*, terminarían sus días devorados de manera fáustica al ser increpados por los estudiantes que, en el mayo del 68, se rebelaban contra toda forma de autoridad, incluida la tradición de la que formaban parte, tal y como habían hecho los filósofos de la Escuela de Frankfurt menos de un siglo antes en relación al marxismo, en lo que el autor cataloga de “confrontación edípica”, utilizando términos freudianos. Comprendía este ataque, aunque en menor medida, a uno de los padres de la *Nueva Izquierda*, Herbert Marcuse¹. No obstante, entre estos sucesos y los

¹ Quien a su vez, en 1969, se había atrevido incluso a criticar a Adorno de traicionar la teoría crítica con su conformismo y conservadurismo (Adorno y Marcuse, 1999, pp. 123-136.). En efecto, el

primeros pasos del Instituto de Investigación Social habían pasado demasiadas cosas. La fecha oficial de su nacimiento es febrero de 1924, a pesar de que su edificio, diseñado por Roedle, abriese sus puertas en junio de ese mismo año, con el apoyo económico de industriales alemanes. Su primer director fue Carl Grünberg, quien desde el principio se apoyó en Friedrich Pollock y Max Horkheimer, su director desde finales de la década de los veinte, momento en que se sumaría su principal fuerza intelectual: Adorno. Entre las vicisitudes del Instituto se encuentra su traslado a Estados Unidos a partir de 1933 durante el paréntesis de la dictadura nacionalsocialista, hasta su regreso en 1951 de nuevo a su lugar de origen, esta vez con un mundo dividido bajo un enfrentamiento de otro signo, caracterizado por el contexto de la Guerra Fría y la división de Alemania tras la Segunda Guerra Mundial. El nuevo contexto internacional exigía unas claves interpretativas distintas. ¿Qué les había llevado a terminar así a estos pensadores marxistas (al menos en sus orígenes)? ¿Realmente se había materializado la crítica que vertiese Lukács en su día, quien consideraba que "la Escuela de Frankfurt había abandonado la necesaria conexión entre teoría y praxis [las cuales han de imbricarse de manera dialéctica]", convirtiendo en buena medida a la "teoría crítica" en "un ejercicio elitista de interpretación"? (Jeffries, 2018, p.12). Según la opinión vertida por el británico desde la introducción: "la Escuela de Frankfurt de la que Adorno era la principal fuerza intelectual veneraba la teoría como el único espacio en el que el orden imperante podía ser inculcado, si no derrocado". Una teoría que, en última instancia, Adorno interpretó como garante de la libertad, y la cual resulta necesariamente melancólica: "ya que nace de una pérdida de la esperanza en un cambio real" (*Ibidem*, pp. 16-17). No obstante, este acusado pesimismo del alemán se derramaba a partir de una experiencia que nos parece suficientemente traumática como para tomarla en cuenta, la cual preconizaba ya, en clave filosófica, otra ruptura, la que en 1989 anunciaba el quiebre de las utopías de la modernidad, y de la que los filósofos de Frankfurt son, indudablemente, predecesores. Nos parece interesante volver después sobre esta idea de la melancolía en la izquierda y cómo afecta no solamente a las interpretaciones filosóficas al respecto, sino a la propia reflexión en torno al pensamiento político de las izquierdas en el siglo XXI. Además de esto, Jeffries bucea en algunas de las contradicciones que atravesaron a este conjunto de

intransigente pesimismo de Adorno tras los horrores de Auschwitz derivó en la formulación de su "dialéctica negativa" por la que afirmaba: "el dolor es la condición de toda verdad" (Adorno, 1987, p. 26).

filósofos, en su mayoría alemanes, puesto que también, a pesar de todo ello, fueron capaces de desarrollar: "un poderoso aparato crítico para entender la época que atravesaban" (*Ibidem*, p. 20) e incluso el presente, puesto que, tal y como reconoce el autor, casi al final del libro: "la industria de la cultura ha triunfado en formas que ni siquiera Adorno y Horkheimer hubieran imaginado" (*Ibidem*, p. 447), dominadas por algoritmos que encapsulan nuestra comprensión de la realidad vía dispositivos electrónicos, redes sociales e Internet, los grandes hermanos de la condición postmoderna. Lo que nos obliga a replantearnos, en última instancia, cuáles pueden ser algunas de las claves del pensamiento utópico hoy. ¿Acaso no pasan irremediabilmente por algunas de las conclusiones a las que llegaron los autores de la Escuela de Frankfurt?

Probablemente no se abordaba un estudio de este tipo desde el clásico de Martin Jay (1974), *La imaginación dialéctica*. No obstante, el trabajo de Jeffries resulta un acercamiento más despegado, menos especializado, quizá también impreciso, pero no por ello menos útil, al menos para aquellos que se quieran introducir por primera vez en el pensamiento de los filósofos de Frankfurt sin aburrirse demasiado en divagaciones filosóficas, pero suficientemente hondo como para comprender su trabajo con seriedad. También para aquellas personas a las que les guste un poco el morbo, por qué no. El libro se lee como un ameno relato en el que entre sus páginas subyace un continuo y constante afán por polemizar y buscar las contradicciones que desacralicen a estos tótems del pensamiento crítico. Así como algunas simplificaciones de carácter historiográfico que podrían dar lugar a equívocos ampliamente reproducidos, por otro lado, cuando no a posibles malentendidos, como el crédito que concede a la idea de la muerte de Walter Benjamin por agentes de Stalin². En nuestra lectura crítica, preferiremos centrarnos más en estos aspectos, en lugar de otros que en algunos pasajes el autor omite u olvida, como puede ser, por ejemplo, la animadversión de Hannah Arendt hacia

² Siguiendo las indagaciones de Stephen Schwartz (2001), el británico afirma que había agentes de Stalin operando en la frontera franco-española, y que podrían haber acabado con la vida de Benjamin. Argumento que no nos parece suficiente, puesto que también está documentado al menos hasta un agente de la Gestapo en Portbou, el pueblo fronterizo en el que murió. La Gestapo por esos días ya colaboraba estrechamente junto con las autoridades falangistas que acababan de tomar militarmente el pueblo con el fin de deportar judíos y otras personas marcadas en listas negras del partido nacionalsocialista. Son estas autoridades falangistas (el cura Andreu Freixa o el médico Pedro Gorgot, entre otros) quienes parece más probable que estén detrás de la falsificación del acta de defunción de Benjamin, firmada por el médico Ramón Vila Moreno, quien probablemente no estuviese presente el día de su muerte. Toda esta información aparece en el documental de David Mauas (2005), quien trata de demostrar esta otra tesis. Y, a pesar de todo ello, nos parece también muy improbable que la fotógrafa Henny Gurland, esposa de Eric Fromm, quien huía junto con Benjamin y es la única que pudo constatar su suicidio, tuviese ningún interés por ocultar este hecho.

Adorno, quien, al parecer, contribuyó al fracaso académico de su primer marido, el filósofo polaco Günther Anders.

Quizá con cierto abuso del género biográfico (o, más bien, contrabiográfico), se echa en falta una reflexión más profunda del autor en torno al periodo histórico que hubieron de atravesar todos ellos, como si el contexto no fuese decisivo a la hora de ir construyendo todas esas contradicciones que a menudo se señalan, más que los entresijos personales. Así como las condiciones de producción de la obra de muchos de estos autores, fruto de dicho contexto. En efecto, los filósofos de la Escuela de Frankfurt fueron partícipes del derrumbe del viejo siglo XIX, de la barbarie del siglo XX y, en buena medida, también de la caída de las utopías a finales de la modernidad. Tal y como señala el historiador italiano Enzo Traverso, quizá sea el "signo del eclipse de las utopías" lo que configura una "diferencia central (...) que define el *Zeigeist* de nuestro tiempo" de los dos siglos anteriores (Traverso, 2017, p. 288); cuestión que abordaremos al final de estas páginas. Por el momento, preferiremos centrarnos en ese *ciclo* histórico que el historiador británico Eric Hobsbawm definió como «siglo veinte corto», el cual va desde el inicio de la Gran Guerra en 1914 hasta el fin de la era soviética, tras la caída del muro de Berlín, en 1989. Y, entre estos años, un periodo de desastres, catalogado como “era de las catástrofes”, que se inicia con la declaración austriaca de guerra contra Serbia el 28 de junio de 1914 y se prolonga hasta la rendición incondicional del Japón el 14 de agosto de 1945 (Hobsbawm, 1995, p. 30.). Intervalo de guerras y de conflictos que se vería atravesado por la *Shoah* durante la Segunda Guerra Mundial, de la cual ellos y sus familias fueron actores, pero, sobre todo, víctimas. Este periodo configuró las experiencias vitales de todos ellos e irremediablemente sacudió la conciencia de todos los europeos. En efecto, "a partir de 1944", especialmente significativo en el caso de Adorno: "Auschwitz se convirtió en una dimensión central de su pensamiento y su obra" (Traverso, 2019, p. 328.). No se entiende sino de otro modo la publicación en 1944 de *Dialéctica de la Ilustración*, en la que Adorno y Horkheimer expresan el signo de la “barbarie” que caracteriza el propio concepto de “civilización” y, vinculado a ella, las ideas de “modernidad” y de “progreso”. Estas reflexiones, iniciadas en sus orígenes por Walter Benjamin, como precursor de algunas de las preocupaciones centrales que abordaron estos autores, trascendían y sobrepasaban este periodo, puesto que apuntaban en un sentido amplio a las diversas formas de dominación, no sólo dentro del “totalitarismo” nacionalsocialista, por supuesto, sino

también del soviético o el liberal, todos ellos inmersos en una “razón instrumental” que atraviesa toda la modernidad, y la cual tenía su sociogénesis en el pensamiento ilustrado. Para Adorno y Horkheimer (2007, p.39) la Ilustración era totalitaria como ningún otro sistema. En ella: “el dominio no se paga solo con la alienación de los hombres respecto de los objetos dominados”, sino que exige: “la autoalienación de los individuos, que han de amoldarse en cuerpo y alma al aparato técnico” (*Ibidem*, pp. 43-44). Mientras que en *Mínima moralía* (1951), Adorno abría este trabajo reflexionando sobre la “ciencia melancólica”: “quien quiera conocer la verdad sobre la vida inmediata tendrá que estudiar su forma alienada, los poderes objetivos que determinan la existencia individual hasta en sus zonas más ocultas” (Adorno, 1998, p. 9). Y eso suponía hacerlo bajo cualquier forma de dominación y alienación. Nos parece que en pasajes de este calado es el punto en el que podemos considerar a todos ellos bajo el paraguas del término de “clásicos” del pensamiento, en la medida en que fueron capaces de “trascender su tiempo” (Traverso, 2017, p. 23). Mientras que, en el texto de Jeffries se critican, en cambio, cuestiones como que Adorno menospreciase el papel de la Unión Soviética en la derrota de Hitler, afirmando que: “fue el totalitarismo soviético el que asestó el golpe crucial al totalitarismo nazi, no el capitalismo liberal” (Jeffries, 2018, p. 284.). Nos parece que estos debates no son una cuestión central, tan siquiera de interés, en la obra de Adorno. En efecto, al igual que muchos otros autores, como el propio Hobsbawm, Jeffries: “no avanza hasta el punto de localizar las raíces de la barbarie en la propia civilización” (Traverso, 2017, p. 65). La “era de las catástrofes” configuró un periodo que debe ser interpretado más allá de la idea de la lucha del bien contra el mal, tal y como efectivamente nos parece que hicieron los filósofos de Frankfurt. Enzo Traverso, por su parte, aborda el estudio de este periodo bajo el polémico concepto de “guerra civil europea”, en la que practica una severa revisión de las famosas tesis de Ernst Nolte que tanto enfadaron a Habermas en la conocida como “querrela de los historiadores”, la cual se produjo en Alemania entre 1986 y 1987³. Nolte interpreta el siglo XX como “una época dominada por un conflicto radical (...) entre revolución y contrarrevolución, comunismo y fascismo” (Traverso, 2009: p. 32) a los que define bajo el epíteto de “totalitarismos”. De modo que, en lo que cataloga como “era del fascismo”, considera “necesario examinar la condición más elemental para la existencia de éste, el

³ Esta se inició debido a una conferencia dictada en Múnich en 1980, cuya versión abreviada se publicó en el *Frankfurter Allgemeine Zeitung* el mismo año, y el texto completo en 1985 en inglés (Nolte, 1985, pp.17-38).

bolchevismo o comunismo soviético" (Nolte, 1994 [1987], p. 14.). Desvelando así, en opinión de Traverso: "la verdadera fuente del mal, en el bolchevismo" (Traverso, 2009, p. 33). Para Traverso, en cambio, la "guerra civil europea" comprendería más bien un *ciclo* muchísimo más complejo de "guerras <clásicas> entre estados, revoluciones, guerras civiles, guerras de liberación nacional, genocidios, enfrentamientos violentos surgidos de divisiones de clases, nacionales, religiosas, políticas e ideológicas" (Traverso, 2009, p. 30.). De manera que en su libro *A Sangre y fuego. De la guerra civil europea (1914-1945)* analiza, configurando una suerte de *Libro de los pasajes*, la famosa obra inacabada de Walter Benjamin, sobre la que después hablaremos, una anatomía de todos estos años. En definitiva, el historiador italiano, muy en sintonía con algunas de las conclusiones de los filósofos de Frankfurt a los que conoce bien, interpreta este periodo como una regresión del proceso de civilización. De modo que la "guerra civil europea" también incluiría los propios "logros del proceso de civilización":

La monopolización estatal de las armas, la racionalidad administrativa y productiva, la división del trabajo, la fragmentación de las tareas, el autocontrol de las pulsiones, la irresponsabilización ética de los actores sociales, la separación espacial entre ejecutores y víctimas (*Ibidem*, p. 83).

De lo que resultó un conflicto de aniquilación, el cual tiene muchos y ricos vectores de análisis, desde el acontecimiento central en el que desemboca, como es la *Shoah*, a las acciones criminales de la *Wehrmacht* y las SS, el ejército rojo, o los bombardeos aliados sobre Dresde y otras ciudades alemanas, culminando en el lanzamiento de sendas bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki, así como un largo y doloroso etcétera. En otras palabras, un conflicto que define unas vastísimas zonas grises y cuyo horizonte en muchos pasajes se pierde de vista en la obra de Jeffries, por ejemplo, a la hora de analizar cómo influyó todo ello en las condiciones de vida y de producción intelectual de los personajes estudiados. Distinto talante muestra a la hora de afrontar algunos autores en cierto sentido periféricos, sobre los que parece esconder mayor simpatía. En especial Walter Benjamin, probablemente porque su propuesta fuese más radical, frente a la, en algunos puntos desesperante, reticencia a generar un programa de acción política por parte de Adorno. Es importante resaltar en este punto la problemática de catalogar a un conjunto tan

amplio y tan rico de autores siempre bajo la idea de “escuela de pensamiento”, como si en todos ellos subyaciera una idea de continuidad, puesto que, tal y como advirtiera Jay (1974, p. 15) en su estudio clásico: “un análisis definitivo de cada uno de ellos requeriría un equipo de estudiosos expertos en todo, desde musicología hasta sinología”. Entendemos que la enunciación de escuela debe emplearse más bien como recurso explicativo. Volviendo a Benjamin, nos parece que Jeffries da en el clavo cuando trata de acercarnos la compleja obra de este pensador judío quien, entre otras preocupaciones, a lo largo de trece años desde 1927 hasta su muerte en 1940, trabajó en su *Libro de los Pasajes*, una obra incompleta que pretendía ser una filosofía de la historia del siglo XIX, compuesta a modo de *collage*, y, de nuevo, difícil de comprender sin acercarnos al contexto cultural de un periodo en el que la música atonal o las vanguardias artísticas descomponían, o mejor dicho socavaban, los resortes de la modernidad, el viejo siglo XIX⁴. Este edificio tardó casi un siglo en derrumbarse, y de ello fueron testigos los filósofos alemanes. Probablemente su obra clave sean las conocidísimas tesis “sobre el concepto de historia”. Manuscrito entregado a la propia Hannah Arendt antes de su fatal destino en 1940. En ellas, el famoso ángel de la historia (novena tesis), mira hacia el pasado y ve el signo de la catástrofe: “que amontona incansablemente ruina sobre ruina”, mientras que desde el paraíso sopla un huracán que irremediamente le empuja hacia el futuro: “Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso”. Consideramos que esta es una de las conclusiones centrales a las que llegó la Escuela de Frankfurt. Tesis que continúa teniendo plena vigencia en el presente. Con todo y con eso, la lectura del libro de Jeffries resulta entretenida hasta el punto de que se puede leer casi como una novela, un logro que actualiza y hace accesible al gran público un estudio de estas características.

Nos detendremos, para terminar, en la idea de “melancolía de la izquierda” con la que abríamos estas breves reflexiones: ¿Qué hay de cierto en esta tesis que hoy sostienen historiadores como Enzo Traverso, indudablemente influido por su conocimiento de los filósofos de Frankfurt y, en especial, del martillo del yunque de la obra de Benjamin? ¿Es la melancolía de la izquierda una verdad autoimpuesta

⁴Anotaremos tan sólo otra anécdota que Jeffries no menciona. Por la realización de esta investigación, Benjamin, quien por aquel entonces se encontraba ya exiliado en Francia y con una situación económica bastante frágil, recibió un subsidio mensual de 80 dólares a cargo del Instituto de Investigación Social, instalado en esos años en la Universidad de Columbia (Nueva York). Desde allí, Adorno se preocuparía de tratar de trasladar a Benjamin, quien no pudo soportar la presión de la huida, suicidándose en Portbou.

derivada de la idea de “fin de la historia”? ¿O más bien una certeza que algunos se niegan a admitir retrasando la necesidad de repensar de forma crítica el pensamiento de izquierdas en el siglo XXI, distanciándonos de las catástrofes que marcaron el pasado? Traverso otorga en su último trabajo una dimensión ontológica a esta cuestión. De este modo, considera el término “izquierda” como: “los movimientos que lucharon por cambiar el mundo con el principio de la igualdad en el centro de su programa” (Traverso, 2019, p. 17). Y nos parece que puede tratarse de un buen punto de partida. Más allá de que podamos constatar o no el fin de las utopías (al menos sí de las de aquellas que atravesaron la modernidad), el mundo surgido después de 1989 exige repensarlas no sólo desde la posibilidad, sino más bien desde la necesidad de crear alternativas a la distopía contemporánea, en la que el capitalismo engulle, tal y como preconizó Marx, sus dos fuentes de riqueza: el ser humano y la naturaleza. Tal y como planteaba el crítico literario Fredric Jameson, en un mundo en el que es más fácil imaginar su fin que el fin del capitalismo (reproducimos la cita por su interés):

El problema estriba entonces en cómo localizar una diferencia radical; en cómo arrancar en frío el sentido de la historia para que éste empiece de nuevo a transmitir tenues señales de tiempo, alteridad, cambio, Utopía. El problema que hay que resolver es el de escapar del presente calmo de la posmodernidad para volver al tiempo histórico real y a una historia hecha por seres humanos (Jameson, 2003, p. 103).

REFERENCIAS

- Adorno, Th. W. y Herbert, M. (1999). Correspondence on the German Student Movement, *New Left Review*, 233, 123-136.
- Benjamin, W. (2005). Sobre el concepto de historia. En *Obras completas*. (pp. 175-194). Madrid: Abada.
- Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Horckheimer, M. y Adorno, Th. W. (2007). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Akal.
- Jay, M. (1974). *La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social (1923-1950)*. Madrid: Taurus.
- Jameson, F. (2003). La ciudad futura, *New Left Review*, 21, 91-106.
- Lukács, G. (2010). *Teoría de la novela. Un ensayo histórico-filosófico sobre las*

formas de la gran literatura épica. Buenos Aires: Godot.

- Mauas, D. (2005). *¿Quién mató a Walter Benjamin?* Barcelona: Milagros Producciones.
- Nolte, E. (1994). *La guerra civil europea, 1917-1945. Nacionalsocialismo y bolchevismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nolte, E. (1985). Between Myth and Revisionism? The Third Reich in the Perspective of the 1980s. In Koch, H.W., *Aspects of the Third Reich* (pp. 17-38). Palgrave: London.
- Schwartz, S. (2001, 11 junio). "The mysterious Death of Walter Benjamin", *The Weekly Standard*, [entrada noticia]. Recuperado de <https://www.weeklystandard.com/stephen-schwartz/the-mysterious-death-of-walter-benjamin>
- Traverso, E. (2019). *Melancolía de izquierda. Después de las utopías*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Traverso, E. (2017). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Traverso, E. (2009). *A sangre y fuego. De la guerra civil europea (1914-1945)*. Valencia: Universitat de València.

Volviendo sobre el anhelado pacto educativo en España

Returning to the long-awaited educational pact in Spain

F. Javier Merchán Iglesias

Fedicaria-Sevilla

jmerchan@us.es

Recibido en febrero de 2020

Aceptado en febrero de 2020

DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16793

RESUMEN

Este artículo se ocupa del Pacto Educativo en España, asunto que desde hace algunos años se plantea de manera recurrente en discursos e iniciativas políticas sobre la educación. Partiendo del estudio de las aportaciones sobre el tema recientemente publicadas por diversos autores, se analiza el origen de la cuestión en el contexto de la Transición española y de la elaboración de la Constitución. Así mismo, se considera el papel que la reciente trayectoria de la política educativa en España ha podido tener en la relevancia y significado que hoy adquiere el Pacto, así como en la posible formulación de sus términos.

Palabras clave: pacto educativo, sistema educativo, política educativa, enseñanza pública, enseñanza privada.

ABSTRACT

This article deals with the Education Pact in Spain, an issue that has been recurrently raised in political discourses and initiatives on education for some years now. Based on the study of the contributions on the subject recently published by various authors, the origin of the issue is analysed in the context of the Spanish Transition and the drafting of the Constitution. Likewise, it considers the role that the recent development of educational policy in Spain may have played in the relevance and meaning that the Pact now acquires, as well as in the possible formulation of its terms.

Keywords: education pact, education system, education policy, public education, private education.

Referencia

Merchán, F. J. (2020). Volviendo sobre el anhelado pacto educativo en España. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 137-146. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16793

La reclamación de un pacto educativo en España –y también en otros países de Europa y América- se ha convertido en una demanda reiterada y hartamente proclamada por los partidos mayoritarios de nuestro sistema política –PSOE y PP–, pero también por diversas fuerzas sociales del mundo de la educación¹. Ya en 2005, es decir, hace casi quince años, Mariano Rajoy, entonces líder de la oposición, ofrecía al gobierno de Zapatero un “pacto educativo”. La oferta era más retórica que efectiva, pues se planteaba en el contexto del enésimo conflicto que, a propósito del rechazo de una nueva ley educativa (la LOE), planteaba la Iglesia en defensa de su privilegiada posición. Poco tiempo después, a finales de 2009, el entonces ministro de educación, Ángel Gabilondo (PSOE), impulsó sin éxito un intento de pacto educativo. El asunto se retoma en 2016 con la puesta en marcha de una subcomisión parlamentaria que, finalmente, tras varios meses de trabajo, acaba disolviéndose por la retirada de la mayoría de los grupos. En fin, la actual ministra de educación, en noviembre de 2018, volvió a reiterar la necesidad del tan mentado pacto.

De alguna manera este es el asunto que da sustancia al núcleo principal del contenido de la obra que motiva y sirve de referencia a este artículo. Me refiero al libro coordinado por Puelles y Menor (2018) y editado recientemente por Morata. Precisamente la segunda parte de su título –*Cuaderno de quejas*– resulta muy expresiva del tono en el que se desenvuelven el conjunto de las aportaciones que lo conforman, es decir, el lamento de que a día de hoy no haya sido posible materializar el tan añorado pacto sobre la educación. O, precisando algo más, que no haya sido posible consensuar el desarrollo legislativo del pacto que ya se dio justamente en la redacción del artículo 27 de la vigente Constitución española. Desde que auspiciara la formulación de la propuesta de la Fundación Encuentro (1997), Puelles ha perseguido esa tarea con empeño, quizás sin caer en la cuenta de que precisamente aquella redacción, junto con los Acuerdos firmados en 1979 entre el estado español y el Vaticano –todavía vigentes–, delimitaron un estricto campo de actuación que acabó por cerrarse con la aprobación y promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), presentada a las Cortes por el entonces gobierno del PSOE.

La estructura y contenido de la obra que comentamos es ciertamente sugerente, si bien la introducción y el epílogo, firmados por sus coordinadores,

¹ La cuestión del Pacto Educativo fue motivo central del editorial del número uno (segunda época) de esta misma revista (Editorial, 2018).

resultan en muchos puntos contradictorios con alguna de las colaboraciones. Es posible que tampoco se haya pretendido la homogeneidad en las aportaciones del nutrido elenco de autores, si bien su variada procedencia intelectual y, sobre todo, profesional, obstaculiza la loable pretensión de ofrecer una mirada poliédrica sobre el mismo tema. El texto se articula con una introducción que quiere ser la presentación o hipótesis sobre el problema, un epílogo que actuaría como conclusión y dos partes en las que, a modo de aparato empírico, se aportan los argumentos de la tesis que se defiende. No obstante, sin menoscabo de su interés y calidad, el recorrido termina resultando algo artificioso, pues desde el principio de la obra el lector o lectora ya puede conocer la conclusión, lo que le confiere al libro un carácter menos analítico.

La primera parte aborda una aproximación histórica al principal problema de la educación en España, que no es otro que el conflicto que enfrenta al Estado y la Iglesia católica por el control sistema educativo y su poder en la formación de las conciencias. Aquí Antonio Viñao documenta con la solvencia que caracteriza sus trabajos cómo el mentado problema se remonta al proceso de configuración del sistema educativo nacional a lo largo del siglo XIX. En sus orígenes el conflicto en cuestión enfrenta al liberalismo consigo mismo, pero, pronto, es la Iglesia la que toma la bandera de la defensa de la enseñanza privada, ganando posiciones frente a la tesis de un sistema educativo gestionado fundamentalmente por el Estado. Por su parte, continuando con el recorrido histórico, la aportación de Emilio Castillejo desgrana la consagración de ese poder eclesiástico a lo largo de la dictadura franquista, período en el que la enseñanza pública devino en un elemento meramente asistencial, subsidiario de la privada. Esta es la realidad con la que se topa la Transición y con la que hubo que abordar la reformulación del sistema educativo en el venidero contexto de la democracia parlamentaria. Como nos dice Antonio Baylos en su aportación, la posición de la derecha –que el autor atribuye meramente a Alianza Popular (AP), pero que representó con más fuerza la Unión de Centro Democrático (UCD)– se sustentaba en la defensa de los postulados e intereses de la Iglesia en materia educativa, es decir, de la situación heredada del franquismo, admitiendo, si acaso, una mayor dignificación de la enseñanza pública. En lo que hace al papel del PSOE –asunto al que el autor apenas hace referencia–, su posición fue variando en pocos meses, desde la defensa del modelo de escuela

pública de la II República² hasta la asunción del consenso antes aludido que, como se ha dicho, consagraba la estructura dual del sistema educativo y el relevante papel de la Iglesia.

La calculada ambigüedad con la que resultó finalmente la redacción del artículo 27 es signo evidente de aquel consenso que, de manera más o menos explícita, dejaba abierta la puerta a un posterior desarrollo legislativo favorable a las posiciones que venía manteniendo la derecha. Pero la descomposición de la UCD y el consiguiente descarrilamiento de sus tesis sobre la configuración del sistema educativo de la democracia paralizaron momentáneamente sus planes. Fue precisamente el PSOE, con la aprobación, en 1985, de la LODE –junto al mantenimiento de los citados acuerdos con la Santa Sede– quien definitivamente les dio carta de naturaleza. A este respecto, las aportaciones de Alejandro Tiana y Mario Bedera, que han ocupado cargos importantes en el Ministerio de Educación de gobiernos del PSOE, tienen un sesgo algo partidista, pues en el análisis histórico del desarrollo legislativo posterior, obvian la existencia del pacto educativo de la Transición, reprochando a los sucesivos gobiernos del Partido Popular –heredero de la política educativa de la UCD– su deriva cada vez más consistente hacia la privatización del sistema educativo. Pero el caso es que de eso ya estábamos advertidos, pues en aquel pacto se contenía el germen de lo que habría de venir y quedaba claro que ese consenso les facultaba para ello. También, aunque menos, para lo contrario, es decir, para el fortalecimiento de la enseñanza pública, si bien poco o nada se ha venido haciendo en este sentido.

En esas aportaciones se desgranán las distintas leyes que se promulgan entre 1982 y 2015, es decir, desde la LOGSE (1990) hasta la vigente LOMCE (2013), dando cuenta de las sucesivas reformas y *contrarreformas* que se suceden hasta nuestros días. Precisamente este carrusel legislativo es la munición más empleada en la divulgación de la necesidad de un pacto educativo. Así, da la impresión de que el Pacto se convierte en un bien en sí mismo, hasta el punto de que el contenido del hipotético *acuerdo de estado* puede terminar siendo secundario, con tal de que se ponga fin a la agotadora proliferación legislativa que emana de los distintos gobiernos y que inunda recurrentemente las páginas del Boletín Oficial del Estado con leyes que se pretenden soluciones verdaderas y definitivas.

² La actualización de ese modelo se concretó entonces en la que se llamó *Alternativa democrática para la enseñanza*, documento aprobado por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid.

La segunda parte del libro coordinado por Puelles y Menor da voz a la comunidad educativa, recogiendo aportaciones de estudiantes, familias y profesorado acerca de la aplicación del artículo 27 de la Constitución. Alejandro Delgado Rivero, presidente de la Federación de Estudiantes Progresistas de España (FAEST) –considerada afín al PSOE–, nos presenta un texto con un tono marcadamente reivindicativo. Desglosa en sus páginas toda la serie de problemas que aquejan a los estudiantes y que han dado pie a las históricas luchas del movimiento estudiantil desde la dictadura hasta nuestros días. Una colección de temas y episodios que adolecen de cierta profundidad analítica. Abundando en una de las ideas fuertes que nos quiere trasladar el conjunto del libro, el mismo título de su escrito, “El alumnado en el eterno anhelo del cumplimiento del artículo 27”, es suficientemente revelador. Efectivamente, con una estructura poco cuidada y unos argumentos escasamente consistentes, el autor nos sugiere que, si realmente se cumpliera lo dispuesto en el citado artículo, las cosas de la educación en España irían de otra manera, mucho mejor. Semejante ingenuidad nos permite apreciar que, mientras la derecha tiene claro un proyecto para la educación, en el lado del denominado progresismo se añora meramente una vuelta al consenso de la Transición. Un consenso que el denominado movimiento progresista entiende fracturado por la agresiva política de las fuerzas conservadoras, a las que, sin mirarse a sí mismo, hacen únicas responsables de la fractura. Así que, a la vista del aguacero que está cayendo, sólo quedaría apelar al pacto para minimizar al menos los efectos de esa política.

La voz de las familias es traída a colación por José Luis Pazos Jiménez, miembro destacado del movimiento de Madres y Padres del alumnado, habiendo presidido la FAPA Giner de los Ríos de Madrid, así como la CEAPA (Confederación Estatal). La aportación de Pazos es quizás la más crítica de las que se nos presentan en el conjunto del libro. Su planteamiento no cuestiona la vigencia del renombrado artículo 27 de la Constitución, pero sostiene con notables argumentos que con ese mismo texto se puede hacer otra política educativa muy distinta que la que unos y otros han fraguado hasta ahora. Su consideración se fundamenta en la tesis de que hasta ahora ha predominado una lectura conservadora, transmitiéndose mensajes que han desvirtuado el significado del citado artículo. Asumiendo que su ambigua redacción es en sí misma un pacto, en el posterior desarrollo e interpretación ha primado la debilidad de la izquierda y la fortaleza de la derecha. En

consecuencia, si hoy no parece posible una nueva redacción –opción que, en todo caso, no habría que descartar–, sí es viable otra interpretación que acometa una decidida defensa de la escuela pública. El autor desgrana su argumento mediante un detallado y documentado análisis de cada uno de los apartados del artículo 27. Así, sostiene que el derecho a la educación no se agota con la mera escolarización, es decir, sólo con el alojamiento del alumnado durante algunas horas en los centros escolares. Educación es algo más que escolarización. Por otra parte, nos propone profundizar en el objeto de la educación señalado en el texto constitucional –el pleno desarrollo de la personalidad humana...– y en las consecuencias prácticas que de ello se derivan. Argumenta también que, cuando el texto constitucional garantiza el derecho de los padres a que los hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones, ello no implica que tal formación haya de procurarse en la escuela ni con cargo a fondos públicos. Por lo demás, la libertad de creación de centros docentes no avala que el estado haya de financiarlos. Y, en fin, en este mismo sentido, considera que el polémico apartado 9 –“Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca” – no implica que esa ayuda deba consistir en la financiación pública de los centros privados, una consideración que se apoya en el fundamento jurídico 3º de la sentencia del Tribunal Constitucional 86/1985.

En definitiva, el capítulo firmado por José Luis Pazos estaría en la línea de lo que defendieron algunos dirigentes del PSOE en el debate educativo de la Transición, aceptar la escuela privada, si bien con el propósito de promover la enseñanza pública: “Es decir, se mantendría el número de centros privados y se los diluiría en un crecimiento masivo de la enseñanza estatal” (González-Moreno, 2019, p. 5).

El análisis de la perspectiva del profesorado sobre la aplicación del artículo 27 de la Constitución española nos viene de la pluma de María Pérez-Ugena Coro y de Carmen Perona Mata, ambas provenientes del campo del Derecho y de los estudios sobre Administración Pública. Quizás sea por esa circunstancia que su aportación resulta algo disonante en el conjunto de la obra, pues, a decir verdad, no aporta mucho en relación con el asunto del que se trata. Si bien se hacen algunas consideraciones sobre la participación del profesorado en el sistema educativo, se hubiera agradecido un estudio algo más específico.

El epílogo de nuestro libro corre a cargo de Puelles. Resumidamente allí se da cuenta de las aportaciones de los distintos autores para concluir enlazando con la introducción de Menor. Un texto que adolece de cierto eclecticismo en el intento de hilvanar, a veces forzadamente, las distintas aportaciones. Con todo, el autor aboga por un nuevo consenso que pasaría por una revisión del artículo 27 o, al menos, por una nueva ley educativa que renueve el pacto de la Transición, perfilando claramente los aspectos más controvertidos de ese artículo. Un loable deseo que en última instancia es el que justifica la obra comentada.

Como decía al principio de este artículo, la cuestión del pacto educativo en España se ha convertido en un tópico y en una suerte de reclamo que, amparándose en las supuestas virtudes del consenso y en la denostada recurrencia a ley por gobierno, busca legitimidad ante la opinión pública para terminar aplicando la política educativa que ya se ha decidido aplicar. Si examinamos el asunto con detalle, veríamos que en realidad se dan vueltas sobre el conflicto planteado en la Transición, sin que unos y otros asuman cabalmente el resultado de lo que entonces se pactó. Efectivamente, recordemos que el nudo gordiano de aquel conflicto fue el estatus de la enseñanza privada y, particularmente, de la Iglesia en el sistema educativo español. Desde la perspectiva de la izquierda el acuerdo consistió en asumir el *statu quo* heredado del franquismo, es decir, el control por parte de la Iglesia de en torno a un treinta por ciento de centros escolares, a cambio de los recursos necesarios para mantener un sistema público mínimamente aceptable.

En opinión de la formación socialista, se había conseguido con la redacción del artículo 28 sentar las bases de un “pacto escolar” reflejando en aquel texto un mínimo razonable de aspiraciones tanto de unos como de otros. Así, en el precepto indicado se veían reflejados aspectos importantes como el reconocimiento del derecho a la educación, el carácter obligatorio y gratuito de la enseñanza básica, la participación de la comunidad educativa en los centros; de otra parte, la libertad de enseñanza invocada por la formación de centroderecha se veía reflejada en el reconocimiento a la libertad de creación de centros docentes, la percepción de ayudas a los mismos o el derecho que asistía a los padres para que eligiesen la educación religiosa y moral que estuviese más de acuerdo con sus propias convicciones. (Hernández Beltrán, 2008, pp. 39-40)

Mientras que con esta posición el PSOE renunciaba a su modelo de educación basado en la escuela pública, quizás no se apreciaba entonces que la derecha no interpretaba la situación de la misma forma. Entendiendo “la educación como un hecho radicalmente privado, que debía ser gobernado institucionalmente por la familia y la Iglesia” (Baylos, 2018, p. 85), concebía –y concibe– el papel del Estado como meramente subsidiario de las familias, de manera que son estas las que deben determinar el tipo de formación –y, por tanto, de escuela– que quieren para sus hijos e hijas, correspondiendo al Estado meramente apoyar financieramente esta decisión. Se trataba de una posición a la que no parecían dispuestos a renunciar; de hecho, Oscar Alzaga, portavoz de la Unión de Centro Democrático, anunciaba en aquellas fechas que su grupo iba a trabajar insistentemente en el Parlamento para aplicar en la ley su programa educativo (Sevilla Merino, 2016). Y así lo hicieron.

Ya en junio de 1978, el gobierno de la UCD aprobó el Proyecto de Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), proyecto que concedía un estatus independiente a los centros privados que estuvieran subvencionados públicamente. De manera complementaria, en septiembre de ese mismo año, aprobó también un Proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria en el que se adoptaba la fórmula del cheque escolar que se aplicaría indistintamente para la estatal y la privada, al margen del ideario que esta tuviera. En enero de 1979, es decir, pocos días después de aprobarse la Constitución, se firmó el *Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales*, un acuerdo todavía vigente que actualizaba el Concordato de 1953 con el Vaticano. En este acuerdo no sólo se garantizaba la presencia de la enseñanza de la Religión en los centros escolares estatales, sino que, en su artículo XIII, se incluía expresamente a los centros de la Iglesia católica en cualquier régimen de subvención. En fin, en agosto de 1980 se aprobó un decreto-ley que concedía una “multimillonaria ayuda a la enseñanza privada” (Hernández Beltrán, 2008, p. 77).

Dado que esta política acabó descarrilando, bien por sentencias del Tribunal Constitucional, bien por la descomposición de la UCD, el PSOE aprobó la LODE (1985), ley en la que, como se ha dicho anteriormente, se naturalizaba la subvención pública a la enseñanza privada, suponiendo que, de esta forma se daría por cerrado el pacto educativo de la Transición. Sin embargo, la derecha ha seguido pugnando por implantar su modelo educativo mediante la aprobación de nuevas leyes como la LOCE (2002) o la actualmente vigente, la LOMCE (2013).

Así pues, a la vista de la irreductible posición de la derecha en aras de aplicar su programa sobre educación, podemos pensar que el constante llamamiento a un pacto educativo pudiera entenderse también como el deseo de retomar el acuerdo de la Transición, constantemente vulnerado y reinterpretado por las fuerzas conservadoras, pues, según Puelles (2002), el pacto sobre la educación supuso el *consenso básico* (aceptación de la igualdad, la libertad y la participación) pero evitó imponer el *consenso político* que hubiera obligado a todos los partidos a promover las mismas políticas (Sevilla Merino, 2016, pp. 56-57).

REFERENCIA PRINCIPAL

Puelles, M. de y Menor, M. (coords.) (2018). *El artículo 27 de la Constitución. Cuaderno de quejas*. Madrid: Morata.

REFERENCIAS

- Baylos, A. (2018). El marco constitucional del derecho a la educación: Debates y proyectos en el período constituyente. En Puelles, M. y Menor, M. (coords.), *El artículo 27 de la Constitución. Cuaderno de quejas* (pp. 77-97). Madrid: Morata.
- Editorial (2018). *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 5-17. Recuperado de https://bb7960e1-26dd-4e9b-8afc-861b4bc81988.filesusr.com/ugd/61fdc1_9f0ec57675724e2b930893b07de88ddd.pdf
- González-Moreno, J. (2019). Política, ideología y educación en el PSOE durante la Transición (1976-1982): Escolarización y secularización. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(108). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4042>
- Fundación Encuentro (1997). *Declaración conjunta en favor de la educación*. Madrid. Recuperado de https://www.fund-encuentro.org/fundacion_php/cuadernos/varios/Declaracion%20conjunta.pdf
- Hernández Beltrán, J. C. (2008). Política y educación en la transición democrática española. *Foro de Educación*, 10, 57-92.
- Puelles, M. de (2002). El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual. *Historia de la Educación*, 21, 49-66.
- Sevilla Merino, D. (2016). La difícil traslación a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado. La Unión de Centro Democrático y su malograda Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 45-70.

Lo que la historia global es y lo que debiera ser

What global history is and what it should be

Juan Seoane

I.E.S. Pirámide (Huesca)

j73seoane@gmail.com

Recibido en noviembre 2019

Aceptado en diciembre 2019

DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16794

RESUMEN

La globalización, como fenómeno histórico vinculado a la fase expansiva de la última gran revolución tecnológica, ha tenido, como otras globalizaciones históricas, un extraordinario impacto, no sólo en los ámbitos económico, social o político sino también en lo que a la epistemología de la Historia se refiere. La historia global es la adaptación de la Historia, como disciplina académica, al marco creado por la globalización. Como en otros períodos de globalización anteriores, los desequilibrios y dificultades acumulados durante las fases expansivas están dando paso a procesos desglobalizadores. ¿Qué enfoque debería proponer la disciplina histórica ante los últimos acontecimientos? ¿Es la historia global una herramienta útil? Seguiremos las propuestas y trabajos de varios autores en un intento de dar respuesta a estas preguntas y, también, en un intento de comprender mejor el encaje de la historia global en un momento de retroceso de la globalización.

Palabras clave: Globalización, desglobalización, historia global, marco conceptual, naturalización, régimen de verdad.

ABSTRACT

Globalization, as a historical phenomenon connected to the expansive phase of the last great technological revolution, has had, like other historical globalizations, an extraordinary impact, not only in the economic, social or political spheres but also in reference to epistemology of history. Global history is the adaptation of history, as an academic discipline, to the framework created by globalization. As in other previous periods of globalization, the imbalances and difficulties accumulated during the expansive phases are giving way to dis-globalizing processes. What approach should historical discipline propose to the latest events? Is global history a useful tool? We will follow the proposals and works of several authors in attempt of giving answer to these questions and, also, in an attempt to better understand the fit of global history at a time of backward of globalization.

Keywords: Globalization, dis-globalization, global history, conceptual framework, naturalization, truth regime.

Referencia

Seoane, J. (2020). Lo que la historia global es y lo que debería ser. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 147-156. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16794

Sólo tiene importancia la determinación del régimen de veridicción que les permitió decir y afirmar como verdaderas una serie de cosas a cuyo respecto acertamos hoy a saber que quizá no lo fueran tanto. Tal es el aspecto, precisamente, en el que el análisis histórico puede tener un alcance político. Lo que políticamente tiene su importancia no es la historia de lo verdadero, no es la historia de lo falso, es la historia de la veridicción. (Foucault, 2009, p.47)

¿QUÉ ES LA HISTORIA GLOBAL?

¿Era la globalización un fenómeno histórico irreversible? ¿Era una buena idea orientar el enfoque de la disciplina histórica asumiendo esa presunta irreversibilidad?

Desde comienzos de la década de los noventa y hasta el inicio de la crisis económica en 2007 un coro de trabajos académicos, prensa económica y responsables políticos cantaba la idea de que la globalización era un fenómeno histórico no sólo deseable, sino inevitable. Resulta de fácil comprobación en cualquier hemeroteca observar hasta qué punto esta idea se convirtió en una verdad incuestionable. En ese contexto se desarrolló toda una corriente de estudios centrados en lo que se denominó historia global. El trabajo de Sebastian Conrad (2017) resulta útil a la hora de poner el foco sobre esta corriente historiográfica y, también, sobre un conjunto de asuntos polémicos relacionados con la globalización y la historia global. Este libro intenta aclarar el concepto mismo de historia global y plantear algunas críticas necesarias al mismo.

La historia global, tal y como señala Conrad, se gestó y adquirió importancia en el ámbito anglosajón y es indisoluble del desarrollo de la globalización como fenómeno histórico. El texto de Conrad resume las características y dificultades que supone la adopción de esta perspectiva de la historia global anglosajona para el estudio del pasado. Más interesante que el título de la traducción al castellano es el título original (*What is global history?*) ya que refleja mejor lo que el libro ofrece: un acercamiento a la historia global como concepto y enfoque histórico. La traducción del término *global* al castellano ya plantea dificultades al inducir alguna confusión. En el ámbito anglosajón la acepción "global" se refiere en primer lugar a su carácter geográfico, como conjunto del mundo, mientras que en segundo lugar se refiere a "global" como término que abarca la totalidad de algo. En castellano utilizamos dichas acepciones en el orden inverso, es decir, para nosotros el concepto global se entiende primero como algo tomado en su conjunto y después como referente al

globo terráqueo. Este es un asunto importante, ya que, el vínculo entre el término "global" y el concepto de globalización parece más estrecho en inglés que en castellano.

Si definimos globalización como la incorporación de factores de producción (tierra, capital o trabajo) a un sistema económico que, previamente, debido a su lejanía geográfica no es posible explotar y que es la innovación técnica aplicada al transporte de mercancías, personas o información la llave que permite incorporar estos factores a dicho sistema económico, entonces, la historia global es la aceptación y naturalización de este fenómeno histórico y la adaptación del enfoque de los estudios históricos al mismo. Esta asunción de la globalización, no como un proceso histórico por definición cambiante y en flujo, sino como una realidad inmutable es apuntada por Conrad y en su trabajo se van desgranando algunas complicaciones asociadas a este enfoque de la historia global. Quizá la más notable de estas complicaciones ha sido la miopía a la hora de observar nuestro futuro más inmediato. Una miopía reconocible, por otra parte, en autores de otras épocas que, en momentos de cambios estructurales inminentes acabaron cegados por el sentido común dominante y no acertaron a ver lo evidente¹.

A finales de los años setenta del pasado siglo Michel Foucault desarrolló un conjunto de herramientas conceptuales que nos permiten acercarnos a este fallo analítico con más precisión y claridad. Son los conceptos de "verdad" y de "régimen de veridicción" (Foucault, 2009). El uso de estas herramientas nos permite comprender mejor como lo que, durante un tiempo al menos, se consideró *verdad* (la globalización es un proceso histórico irreversible) y así fue asumido por la historia global no era más que el resultado de la construcción de un régimen de veridicción, un marco conceptual cuyos orígenes y características se pueden rastrear en el tiempo. Por tanto, más que una *global history*, en el sentido anglosajón, resultaría útil la construcción de una historia global, entendida como una historia de conjunto del marco conceptual que rige el mundo en el que vivimos y que, tal y como explicaba Foucault, establece qué es o no verdad.

Para comprender mejor los orígenes y características del marco conceptual (o régimen de veridicción) contemporáneo, asumido como natural por la historia global,

¹ Un buen ejemplo de esa miopía ante la observación histórica, mencionado por el propio Conrad, es el de Stephan Zweig que de un modo muy vívido narra en su autobiografía *El mundo de ayer* las dificultades que tuvo su generación para comprender lo que estaba pasando en la Europa de los años previos al estallido de la I Guerra Mundial.

es imprescindible la lectura el texto de I. Kant: *Ideas para un Historia Cosmopolita Universal*. En este texto se condensan, en unas pocas páginas, el proceso de racionalización y concreción de nuestro marco conceptual. Podemos reconocer con claridad todos los elementos característicos del mismo: el individualismo, la competencia, la idea de progreso como resultado de los anteriores y la expresión del convencimiento (o deseo) de que por naturaleza la especie humana caminaba hacia la constitución de un "Estado cosmopolita universal". Es esta una aportación germinal de lo que luego sería el concepto (y el deseo) de globalización. Las grandes depresiones económicas y las Guerras Mundiales de la primera mitad del siglo XX devaluaron las utópicas expectativas del relato ilustrado pero la caída del Muro de Berlín y el colapso de la URSS reverdecieron estas optimistas visiones cosmopolitas que, a continuación, fueron reactualizadas por F. Fukuyama y sus trabajos sobre el "fin de la Historia". Hay que añadir, por otra parte, que algunos aspectos del marco conceptual racionalizado y construido por autores varios y en momentos distintos (Hobbes, Locke, A. Smith o Kant a lo largo de los siglos XVII y XVIII) fueron revisados y actualizados por el liberalismo centroeuropeo a lo largo de los años cuarenta del pasado siglo. El régimen de veridicción liberal hoy dominante es el producto de una cultura con profundas raíces mercantiles y con un carácter fundamentalmente anglosajón. El relanzamiento del esfuerzo utópico liberal desde finales de los años sesenta y principios de los años setenta del pasado siglo se ha mantenido vigente hasta el estallido de la crisis económica de 2007 y 2008; desde entonces la distancia entre lo que las distintas utopías liberales prometían (un mundo de orden, equilibrio y crecimiento económico global) y sus resultados (una enorme crisis económica y financiera) ha desatado reacciones sociales y políticas en múltiples direcciones, entre ellas una fuerte corriente desglobalizadora que colisiona con el enfoque propuesto por la historia global.

Como podemos ver nuestro marco conceptual está compuesto de múltiples fragmentos de relatos que, a su vez, en algún momento tuvieron una vocación utópica o maquiavélica² (o ambas a la vez). Hoy habitamos en escombros de utopías, cadenas de proyectos fallidos y sus resultados. Nos movemos y moveremos en un terreno confuso y esquivo. Un terreno en el que hechos y *verdad* pierden el compás. La verdad producto de nuestro marco conceptual se aleja de la capacidad

² Con vocación maquiavélica nos referimos a la concepción, netamente liberal, de que "los sujetos de derecho sobre quienes se ejerce la soberanía política (...) [deben ser tratados] como una población que un gobierno debe manejar". (Foucault, 2009, p. 320)

de explicar y anticipar hechos que finalmente están sucediendo y la historia global ha tenido un papel en ello.

CRÍTICA DE LA HISTORIA GLOBAL

Un primer acercamiento crítico a la historia global consiste en analizar las implicaciones de la elección del marco o escala temporal en el desarrollo de los estudios históricos y muestra como la naturalización de la globalización prioriza una visión inmovilizadora del largo recorrido temporal. Una visión que tiende a despolitizar la percepción de nuestras estructuras históricas, aquellas que, precisamente, sólo son visibles desde una perspectiva telescópica (Conrad, 2017). Esta ocultación³ de las estructuras históricas y de poder se combina con una visión microhistórica, fragmentaria, que construye relatos históricos generales a partir de una miríada de fragmentos que tiende a ensalzar el papel de lo individual y a ocultar la importancia de lo estructural. Al utilizar ambos marcos temporales en un mismo sentido la historia global anula las virtudes que resultan de combinar las visiones macro y micro históricas que no son otras que las de intentar acercarse, en lo posible, a la resolución de una aporía como es el vínculo entre lo individual y lo colectivo en el devenir histórico.

El hecho de que la historia global sea una corriente historiográfica básicamente anglosajona, tanto en lo que a instituciones académicas se refiere, como a la lengua en la que se producen sus trabajos abre otro flanco a la crítica. En mayo del pasado año se publicó una interesante entrevista al premio Nobel de literatura J. M. Coetzee; en respuesta a una de las preguntas decía:

(...) elegir no publicar en inglés era "un gesto", parte de su "distanciamiento" de un idioma en cuya visión del mundo no cree. "El peligro de que el inglés se convierta en un idioma global es que las opiniones que ese idioma tiene sobre el mundo también lo serán, y eso no es en absoluto bueno" (Coetzee, 2018).

En la respuesta del autor sudafricano se puede intuir la preocupación por que la extensión del inglés suponga, en paralelo, la extensión de una visión anglosajona del mundo; la extensión de lo que aquí hemos denominado un régimen de veridicción liberal o un marco conceptual mercantil. La historia global, como corriente

³ El concepto de "agnotología" mencionado en el texto de Conrad y definido como "formas de no conocimiento inducidas culturalmente", resulta muy sugestivo. (Conrad, 2017)

historiográfica, ha ejercido como amplificadora de esa extensión y, coincidiendo con Coetzee, eso no es en absoluto bueno.

Como decíamos el libro de Conrad es un texto útil y valioso a la hora de acercarnos a la historia global como corriente histórica y acierta a mostrarnos que, cuando como historiadores eludimos determinadas preguntas y naturalizamos las respuestas a las mismas, desenfocamos nuestros estudios y los hacemos más romos. Ahora bien, si deseamos profundizar en los aspectos solo esbozados por Conrad deberemos acudir a otros trabajos que abordan dichas preguntas de un modo más incisivo.

¿PARA QUÉ UNA "NUEVA" HISTORIA GLOBAL?

Pero lo que en estos tiempos produce angustia y náusea en las gentes sensibles no es sólo la permanencia y extensión del mal social y de la barbarie; es también, y sobre todo, la observación cotidiana de que la resistencia al mal o se siente impotente o está todavía sin columna vertebral. (Fernández Buey, 1995, p. 271)

Ante esta difícil perspectiva que se nos presenta deberíamos profundizar en algunos de los problemas, ya apuntados por Conrad, que plantea la historia global y, siguiendo otros trabajos, revisar algunas propuestas interesantes.

Sería más fructífero el uso de la primera acepción del término global en castellano y referirnos al mismo como algo tomado en su conjunto, desplazando el foco de lo espacial y vinculado al concepto de globalización y sustituirlo por una historia global, que busque analizar nuestro marco conceptual en su conjunto. Durante años, en lugar de pensar la globalización como un proceso histórico, como un elemento contextual, la pensamos como una realidad inmutable. Desde los años noventa hemos inmovilizado un escenario económico, social y político deseado por el *dispositivo de poder liberal*.

Una historia global debería, siguiendo las sugerentes y matizadas aportaciones de N. Chiaromonte, hacer las preguntas adecuadas. Una de las primeras cuestiones es la de volver al difícil equilibrio en la elección de la escala temporal y hacer posible una convivencia, siempre imperfecta, entre los enfoques u orientaciones micro y macro históricos (Guldi y Armitage, 2016, p. 213). Las relaciones entre lo individual y lo colectivo; entre los individuos y las grandes estructuras históricas y cómo estas, a

su vez, están mediatizadas por eso que llamamos poder (Chiaramonte, 2018, p. 51). Una verdadera historia global debería afrontar estas preguntas o, al menos, si no disponemos de respuestas, hacerlas explícitas y compartir perplejidades. Omitirlas y dar respuestas que sabemos erróneas no puede ser un camino hacia el conocimiento histórico.

Otro trabajo muy crítico con la historia global, que plantea, dichas críticas de un modo más profundo y agudo que el texto de Conrad es el de Q. Slobodian: *Globalists. The End of Empire and the Birth of Neoliberalism*. Este autor hace ya una clara propuesta de trabajar por una historia global que intente explicar desde una perspectiva temporal una evolución del liberalismo y sus diferentes mutaciones; un estudio evolutivo que nos ayude a comprender mejor nuestra realidad presente. Slobodian defiende la necesidad de reorientar el enfoque de la disciplina histórica y que esta, a su vez, sea capaz de evitar la extracción de lo político del marco conceptual. El objetivo debería ser desarrollar una herramienta que permitiera superar las racionalizaciones contractualistas que desde Locke a Rawls han visto a la sociedad como producto de un acto individual y racional. Estas poderosas racionalizaciones están en el núcleo de las miopías, de los fallos de análisis, propios de la historia global que criticamos.

Mucho nos tememos que la quiebra, que el abismo conceptual ante el que nos encontramos es el equivalente a un fin de era, un momento en el que el tronco común de las dos grandes corrientes ideológicas y políticas que dominaron la segunda mitad del siglo XX se ha descompuesto desde dentro. Liberalismo y comunismo han implosionado en fechas cercanas desde un punto de vista histórico; si los años 1989 y 1991 marcaron el declive del comunismo, 2007 y 2008 han supuesto la crisis de los presupuestos liberales. En estos momentos de expectativas defraudadas, de frustración y de tensión social en aumento la distancia entre "verdad" y "realidad" no hace más que aumentar. La realidad se aleja progresivamente de la verdad dada por nuestro marco conceptual. Nuestras herramientas conceptuales están, después de años de hibernación de la política, claramente anquilosadas. Las opciones en las circunstancias actuales no son muchas: o somos capaces de modificar el marco conceptual contemporáneo a través de procesos de reforma o las soluciones a nuestros problemas se buscarán en una profundización del marco conceptual mercantil. Este proceso ya ha comenzado en muchos lugares, España entre ellos. Dicha profundización se

produce en torno a principios y valores ya existentes en el marco conceptual liberal: un individualismo feroz, una visión biologicista del mundo social y político, en la que el progreso se produce a través de una competencia no ya comercial, sino por la vida misma... una tendencia, en síntesis, a deslizarse hacia el autoritarismo. El origen de esta tendencia no es otro que el mostrado por Chiaromonte cuando escribe:

La convicción de que existía una armonía preestablecida entre el orden del mundo y las esperanzas del hombre, en que ambos eran parte del mismo proceso cósmico de evolución, en una palabra, la convicción de que la historia natural y la humana eran partes integrales la una de la otra, estaban en armonía y constituían una realidad única cuyas leyes descubría la razón experimental y aplicaba la razón práctica. (...) Con todo, la pregunta "¿por qué?" sigue sin respuesta y el progreso, la "superación" y la obediencia a la oscura fuerza de las leyes biológicas se convierten en fines inmotivados e implacables. (Chiaromonte, 2018, p. 208)

El peligro radica en que esta "versión profunda", que subyace en nuestro marco conceptual liberal, dulcificada por las versiones más humanizadas que acostumbramos a contarnos, emerja, y que versión profunda y sentido común popular se igualen.⁴ En el caso de España la constante identificación que los representantes del partido político de ultraderecha VOX hacen de sus propuestas con el sentido común es una muestra de que, dichos representantes, pretenden hacer emerger esta versión profunda y poco amable de los principios liberales y convertirla en dominante.⁵

Deberíamos retomar las advertencias ya lanzadas por la Escuela de Fráncfort y reinterpretar conceptos como razón, progreso o derechos civiles (Pasolini, 2017, p. 169) y hacerlo de forma cuidadosa ya que nos encontramos en una peligrosa posición, desde la que el deslizamiento hacia la extrema derecha es fácil y puede resultar inadvertido.

En estos momentos críticos el papel de una "nueva" historia global debería ser desarrollar una herramienta, un instrumento de análisis y crítica de nuestros marcos

⁴ Las *Cartas Luteranas* de Pasolini son una expresión anticipadora de una "mutación cultural" cuyos efectos más agudos estallan hoy ante nuestros ojos (Pasolini, 2017).

⁵ Sólo a modo de ejemplo: Vox: El sentido común... (2019). no entiende de etiquetas". La Vanguardia 10 de noviembre de 2019.

conceptuales. Una herramienta que nos permita contextualizar y estudiar los mismos en su desarrollo temporal. Una propuesta que cuide el vínculo entre microscopía y telescopía histórica. Estas propuestas deberían ayudarnos, no a asumir verdades, sino a comprender mejor por qué consideramos "verdad" cosas distintas en distintos momentos históricos.

Los peligros inherentes a estos planteamientos son muchos: la falta de pie analítico, el relativismo o el vaciamiento en la generalización del contenido..., de todos modos, la urgencia del momento invita a intentar resolverlos mientras se vayan presentando, siendo conscientes, además, de su imposible resolución completa.

Necesitamos una historia global que nos ayude a decidir qué conservar de nuestro fallido marco conceptual. Que nos ayude, a través de estudios históricos globales bien fundamentados, a "dotar a la resistencia ante lo que se avecina de una columna vertebral" (Fernández Buey, 1995).

REFERENCIAS

- Coetzee (2018, enero 29). No me gusta que el inglés se haya apoderado del mundo. *El País*. Recuperado de: <https://n9.cl/n07c>
- Conrad, S. (2017). *Historia global. Una nueva visión para el mundo actual*. Barcelona: Crítica.
- Chiaromonte, N. (2018). *La paradoja de la historia. Cinco lecturas sobre el progreso: de Stendhal a Pasternak*. Barcelona: El Acantilado.
- Fernández Buey, F. (1995). *La barbarie de ellos y de los nuestros*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2005). *Nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal.
- Guldi, J. y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2010). *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre Filosofía de la Historia*. Madrid: Tecnos.
- Pasolini, P. (2017). *Cartas luteranas*. Madrid: Trotta.
- Roldán, C. (2005). *Entre Casandra y Clío. Una historia de la filosofía de la Historia*. Madrid: Akal.
- Slobodian, Q. (2018). *Globalists. The End of Empire and the Birth of Neoliberalism*. Londres: Harvard University Press.

Juan Seoane, Lo que la historia global es y lo que...

Vox: El sentido común no entiende de etiquetas. (2019, noviembre 10). *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://n9.cl/bk6z>

Justicia contra el epistemicidio. Hacia una *breve crítica de la razón occidental moderna*¹

Justice Against the Epistemicide. Towards a *brief Critique of Modern Western Reason*

João M. Paraskeva

Universidad de Massachusetts Dartmouth
jmparaskeva@gmail.com

Recibido en agosto de 2019

Aceptado en noviembre de 2019

DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16795

RESUMEN

Este artículo aborda y disecciona las huellas contemporáneas de la Modernidad Eurocéntrica Occidental que conducen a la gran regresión global actual, que necesita ser contextualizada dentro de la crisis del yugo de la razón Eurocéntrica Occidental Moderna. Al hacerlo, adelantaré una crítica a dicho razonamiento –que es la matriz del epistemicidio–, desentrañaré su despotismo teórico y metodológico y argumentaré que el modelo de Modernidad Cartesiana Occidental, como matriz hegemónica eugenésica, con su arrogante pretensión de abordar la justicia global, no sólo está moribundo, sino que está muerto. La modernidad, fue/es un sueño engañoso, un juego acabado. En este contexto, defiendiendo la necesidad de abrir los cánones teóricos y metodológicos, de ir más allá de las plataformas epistemológicas Eurocéntricas Occidentales Modernas, de desafiar la occidentosis educativa y curricular y de pensar alternativamente en opciones para trabajar metodológicamente hacia la justicia social y cognitiva e intergeneracional. Llamo a los educadores a liderar la lucha justa contra el epistemicidio educativo y curricular trabajando dentro de una teoría curricular educativa itinerante y una pedagogía de la sociedad, una teoría de los pueblos, defendiendo así los diálogos no relativistas entre el Norte y el Sur global y dentro del Norte y el Sur.

Palabras clave: neoliberalismo, epistemicidio curricular, teoría curricular itinerante, colonialidad, occidentosis.

ABSTRACT

This paper address and dissects the contemporary footprints of Western Eurocentric Modernity which lead to the current global great regression, that needs to be contextualized within crisis of the yoke of Modern Western Eurocentric reason. In doing so, I will advance a critique of such reasoning –which is the matrix of the epistemicide–, unpack its theoretical and methodological despotism, and argue that the Western Cartesian Modernity model, as eugenic hegemonic matrix, with its arrogant claim to address global justice, is not just moribund, it is dead. Modernity, was/is a misleading dream, a finished game. In this context, I argue for the need to open up the theoretical and methodological canons, to go above and beyond Modern Western Eurocentric epistemological platforms, challenge the educational and curriculum Occidentosis and to think alternatively about alternatives to work methodologically towards social and cognitive, and intergenerational justice. I call educators to lead the just struggle against the educational and curriculum epistemicide by working within an itinerant educational curriculum theory and pedagogy of society, a peoples theory, thus championing non-relativist dialogues between the global North and South and within the North and South.

Keywords: neoliberalism, curriculum epistemicide, itinerant curriculum theory, coloniality, occidentosis

Referencia

Paraskeva, J. M. (2020). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una *breve crítica de la razón occidental moderna*. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 157-174. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16795

¹ El presente artículo se basa en algunos de los temas tratados en el capítulo “¿Qué sucede con la teoría crítica (currículum)? La necesidad de sobrellevar la rabia neoliberal sin evitarla”. En Rosa Vázquez Recio (Ed.) (2018), *Reconocimiento y bien común en educación*. Madrid: Editorial Morata, pp. 68-84. La versión original en inglés de este artículo puede consultarse en <http://links.uv.es/PKP3bdd>

LA GRAN REGRESIÓN

Sugiero que aprendamos a pensar en el fin del capitalismo sin asumir la responsabilidad de responder a la pregunta de lo que se propone poner en su lugar.

(Streeck, 2014, p. 44)

Érase una vez un cocinero que decidió reunir a todas las aves del mundo y les preguntó con qué salsas les gustaría ser marinadas cuando se cocinaran y fueran comidas. El cocinero era un demócrata, y como tal se proclamaba. Uno de los pollos contestó: “Pero nosotras, las aves, no queremos que nos coman de ninguna manera”. A lo que el cocinero contestó: “Eso está fuera de discusión.” La democracia no llega tan lejos (Galeano, 2010). Esta breve historia describe bastante bien la metáfora de nuestro mundo globalizado. El mundo está organizado de tal manera que sólo tenemos el derecho de elegir el sabor con el cual seremos marinados antes de ser consumidos. Y este mundo se nos ha vendido como un mundo democrático, en el que paradójicamente la soberanía de cada nación es un objeto de museo. Esta pequeña historia, compartida por Eduardo Galeano, es un vívido ejemplo del sadismo y la brutalidad del capitalismo global tardío, que hace que el capitalismo, la democracia, la igualdad, la libertad y la justicia sean realidades mutuamente excluyentes y, por lo tanto, una cuestión de división social. Echemos un vistazo a algunas características del momento actual.

Entre 1900 y 1999, los Estados Unidos utilizaron 4.500 millones de toneladas de cemento. Entre 2011 y 2013 China consumió 6.500 millones de toneladas de cemento. Es decir, en sólo 3 años China consumió un 50% más de cemento que Estados Unidos en el siglo anterior (Harvey, 2016).

En los Estados Unidos, el 0,1% de las clases más altas ha acumulado más riqueza que el 90% de las clases más bajas. Con la llegada de la globalización, la desigualdad se convierte en una pesadilla mundial. La globalización globalizó a unos pocos y localizó al resto (Bauman, 1998). La desigualdad mundial es mucho mayor que la desigualdad en cualquier país de manera individual.

En Estados Unidos, en el verano de 2017, en diferentes estados, por primera vez en la historia, se impidió la puesta en marcha de un número significativo de localizaciones comerciales debido a las altas temperaturas, entre 123 y 125 grados Fahrenheit, en un momento en que el presidente Trump se está alejando de los Acuerdo de París sobre el clima.

En Estados Unidos, un niño abandona la escuela cada 41 segundos, y el “paso de la escuela a la cárcel” se ha convertido en algo habitual. En junio de 2014, la deuda de préstamos estudiantiles en Estados Unidos era de aproximadamente 1,3 billones de dólares, lo que afectó a 44 millones de prestatarios que tenían un saldo promedio pendiente de pago de 37.172 dólares. Lo que es chocante es que por una deuda mucho más baja “la Unión Europea y el FMI rápidamente destrozaron a Grecia”. Para sumas comparables o inferiores, “la recesión, las medidas de austeridad, el sacrificio personal, el desempleo y la pobreza se imponen a los millones de ciudadanos de los países endeudados” (Lazarato, 2015, p. 65).

En Texas, un distrito escolar readmite el castigo corporal (Smith, 2017); el escandaloso número de afroamericanos y minorías asesinados por la policía y encarcelados se ha convertido en la “norma” en Estados Unidos, una nación en la que la tasa de pobreza infantil casi se duplicó, del 18% al 33%.

En Brasil, el legado del gobierno del Partido de los Trabajadores durante más de una década, a pesar de todas las controversias, corrupciones, acusaciones y logros, no fue capaz de “evitar” la carnicería política. Dos décadas después, la misma nación que eligió a Lula da Silva y Dilma Rousseff dio un cambio total de dirección y eligió a un ex capitán del ejército de extrema derecha, Jair Bolsonaro. En Venezuela, el mítico liderazgo y las conquistas de Hugo Chávez están a punto de colapsar, con Nicolás Maduro bajo un constante ataque tanto interno como externo.

Alepo, Bagdad, Bengasi, Srebrenica, Ruanda, Matabeleland, Crimea, Lampedusa, el muro en la frontera entre México y Estados Unidos, por mencionar algunos ejemplos, refuerzan una “subjetividad” que nunca debió haber sido construida: inmigrantes, refugiados. Oleadas masivas de seres humanos, como nunca antes, tienen derecho a la libertad y a escapar de la guerra y del hambre, desmoronando así el “bienestar” de Occidente, edificado a expensas del resto del mundo.

Nueva York, Washington, París, Londres, Madrid, Bruselas, Frankfurt, Estambul, El Cairo, poco a poco, el espectro de la “anormalidad” se va convirtiendo en habitual. Hoy en día, un atentado terrorista puede seguir siendo noticia en los principales periódicos, pero lamentablemente apenas constituye una sorpresa.

De todas las personas del mundo que carecen de acceso al agua potable, casi el 40% vive en África; 589 millones de africanos subsaharianos viven sin electricidad y cocinan quemando cualquier cosa que encuentran.

La expansión de los asentamientos de Cisjordania bajo todos los gobiernos israelíes se ha convertido en la “norma”. Israel es probablemente la única nación del mundo sin fronteras fijas. Para arrojar más cenizas al fuego, hace poco el presidente de los Estados Unidos, Trump, reconoció con arrogancia a Jerusalén como la capital de Israel.

El Reino Unido se decidió “valientemente” por el Brexit. Han acabado con el “otro”. Lo que ignoran es que todos sabemos que tienen el privilegio para el Brexit. Como de costumbre, “el otro” está a su disposición. Dos años más tarde, el “Brexit” se parece mucho más a “Nexit”, ya que aún no ha sido aprobado por el Parlamento británico. Se ha convertido en una especie de telenovela política.

China decidió avanzar hacia el “consenso de Beijing”, una nueva gestión política de la economía, una economía política socialista “noveaux” con características chinas (Enfu & Xiaoqin, 2017). En la India, el gobierno elegido de Modi representa “una fuerza de extrema derecha con innegables características neofascistas” (Vanaik, 2018, p. 40).

Después de un siglo de violentas guerras en Afganistán, la saga del opio sigue floreciendo.

A pesar de tales acontecimientos apocalípticos en Occidente y más allá, la segunda década del siglo XXI está creando el camino para que surja una agenda de extrema derecha, como podemos ver en Estados Unidos, Brasil, Francia, Portugal, España, Austria, Hungría e India. Dentro del llamado Sur Global postcolonial, el neoliberalismo ha saturado el terreno político.

Las “masas” están votando a los candidatos que insultan a las personas con discapacidades, a las mujeres y a las personas de color, y que también han lanzado un ataque abierto contra los inmigrantes. El error de emitir el voto “simplemente” basado en la dinámica de clase, raza o género persiste. Bienvenidos al reino de la política de baja identidad. Bienvenidos a la verdadera cara del epistemicidio. La democracia se está utilizando para matar a la democracia (Wolf, 2007).

Nos enfrentamos a la normalización del shock, del caos, al cinismo de un fascismo y un autoritarismo flagrantes, sazonados con una sublime ironía.

Con la aparición agresiva de un populismo de extrema derecha, una nueva era de “verdad” y de lo que constituye “la verdad” se ha convertido en sensato sentido común. Se nos dice que este es el momento de la “post-verdad”. A medida que el capitalismo progresa, también surgen nuevos procesos de reificación. Tales procesos

están desprovistos de una base socio-histórica, y promueven la fabricación y construcción de realidades que, en el contexto del capitalismo tardío -el neoliberalismo *populista*-, han sido capaces de imponer al nivel del sentido común la trivialización de lo real, realidad y verdad. Hoy estamos librando una gran batalla -probablemente la más grande- a nivel del sentido común, no entre lo verdadero y lo falso y la forma en que persisten en los contextos socio-históricos; la batalla de hoy es sobre la necesidad de torpedear inmediatamente el peligro de un sentido común triunfante que impone la existencia de la post-verdad como natural, como lo real (McIntyre, 2018). La post-verdad es la existencia inexistente que existe. Desafortunadamente, la educación y el currículo no son inocentes en tal “facticidio”. El momento de la post-verdad ha desencadenado un entendimiento específico de la verdad basado en “porque yo lo digo” y “porque yo puedo decirlo”, la lógica frente a la ciencia y sus hechos concomitantes, que son ridiculizados, destrozados y socavados (McIntyre, 2018).

Este impulso alternativo desencadena un relato instrumental específico de la razón en el que se han producido realidades alternativas, y el conocimiento, la investigación, la ciencia y la verdad, así como las construcciones sociales de la realidad, se solidifican peligrosamente como un conjunto de procesos fetichizados en los que los datos, la evidencia empírica y la alfabetización científica se dejan de lado confinados a una simple nota a pie de página o incluso se ridiculizan ante los ojos de la oligarquía del espectáculo (Hedges, 2010), que el sentido común impone como nueva realidad, el momento de la post-verdad. Estamos ante una época enmarcada por un hecho específico, “estadísticas que no dicen nada sobre la sustancia a la que se refieren” (Gil, 2009, p. 32).

Para añadir más leña al fuego occidental, en Cataluña la gente votó por independizarse de España. Mientras nos reunimos aquí hoy, la selva amazónica está ardiendo como el infierno.

Como si tal pandemonio no fuera suficiente, gran parte de la izquierda política y educativa persiste aferrada a un arcaico tablón, embarcándose en un “teórico tiempo compartido”, lo que ayuda a que la ultraderecha disfrute de un prolongado y jugoso año sabático. Sorprendentemente, como algunos argumentan, la gente habla más del fin del mundo que del fin del capitalismo. Curiosamente, en el momento que estamos presenciando “el notable resurgimiento de los movimientos ideológicos en todo el mundo en algún lugar de la orilla izquierda [occidental] se anuncia que el concepto de ideología ha quedado obsoleto” (Eagleton, 1991, p. xi). La afirmación de que vivimos

en un momento no ideológico es, de hecho, una afirmación ideológica (Paraskeva & Torres Santomé, 2012). El resurgimiento global de la ultraderecha es la lava del nuevo volcán neoliberal capitalista. Es el resultado de un síntoma social perpetuamente ignorado a lo largo de los siglos, y necesita ser visto como la materialización continua “del” marco eugenésico que rezuma modernidad, y solidifica el Eurocentrismo Occidental Moderno; en una palabra, el Imperio.

Bienvenidos al retorno del fascismo –o Ur-fascismo, como lo denominaría Eco (2018)–, a la consolidación del actual momento eugenésico hegemónico neoliberal que solidifica “el epistemicidio” (Santos, 2014), y a lo que yo he llamado “epistemicidio educativo y curricular” (Paraskeva, 2011a; 2011b; 2014; 2016). Este momento crea un nuevo nexo entre la educación y la economía política y lo lleva a un nivel diferente, haciendo arrodillarse a la educación pública y a los educadores ante nuevos modos de producción capitalista y, en consecuencia, nuevas condiciones de clase, género, raza, etnia, explotación sexual, desigualdad y segregación requeridas por los deseos del mercado. No hay capitalismo sin una dinámica perpetua de explotación, desigualdad y segregación. Capitalismo y una sociedad justa y democracia son evidentes oxímoros.

Estamos ante un colapso, que no sólo está relacionado con factores económicos y culturales, sino que también muestra “una crisis de imaginación social sobre el futuro” (Berardi, 2012, p. 8). A lo que nos enfrentamos es, en efecto, el reinicio de la revolución ideológica de la humanidad, que enmarca el actual tiempo Eurocéntrico Occidental Moderno, un tiempo paradójico.

Por un lado, nuestro tiempo actual está marcado por grandes desarrollos y cambios de escenarios, una era que se conoce como la revolución electrónica de las comunicaciones, la información, la genética y la biotecnología. Por otro lado, es un tiempo de regresiones inquietantes, un retorno de los males sociales que parecían haber sido o estar a punto de ser superados. El retorno de la esclavitud y del trabajo esclavo; el retorno de la alta vulnerabilidad a viejas enfermedades que parecían haber sido erradicadas y que ahora aparecen vinculadas a nuevas pandemias como el VIH/SIDA: el retorno de las indignantes desigualdades sociales que dieron nombre a la cuestión social a finales del siglo XIX; en suma, el retorno del espectro de la guerra, quizás ahora más que nunca una guerra mundial, aunque sea fría o no esté aún decidida. (Santos, 2005, p. vii).

Afirmar que la educación, el currículo, como investigación social –tal como la conocemos– no está implicada en tales estragos sociales, sería un acto de deshonestidad intelectual, como diría Amílcar Cabral. La producción y reproducción de formas particulares de conocimiento, la institucionalización de formas específicas de enseñanza, investigación y erudición, la cientificidad de formas muy concretas de ciencia –determinando quién y qué constituye (o no) ciencia, erudición e investigación– dicen mucho más que las batallas de clase, raza y género acerca de “qué conocimiento es el más valioso”. Constituyen también un ejemplo vivo de un aparato educativo que es ante todo el laboratorio del epistemicidio.

Estamos asistiendo a una era de “síntomas de regresión aleatoria” (Geilselberger, 2017, p. 10). Esta paradoja revela gráficamente cómo la modernidad y el culto totalitario del marco epistemológico Eurocéntrico Occidental Moderno están anticuados. En un homenaje a Marx y Engels (2012), se podría decir que “un [nuevo] espectro se cierne sobre el Eurocentrismo Occidental Moderno –el espectro de la alteridad [y] todos los poderes de la modernidad [EE.UU., China, Rusia, UE] entraron en una santa alianza para exorcizar este espectro” (p. x). Quizás sea el momento de atreverse a “aprender a pensar que el capitalismo llega a su fin sin asumir la responsabilidad de responder a la pregunta de qué se propone poner en su lugar” (Streeck, 2014, p. 44).

Claramente, a principios del siglo XXI, el razonamiento epistemológico Eurocéntrico Occidental Moderno es más parte del problema que parte de cualquier solución para llevar a la sociedad hacia un camino más sostenible y justo.

¡SE ACABÓ EL JUEGO!

Vamos, camaradas, el juego europeo ha acabado definitivamente, hay que encontrar otra cosa
(Fanon, 1963, p. 239)

La modernidad eurocéntrica está bajo presión debido a la imposibilidad de mantener la permanente sumisión del “otro”. Es decir, “la exclusión y el arrinconamiento en la pobreza [mejor dicho, el cuasi exterminio] de la alteridad africana, asiática, latinoamericana y de otros países no occidentales y la voluntad indomable de aquellos por sobrevivir” han empujado a la modernidad a un punto insostenible (Dussel, 2013). La modernidad se perdió irremediabilmente entre lo real[idad] y las representaciones de lo real[idad]. A todos los efectos prácticos, el modelo Cartesiano Occidental de modernidad, como matriz hegemónica, con su

arrogante pretensión de abordar los problemas sociales mundiales, no sólo está moribundo, sino que está muerto. La modernidad, fue/es un “sueño engañoso” (Harding, 2008, p. 23).

La sentencia final de la modernidad estuvo determinada en parte por la propia modernidad y su culto verdaderamente totalitario, que fue un napalm cultural y económico que intentaba borrar todas las demás manifestaciones epistemológicas, que paradójicamente terminaron siendo sistemáticamente reforzadas y fortalecidas a partir de los choques violentos con la modernidad. Si el colonialismo es un crimen contra la humanidad, y si el colonialismo y el imperialismo no tenían cabida fuera de la modernidad, entonces la modernidad tampoco es inocente en ese crimen contra la humanidad. No porque fuera intrascendente para eludir las políticas y prácticas genocidas, sino precisamente porque su propia existencia depende de su capacidad para perpetuar el genocidio masivo.

Los grandes logros en áreas como la conquista del espacio y las tecnologías se han reducido a una simple intranscendencia para la inmensa mayoría de la población mundial frente a la esclavitud, el genocidio, el holocausto, la pobreza, la desigualdad, el apartheid social y cognitivo, la injusticia intergeneracional y la osadía de cambiar la naturaleza, entre otras cuestiones. Dolorosamente, todas estas sagas están en la raíz misma de estos avances tecnológicos de la sociedad moderna. El siglo XX “fue el último siglo Eurocéntrico” (Therborn, 2010, p. 59). Como bien dijo Frantz Fanon (1963), “vamos, camaradas, el juego europeo ha acabado definitivamente, es necesario encontrar otra cosa” (p. 239). El eugenismo del Eurocentrismo es innegable, un eugenismo que “afirma que sólo los Europeos pueden progresar y que los pueblos Indígenas están congelados en el tiempo, guiados por sistemas de conocimiento que refuerzan el pasado y no miran hacia el futuro” (Battiste, 2002, p. 4). “Parece que Dios no era [moderno]” (Eagleton, 2003, p. 1).

El pensamiento Eurocéntrico Occidental Moderno “es un pensamiento abisal, un sistema de distinciones visibles e invisibles, siendo las invisibles el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles se establecen a través de pronunciados límites que dividen la realidad social en dos reinos, el reino de ‘este lado de la línea’ y el reino del ‘otro lado de la línea’” (Santos, 2007b, p. 45). Tales límites pronunciados constituyen el núcleo mismo del “fundamento epistemológico del orden capitalista e imperial que el Norte global ha estado imponiendo al Sur global” (Santos et al., 2007, p. ix).

No hay un “otro incompleto” (Todorova, 1997). La invisibilidad y la inexistencia de “un lado” son las raíces de la visibilidad y de la existencia del “otro lado”. En este contexto, no sólo el conocimiento, sino también la pregunta/respuesta “qué es pensar” se prostituye totalmente. ¿Cómo puede “uno” decir que realmente sabe las cosas que dice saber si una inmensa plataforma epistemológica que congrega una miríada de otras formas de *episteme* ha sido producida viciosamente como no-existente? Bienvenidos a la zona colonial, una zona que es *por excelencia* el territorio de creencias y comportamientos incomprensibles que de ninguna manera pueden ser considerados como conocimiento, sea verdadero o falso.

La modernidad por sí misma “no es sólo una revolución cultural” (Amin, 2008, p. 88); no se puede desvincular el pensamiento profundo de la economía política y la cultura de las condiciones materiales del epistemicidio que subyacen al surgimiento y desarrollo del capitalismo. En realidad, es el motor de dicho sistema. La afirmación moderna claramente Occidental de que “más allá del ecuador no hay pecados” supuso el beso de la muerte para el otro lado de la línea (Santos, 2007b, pp. 49-50). El colonialismo es “el punto negro sobre el que se construyen las concepciones modernas del conocimiento [investigación y ciencia] y del derecho” (Santos, 2007b, p. 50). Así, “la humanidad moderna no es concebible sin la subhumanidad moderna” (Santos, 2007b, p. 52).

Supongo que Latour (1993) no estaba tan equivocado, y nunca fuimos modernos.

No hace falta mencionar cómo el sistema educativo en general, y el currículo/*bildung* en particular, están profundamente implicados en este epistemicidio. De hecho, al identificar sólo formas particulares de conocimiento, investigación y ciencia como “oficiales”, la escolaridad participa en un contundente epistemicidio (Santos, 1997; Paraskeva, 2011a), una herramienta letal que alimenta la dinámica de la supremacía Blanca y un Imperio eugenésico (Hooks, 1994). Las visiones y nociones que legitimaron formas particulares de conocimiento sobre otras están protegidas por “la” visión y noción única de la ciencia y la investigación -una *cuasi* profecía- apoyada por el despotismo de una matriz de razonamiento epistemológico Eurocéntrica Occidental Moderna que ha sido diseñada y desarrollada a diario en las fábricas del conocimiento Eurocéntrico –nuestras Universidades y sus centros de investigación. La educación y el currículo que conocemos –y que se ha producido– han diseñado, desarrollado y protegido el canon de la Modernidad Eurocéntrica Occidental al

imponer una visión eugenésica del conocimiento, de la investigación y de la ciencia que promueve y legitima un fascismo epistemológico atroz. Nuestra tarea –como educadores, investigadores, metodólogos, realmente preocupados por la justicia social– es abrir el canon de la matriz epistemológica de razonamiento Eurocéntrica Occidental Moderna. Los desafíos a los que nos enfrentamos como sociedad global requieren esa honestidad intelectual.

Sin embargo, la pregunta que la mayoría de ustedes probablemente se harían es: ¿Cómo lo hacemos? ¿Cómo podemos abrir ese canon eugenésico de investigación, erudición, ciencia y conocimiento en el cual todos existimos? Es una pregunta justa. Sin embargo, lo que sigue no puede ser percibido como una receta.

ABRIR EL CANON METODOLÓGICO EUROCÉNTRICO

Todo conocimiento es “co-conocimiento”

(Santos, 2018)

En un mundo epistemológicamente diverso, abordar la variedad de desafíos que enfrentamos como sociedad global y local con una sola plataforma epistemológica – que es la que realmente ha producido el caos social actual– no sólo es imposible y escandalosamente erróneo desde un punto de vista histórico: es eugenésico. Así, otro conocimiento, investigación y ciencia no sólo son posibles, es real[idad]. Los conceptos y la praxis filosófica de la investigación, la ciencia y el conocimiento son construcciones sociales, producidas, reproducidas y certificadas por los circuitos epistemológicos dominantes Eurocéntricos Occidentales Modernos de la producción cultural. Estos circuitos de investigación, ciencia y reproducción del conocimiento son profundamente responsables del carácter abisal del pensamiento Eurocéntrico moderno.

Lo que necesitamos es pensar en formas alternativas de pensar en alternativas (Santos, 2014) que puedan ayudar a avanzar hacia un pensamiento no-abisal. Necesitamos reconocer la legitimidad de una rica multiplicidad de formas de conocimiento, investigación y ciencia no-Occidentales no-Eurocéntricas dentro y fuera de la plataforma epistemológica Eurocéntrica Occidental Moderna, que ha sido impuesta histórica y violentamente por el Norte-Global. Se trata de una cuestión de justicia social, y no hay justicia social sin justicia cognitiva (Santos, 2014).

Debemos implicarnos en una batalla contra el moderno “monocultivo” Eurocéntrico Occidental “del conocimiento científico [y luchar por una] ecología de

conocimientos” (Santos, 2004, p. xx), que es una invitación “a la promoción de diálogos no relativistas entre conocimientos –investigación y ciencia–, otorgando igualdad de oportunidades a los diferentes tipos de conocimiento –investigación y ciencia– que se encuentran inmersos en disputas epistemológicas cada vez más amplias, dirigidas a aprovechar al máximo sus respectivas contribuciones a la construcción de una sociedad más democrática y más justa y a la descolonización del conocimiento y el poder” (Santos, 2004, p. xx). Al hacerlo, se desafiará el *patrón colonial de poder* (Quijano, 1992) y su yugo de multiculturalismo que es profundamente “Eurocéntrico, [que] crea y describe la diversidad cultural en el marco de los estados-nación del hemisferio Norte” (Santos, 2004, pp. xx-xxi). El imperialismo y el colonialismo son las formaciones específicas a través de las cuales Occidente llegó a “ver”, “nombrar” y “conocer” a las comunidades indígenas (Smith, 1999, p. 60). El eurocentrismo y su razonamiento abisal son mucho más que una visión de ignorancia y de miedo, y ello “implica una teoría de la historia del mundo, que legitima al mismo tiempo la existencia del capitalismo como sistema social y la desigualdad mundial que lo acompaña” (Amin, 2008, p. 156). El Eurocentrismo es el epistemicidio. Es el refuerzo de lo que Al-Hamad llamaría “Occidentosis” severa. El eurocentrismo no es en realidad una teoría social, es más bien “un prejuicio que distorsiona las teorías sociales” (Amin, 2008, p. 166).

No hace falta decir que no estoy reclamando aquí ninguna forma de “indigeneidad”, es decir, la “romantificación” de formas epistemológicas no-Occidentales no-Eurocéntricas (Paraskeva, 2011a). No pretendo sustituir una formación despótica por otra, también autocrática. No estoy demonizando el legado epistemológico Eurocéntrico Occidental Moderno. No pretendo reemplazar el despotismo del razonamiento epistemológico Eurocéntrico Occidental Moderno por otro despotismo dirigido por un razonamiento epistemológico no-Eurocéntrico. Tampoco estoy socavando los grandes logros del razonamiento epistemológico Eurocéntrico Occidental Moderno. Mi argumento es: (1) que tales grandes logros llegaron a un gran costo y mediante un genocidio despreciable, y (2) que tal razonamiento Eurocéntrico por sí solo es insuficiente para abordar nuestras necesidades sociales actuales.

No hay verdad absoluta –o, complejicemos, “no-verdad”– en ninguna formación epistemológica. Todo conocimiento es “co-conocimiento” (Santos, 2018). Lo que pretendo es un diálogo no relativista entre norte-sur y sur-sur que implica fatalmente

el reconocimiento no negociable de que las perspectivas Occidental y no-Occidental tienen la misma legitimidad epistemológica y que, por lo tanto, deben sentarse cara a cara en un diálogo justo para la producción de un conocimiento justo (Santos, 2014). Este diálogo no-relativista desencadenará una praxis dialógica justa que ayudará a desmontar el absolutismo de las formas eugenésicas Eurocéntricas de hacer ciencia, por un lado, y a evitar idealizar todo lo que es razonamiento no-Eurocéntrico, estableciendo así una lectura justa de la palabra y del mundo (Freire, 1990).

Este diálogo no relativista implica lo que Santos (2014) llama una “co-presencia radical” entre las múltiples formaciones epistemológicas del Norte y del Sur Global. Esta co-presencia radical, argumenta Santos (2007b) –o el “comenzar de nuevo”, como argumenta Darder (2018)–, empuja a uno hacia un momento post-abisal, una epistemología, una investigación y una ciencia post-abisales, que abarca una ecología de conocimientos, una nueva capacidad de asombro e indignación.

El pensamiento post-abisal implica una ruptura radical con las formas Occidentales modernas de pensar y actuar. La postabisalidad es siempre co-conocimiento que surge del proceso de conocer-con más que de conocer-sobre. (Santos, 2018, p. 147)

Avanzar hacia una investigación, ciencia y conocimiento post-abisales implica descolonizar el absolutismo epistemológico Eurocéntrico Occidental Moderno. Un enfoque descolonizado de la investigación, la ciencia y el conocimiento implica un pensamiento descolonial que de manera concomitante implica un compromiso con la desvinculación epistémica o, en otras palabras, la desobediencia epistémica, que conduce a opciones descoloniales. La “desvinculación” es pues necesaria porque no hay salida a la colonialidad del poder dentro de las categorías de pensamiento Occidental (Griego y Latino) (Mignolo, 2011, p. 45).

Sin embargo, con el pensamiento descolonial, el foco o la contraseña es el *desprendimiento* total, es decir, “desvincularse de los principios y estructuras que sustentan el sistema vigente de conocimiento y humanidades; [el pensamiento descolonial] cuestiona la retórica que justifica el papel de las ciencias sociales y las humanidades, así como su metodología. El pensamiento descolonial cuestiona la legitimidad disciplinaria del conocimiento y la descalificación del conocimiento que no obedece las reglas disciplinarias existentes” (Tlostanova y Mignolo, 2012, p. 32). Es decir, el pensamiento descolonial es un compromiso de “aprender a desaprender para

volver a aprender” (Tlostanova y Mignolo, 2012, p. 32), o, para complejizar el concepto de desobediencia disciplinaria de Smith (1999), es una llamada al desapego disciplinario. Huelga decir que tal compromiso requiere otra Universidad, ya que requeriría una institución pública de educación superior radicalmente diferente, una Universidad polifónica de subversión *pluriversitaria* (Santos, 2018), una Universidad “cuya voz comprometida no sólo se compone de muchas voces sino, sobre todo, de voces que se expresan de manera convencional y no convencional, tanto en procesos orientados a la obtención de títulos como en procesos orientados a la no obtención de títulos” (Santos, 2018, p. 277).

Este alejamiento del razonamiento epistemológico Eurocéntrico Occidental Moderno implica tres pilares fundamentales: (1) aprender que el Sur existe, (2) aprender a ir al Sur, y (3) aprender desde y con el Sur (Santos, 2009). Al hacerlo, expresamos en la práctica un compromiso con una ecología de los conocimientos:

Una llamada a la democratización de los saberes que es un compromiso con una ecología emancipatoria, no relativista y cosmopolita de los saberes, reuniendo y organizando diálogos y alianzas entre diversas formas de conocimiento, culturas y cosmologías en respuesta a las diferentes formas de opresión que promulgan la colonialidad del conocimiento y del poder. (Santos et al., 2007, p. xiv)

Es decir, para aprender del Sur, primero debemos dejar que el Sur hable, pues el rasgo más identificativo del Sur es “el hecho de que ha sido silenciado” (Santos, 1995, p. 510). Al hacerlo, estaremos abriendo el canon eugenésico del razonamiento epistemológico Eurocéntrico Occidental Moderno, que es el cauce de las formas totalitarias de métodos de investigación, ciencia y conocimiento en las que hemos estado operando. Esto nos empuja a todos –realmente preocupados por la justicia social y cognitiva– a una *poiesis* [forma de hacer, creación, producción] diferente de hacer la investigación, la ciencia y el conocimiento, una *poiesis* que es perpetuamente itinerante. He llamado a esta *poiesis* una teoría educativa / teoría curricular itinerante. Una *poiesis* justa, una teoría del pueblo.

TEORÍA CURRICULAR ITINERANTE COMO TEORÍA DE LOS PUEBLOS

Una Teoría Curricular Itinerante (TCI) es una llamada contra el epistemicidio del currículo educativo que se compromete plenamente en la compleja lucha por la justicia social y cognitiva. Es también un asunto de justicia intergeneracional. La TCI apunta

precisamente a una epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general (Santos, 2014). Necesita un teórico que sea un paria epistemológico que desafíe y sea desafiado por un camino teórico y metodológico que es inexacto pero riguroso; alguien que “huya” de cualquier desafortunada “canonología”. Tal teórico/metodólogo itinerante provoca (y existe en medio de) una serie de crisis y produce silencios loables. Provoca una abstinencia de uniformidad teórica y estabilización. La teoría es una cadena volcánica, que muestra una constante falta de equilibrio, es siempre un extraño en su propio idioma. Sin embargo, la TCI no es un acto único, sino una soledad poblada. La TCI desafía la sociología de las ausencias y la inexistencia de ciertas epistemologías no-Occidentales; desafía cualquier forma de *indigeneidad*; es decir, desafía cualquier forma de romantificación de las culturas y los conocimientos indígenas, y no está enmarcada en ningún dicotómico *West-Rest* (Occidente/Resto del mundo).

La TCI es una teoría de la traducción (tan crucial dentro de los procesos de codificación y descodificación) que intenta evitar que la “reconstrucción de los discursos y prácticas emancipatorios caigan en la trampa de reproducir, de forma más amplia, conceptos y contenidos Eurocéntricos” (Santos, 2007a, p. xxvi). La TCI se alinea conscientemente con la necesidad de una epistemología de la liberación que requiere la liberación de la epistemología misma. Su dinámica itinerante empuja al teórico a un camino pluri(no necesariamente) direccional. La TCI abre las venas de un canon epistemológico opresivo. Está en contra de cualquier canon. Es, como sostiene Darder (2016, p. xii), “una epistemología de la liberación que puede desafiar persistentemente las estructuras de autoridad, jerarquía y dominación en todos los aspectos de la vida, que debe ser cultivada, alimentada y encarnada en el bendito desorden y en el caos difícil de manejar de la vida cotidiana dentro de las escuelas y de las comunidades”.

La TCI confronta y lanza al sujeto a una permanente e inestable pregunta de “¿qué hay que pensar?”. La TCI nos empuja a pensar a la luz del futuro, así como a preguntarnos cómo “nosotros” podemos pretender conocer realmente las cosas que “nosotros” pretendemos saber, si “nosotros” no estamos preparados específicamente para pensar lo impensable, para ir más allá de lo impensable y dominar su infinitud. La TCI ha de ser radicalmente impensable (o no ser). La TCI es una metamorfosis entre lo que es el pensamiento y el no-pensamiento y lo impensable, pero se trata

fundamentalmente de la audacia de la colonización del no-pensamiento/lo impensable dentro del pensamiento.

La TCI intenta comprender lo grande que es el infinito, el infinito del pensamiento y de la acción. Desafiar al infinito es el caos porque se está en el caos; eso significa que la pregunta o preguntas (sean las que sean) están incorrectamente desterritorializadas y son fundamentalmente sedentarias.

La TCI desafía el culto al libro (Tse Tung, 2007, p. 45). De hecho, la TCI también nos anima a prestar atención a la multiplicidad de formas de leer la palabra/el mundo. La TCI plantea, junto con Mignolo (2000, 2013), Escobar (2013) y otros, *un paradigma otro* que “no encaja en una historia lineal de paradigmas o *epistemes* [que] va en contra de las más grandes narrativas modernas [y] se acerca a la posibilidad de modos de pensamiento no-Europeos” (Escobar, 2013, p. 34). La TCI presta detenida atención a la disputa de la religión, es decir, el Cristianismo y la espiritualidad, y a la forma en que este hilo fue/es crucial para la construcción de la (no)existencia del “otro” (véase Ela, 2013). Al reivindicar el compromiso de la co-presencia radical, la Teoría Curricular Itinerante está plenamente comprometida con esa ecología de conocimientos, y el desafío de un teórico itinerante del currículo es desentrañar el nexo entre lo físico y lo metafísico. Es decir, somos cuerpos; no somos instituciones, aunque un sistema esquizofrénico nos institucionaliza. Nuestra tarea es desenmascarar por qué no enseñamos esto y cómo podemos enseñar para esto. En ese sentido, la TCI es una actitud ética. La TCI es el impulso subordinado. La TCI es la teoría del pueblo, una declaración epistemológica de independencia.

REFERENCIAS

- Amin, S. (2008). *The World we Wish to See. Revolutionary Objectives in the Twenty-First Century*. New York: Monthly Review Press.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in the First Nations Education. A Literature Review with Recommendations*. Ottawa, Canada: Indian and Northern Affairs.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization. The Human Consequences*. London: Blackwell Publishers.
- Berardi, F. (2012). *The Uprising. On Poetry and Finance*. Los Angeles: Semiotext(e).

- Darder, A. (2016). Ruthlessness and the Forging of Liberatory Epistemologies: An Arduous Journey. In Paraskeva, J., *Curriculum Epistemicides* (pp. ix-xvi). New York: Routledge.
- Dussel, E. (2013). *Ethics of Liberation: In the Age of Globalization and Exclusion*. Editado por Alejandro Vallega. Traducido por Eduardo Mendieta, Nelson Maldonado-Torres, Yolanda Angulo y Camilo Pérez Bustillo. Durham: Duke University Press.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An Introduction*. London: Verso.
- Eagleton, T. (2003). *After Theory*. New York: Basic Books.
- Eco, U. (2018). *Como reconhecer o Fascismo. Da diferença entre Migrações e Emigrações*. Lisboa: Antropos.
- Ela, J. M. (2013). *Restituir a História às Sociedades Africanas*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Enfu, C. & Xiaoqin, D. (2017). A Theory of China's 'Miracle'. Eight Principles of Contemporary Chinese Political Economy. *Monthly Review. An Independent Socialist Magazine*. Retrieved from <https://monthlyreview.org/2017/01/01/a-theory-of-chinas-miracle/>
- Escobar, A. (2013). Words Knowledges Otherwise. In Mignolo, W. & Escobar, A. (eds.), *Globalization and the Decolonial Turn* (pp. 33-64). New York: Routledge.
- Fanon, F. (1963). *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Galeano, E. (2010). *Chávez, ese extraño dictador*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9l0WZFi99jw>
- Geiselberger, H. (ed.) (2017). *O Grande Retrocesso. Um Debate Internacional sobre as Grandes Questões do Nosso Tempo*. Lisboa: Objectiva.
- Gil, J. (2009). *Em Busca da Identidade. O Desnorte*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Harding, S. (2008). *Sciences from Bellow. Feminisms, Postcolonialities and Modernities*. Durham: Duke University Press.
- Harvey, D. (2016). *Senior Loeb Scholar Lecture*. Harvard University. Graduate School of Design. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=pm_UgX--ef8&t=927s
- Hedges, Ch. (2010). *Empire of Illusion. The End of Literacy and the Triumph of Spectacle*. New York: Nation Books.

- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as a Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lazzarato, M. (2015). *Governing by Debt*. Amsterdam: Semiotext(e).
- Marx, K. & Engels, F. (2012). *The Communist Manifesto. A Modern Edition*. New York: Verso.
- McIntyre, L. (2018). *Post Truth*. Cambridge: MIT Press.
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of western modernity. Global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press.
- Mignolo, W. (2013). Introduction. Coloniality of Power and Decolonial Thinking. In Mignolo, W. & Escobar, A. (eds.), *Globalization and the Decolonial Turn* (pp. 1-21). New York: Routledge.
- Paraskeva, J. (2011a). *Conflicts Curriculum Theory. Challenging Hegemonic Epistemologies*. New York: Palgrave.
- Paraskeva, J. (2011b). *Nova Teoria Curricular*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Paraskeva, J. (2014). *Conflicts Curriculum Theory. Challenging Hegemonic Epistemologies*. New York: Palgrave (upgrade paper-back edition).
- Paraskeva, J. (2016). *Curriculum Epistemicides*. New York: Routledge.
- Paraskeva, J. & Torres Santomé, J. (2012). Poring Old Wine into New Ideological Bottles: Globalisms and the Rebooting of Mankinds Revolution. In Paraskeva, J. & Torres Santomé, J. (Eds.), *Globalisms and Power. Iberian Educational and Curriculum Policies* (pp. vii-xxii). New York: Peter Lang.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. En Bonilla, H. (org.), *Los Conquistadores* (pp. 437-447). Bogotá: Tercer Mundo.
- Santos, B. (1995). *Towards a New Commons Sense*. New York: Routledge.
- Santos, B. (2004). *A Gramática do Tempo*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. (2005). *Democratizing Democracy. Beyond the Liberal Democratic Cannon*. London: Verso.
- Santos, B. (2007a) *Another Knowledge is Possible*. London: Verso.
- Santos, B. (2007b). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, XXX(1), 45-89.

- Santos, B. (2009). If God Were a Human Rights Activist: Human Rights and the Challenge of Political Theologies Is Humanity Enough? The Secular Theology of Human Rights. *Law, Social Justice and Global Development (LGD)*, 1. Recup. de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/If%20God%20were%20a%20Human%20Rights%20Activist_LawSocialJustice_09.pdf
- Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm.
- Santos, B. (2017). Em Defesa da Venezuela. *Público*, 29 de Julho. Recuperado de <https://www.publico.pt/2017/07/29/mundo/opiniao/em-defesa-da-venezuela-1780518>
- Santos, B. (2018). *The End of the Cognitive Empire*. Durham: Duke University Press.
- Santos, B. et al. (2007). Open Up the Cannon of Knowledge and Recognition of Difference. In Santos, B. (Ed.), *Another Knowledge is Possible* (pp. ix–ixii). London: Verso.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.
- Smith, A. (2017). School District Votes to Bring Back Paddling for Disobedient Students. Do You Support This? *American Web Media*, Nov. 27. Recuperado de <http://theoklahomaeagle.net/2017/08/01/school-district-votes-to-bring-back-paddling-for-disobedient-students-do-you-support-this/>
- Streeck, W. (2014). How will Capitalism End? *New Left Review*, 87, 35-64.
- Thernborn, G. (2010). *From Marxism to Post-Marxism?* London: Verso.
- Tlostanova, M. & Mignolo, W. (2012). *Learning to Unlearn. Decolonial Reflections from Euroasia and the Americas*. Ohio: Ohio State University.
- Todorova, M. (1997). *Imagining the Balkans*. Oxford: Oxford University Press.
- Tse Tung, M. (2007). Oppose Book Worship. In Zizek, S., *Slavoj Zizek presents Mao on practice and contradiction* (pp. 43-51). London: Verso.
- Vanaik, A. (2018). India's Two Hegemonies. *New Left Review*, 112, 29-59.
- Wolf, N. (2007). *The End of America: Letter of Warning to a Young Patriot*. White River: Chelsea Green Publishing Company.

La Historia de los conceptos para una ciudadanía crítica. Un proyecto de transferencia de la *Begriffgeschichte* al ámbito educativo

The history of concepts for critical citizenship. A project to transfer the *Begriffgeschichte* to the educational field

Aurora Rivière

Universidad Complutense de Madrid

ariviere@ucm.es

Recibido en agosto de 2019

Aceptado en noviembre de 2019

DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16796

RESUMEN

En estas páginas se presenta un proyecto de innovación docente que se desarrolla en la Universidad Complutense de Madrid sobre la transferencia de la Historia de los conceptos al ámbito de la enseñanza, destacando el interés de esta transposición para la formación de ciudadanías críticas. Se exponen, así mismo, los fundamentos teóricos y metodológicos que sirven de guía para llevar a cabo esta transferencia.

Palabras clave: historia de los conceptos, transposición didáctica, educación para la ciudadanía, enseñanza de la historia.

ABSTRACT

In these pages, an educational innovation project developed at the Complutense University of Madrid based on the transfer of the History of concepts to the field of education is introduced, highlighting the interest of this transposition for the education of critical citizenship. The theoretical and methodological foundations that serve as a guide to conduct this transfer are also discussed below.

Keywords: history of concepts, didactic transposition, education for citizenship, teaching of history.

Referencia

Rivière, A. (2020). La Historia de los conceptos para una ciudadanía crítica. Un proyecto de transferencia de la *Begriffgeschichte* al ámbito educativo. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 175-184. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16796

Manifestaba Reinhart Koselleck, padre de la denominada *Historia de los conceptos (Begriffsgeschichte)*, la imposibilidad de tratar rigurosamente la historia sin aclararse respecto a las categorías en virtud de las cuales se va a expresar (Koselleck, 1993) y destacaba la necesidad de reparar en la historicidad de los conceptos políticos y sociales y en su relación (siempre compleja) con las transformaciones que tienen lugar en la sociedad. La propuesta del “historiador pensante” –según le denominaba su maestro Gadamer– resulta particularmente sugerente al plantearnos la enseñanza de la historia escolar, claramente orientada hacia el mantenimiento y la naturalización de un orden imperante en el que el manejo espurio de determinados conceptos juega un papel fundamental.

Conscientes de ello, así como de la gran complejidad de los conceptos políticos y sociales que manejamos, de las dificultades que presentan los estudiantes para su comprensión y de la escasa e inadecuada atención didáctica que reciben, nos planteamos la necesidad de incorporar su historia en la enseñanza tomando como referencia diferentes propuestas surgidas con el *Linguistic turn*. Sobre todo de mano de la *Begriffsgeschichte* de Reinhart Koselleck, pero considerando también diferentes aportaciones de la *Escuela de Cambridge* –de Quentin Skinner, J.G.A. Pocock y John Dunn entre otros– así como del *History of Political and Social Concept Group* vinculado a ella y fundado a iniciativa de Melvin Richter. Trataremos de exponer someramente en estas páginas las principales premisas teóricas y metodológicas de estas perspectivas como punto de partida para llevar a cabo su transferencia al ámbito escolar, considerando su interés para la formación de ciudadanos conscientes, adiestrados en el análisis crítico de conceptos y discursos.

A pesar de las distancias que separan a los historiadores del pensamiento político congregados en torno a la *Escuela de Cambridge* de los postulados de la historia conceptual de Reinhart Koselleck, en ambos encontramos una reacción y crítica a la tradicional *Historia de las ideas*, concebidas como constructos estáticos atemporales y eternos de validez universal y, por ello, dotados de una continuidad de sentido que trasciende lo histórico. Esta consideración implicaría el manejo de un repertorio conceptual sustancialmente unitario cuya interpretación sería homogénea, ya que se le concede a la idea un sentido estable y análogo a lo largo del tiempo. Es la concepción que manifiestan los docentes cuando solicitan a los estudiantes “definiciones” o glosarios de conceptos, como si fuera algo que pudiera realizarse al margen de su contexto de validez y de su uso temporal concreto. En contraste con las ideas concebidas como proposiciones universales de carácter perenne, los conceptos

poseen para Koselleck una historicidad inherente: adquieren significado en la historia. El significado no se le atribuye a una entidad que permanece estática –a modo de los ideales tipo weberianos–, sino que se construye en relación a su espacio de validez en un contexto histórico determinado, en función de su específica situación temporal. Es decir, los conceptos también tienen una historia, se crean, transforman y modifican como parte del cambio político y social.

Historizar y deconstruir los conceptos políticos y sociales que manejamos implica, por eso, despojarlos de su apariencia estática y “natural” y subrayar el carácter contingente y precario de sus significados, lo que constituye una premisa esencial si pretendemos abordar una enseñanza crítica de la historia y propulsar la autoconciencia política en los jóvenes estudiantes. Implica, así mismo, una toma de conciencia, por parte de historiadores y docentes, de las herramientas conceptuales de las que se sirven al reconstruir o enseñar la historia y de los motivos por los que se utilizan unos determinados conceptos en lugar de otros.

Si un concepto no es equiparable a una idea en su concepción tradicional, tampoco es para Koselleck lo mismo que una palabra. El concepto posee una densidad semántica que no tiene una palabra cualquiera. Tanto la palabra como el concepto son polisémicos, pero de distinta manera. Mientras que la polisemia de las palabras es eventual –su significado puede depender del contexto lingüístico y de la situación en que es utilizada–, el concepto es estructuralmente polisémico. En su uso, una palabra puede ser unívoca pero el concepto mantiene siempre su polivocidad. En ellos se va tejiendo una especie de red semántica que aglutina una pluralidad de significaciones imbricadas entre sí, que van conformando cierta unidad de sentido. Concentran y sintetizan una pluralidad de significados de manera compleja y en ocasiones polémica. Esa concentración de contenidos semánticos procede, según Koselleck, de la necesidad de expresar la diversidad de la experiencia histórica, por eso su significado no puede determinarse al margen de su uso en la sociedad.

Para Koselleck, los conceptos tampoco son meras representaciones de un estado de cosas, un simple reflejo de una realidad política o social. Un concepto es indicador, pero también factor de la realidad, recoge y crea un contexto determinado, “reúne la pluralidad de la experiencia histórica y una suma de relaciones teóricas y prácticas en un contexto que... solo está dado y se hace experimentable por el concepto” (Koselleck, 1993, p. 117). Aúnan la doble condición de producto y productor de realidades, no son simples testigos, son agentes a su vez. Registran y acuñan a la vez propulsan y generan. De ahí su naturaleza dual, lingüística y extra-lingüística

simultáneamente (que es la que une a la *Begriffsgeschichte* con la historia social), y de ahí también su carácter, en ocasiones, polémico.

Todo proceso de significación conlleva implícitamente otro de hegemonización, de tal forma que determinados conceptos se inscriben en una pugna semántica que forma parte de las propias luchas sociales y políticas. Alguno de los conceptos políticos y sociales fundamentales (aquellos que concentran una mayor densidad semántica) no son portadores de significados incontrovertibles, lo que sugiere, como afirma Melvin Richter, que el significado de algunos conceptos deriva más bien de la controversia que del consenso. “Ciertos conceptos son valiosos no a pesar de las disputas sobre su significado, sino precisamente debido a tales discrepancias” (Richter, 2003, p. 462). De esta forma la oposición y el desacuerdo se presentan como aspectos esenciales en los procesos de significación de algunos conceptos.

Desde la *Escuela de Cambridge* se insiste en la dimensión pragmática del lenguaje –en su uso– al interpretar los lenguajes políticos y los conceptos que los integran como actos y poner el énfasis en el carácter performativo de ese tipo de lenguajes. En el lenguaje performativo mediante la oración y el habla se ejecuta una acción que va mucho más allá del mero acto de decir, se utilizan las palabras para actuar en y sobre la realidad. Quentin Skinner, uno de los más insignes representantes de la Escuela, parte de las tesis del filósofo de la Universidad de Oxford John Langshaw Austin, que diferenciaba dos tipos de oraciones: *constatativas* (en las que se describe un estado de cosas) y *realizativas o performativas*, en las que se actúa al decir, no se describe nada, sino que se hace lo que se dice (Austin, 1962). Austin incorporaba más tarde como unidad de análisis y comunicación los *actos de habla*, que integran –según el filósofo– tres acciones diferentes: el *acto locutorio* (el acto de referir, de relatar...), el *acto ilocutorio* (el acto de hacer al decir) y el *acto perlocutorio* (los efectos que se pretenden sobre la audiencia al realizar el acto). Posteriormente, John Searle llevaba a cabo una reformulación y sistematización de las tesis de Austin en su libro *Actos de habla* (Searle, 1969).

Los actos ilocutorios y perlocutorios centran la atención de los historiadores de Cambridge en sus análisis de los discursos políticos: lo que se hace al decir en un debate determinado y lo que se pretende conseguir, la intención, el propósito que se persigue alcanzar de la audiencia con la realización del acto. Para Skinner, se trata de dilucidar la intención de los autores de los textos “conocer las intenciones del autor supone conocer el significado de lo que escribe” (en Bocardo, 2007, p. 122). El análisis de las fuentes debería focalizarse –desde esta perspectiva– en lo que los autores de

los textos estaban haciendo cuando escribían y publicaban sus obras, enmarcando siempre sus palabras en el contexto lingüístico en el que eran dichas y expuestas. La captación de la intencionalidad del autor no puede lograrse exclusivamente estudiando el texto o el contexto en el que se produjo, la única forma de captarla es considerando el texto como un acto intencionado de comunicación entre el autor y el público al que iba dirigido. Por lo tanto, se trataría de interpretar los textos políticos como actos de habla de sus autores, elaborados en relación con el contexto en que se producen, en el que las convenciones lingüísticas vigentes y las audiencias sobre las que el autor quiere actuar tienen un interés especial. Actos y efectos perlocutivos –y en menor medida los ilocutivos– constituirían, pues, la esencia de los textos políticos, y es lo que debe preocupar –desde esta perspectiva– en un análisis conceptual.

La historia de los conceptos no puede obviar los aspectos referentes a la pragmática, sin los que quedaría absolutamente desvirtuado cualquier análisis conceptual, pero tampoco tiene que limitarse al análisis de esos aspectos. El estudio de los procesos históricos de significación y resignificación de conceptos es indisoluble del de sus usos concretos.

Desde el punto de vista metodológico, la *Begriffsgeschichte* de Reinhart Koselleck aporta instrumentos útiles y de gran interés para abordar el estudio y la enseñanza de los conceptos. La Historia de los conceptos es, ante todo, para el historiador alemán, una herramienta metodológica imprescindible para el análisis de las fuentes históricas. La *Begriffsgeschichte* se ofrece pues como tarea esencialmente historiográfica, un método especializado en la crítica de fuentes históricas y por tanto una herramienta hermenéutica de la investigación histórica que se ocupa de la formación de los conceptos, de sus usos y modificaciones en el tiempo, con la que se posibilita el esclarecimiento de procesos políticos y sociales. La Historia de los conceptos se presenta por ello como metodología de análisis de las fuentes que incita a un ejercicio hermenéutico e invita a la reflexión sobre procesos históricos complejos.

En este sentido, constituye un antídoto contra lecturas esencialistas y “objetivas” de las fuentes, que a menudo se presentan e interpretan en los textos escolares como testimonios dotados de una verdad esencial y que muestran a los estudiantes, a modo de espejo, la realidad a la que hacen referencia de una manera pretendidamente objetiva. Frente a ello, tanto la *Begriffsgeschichte* como la Historia del Pensamiento Político de Cambridge nos las presentan en su contingencia y temporalidad, como

constructos y constructoras de una realidad concreta, inscritas en el marco de un determinado debate social y político en el que se producen como actos –según subrayan Quentin Skinner o J.G.A. Pocock– señalados por una carga de intencionalidad y limitados por los marcos lingüísticos de la época.

Entre las herramientas metodológicas que nos aporta la *Begriffsgeschichte* nos parecen particularmente útiles para la comprensión de la historicidad de los conceptos la combinación analítica *sincronía/diacronía* y las categorías de *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativas* con las que Koselleck elabora su ingeniosa teoría de los tiempos históricos y explica los elementos de permanencia, cambio o innovación de los conceptos a lo largo de su historia.

Para analizar los conceptos Koselleck propone proceder desde una doble perspectiva, sincrónica y diacrónica, ambas integran su historia. Los conceptos se significan y aparecen insertos en un contexto de sentido, como parte de una realidad en la que intervienen. Acumulan una diversidad de experiencias que caracterizan a ese contexto específico. Esta es la *dimensión sincrónica* del concepto. Pero para elaborar su historia es preciso liberar a los conceptos de su contexto situacional y examinarlos en su sucesión temporal. Se tendrán en cuenta las diferentes significaciones y usos que los conceptos han ido manteniendo o perdiendo a lo largo del tiempo y la forma en que se relacionan esas diferencias con aquello que sucedía. Esta es la *dimensión diacrónica*, que adopta la perspectiva de la larga duración e intenta detectar los diferentes estratos temporales del concepto. A través de esta perspectiva puede establecerse la permanencia, el cambio o la novedad de los conceptos. Para que sea posible este análisis diacrónico, es necesaria una referencia al presente, una traducción al lenguaje actual a través de conceptos estructurales diferentes a los que se usaron en un período particular. Lo contrario, afirma Koselleck, sería lo mismo que una edición de las propias fuentes.

La *Begriffsgeschichte* de Koselleck utiliza dos categorías de gran potencialidad heurística, de naturaleza no histórica sino antropológica: el *espacio de experiencia* y el *horizonte de expectativas*. Constructos que derivan de la experiencia humana misma –de la memoria y la utopía– y que permiten detectar los cambios y la estabilidad de los conceptos en el largo plazo. La experiencia hace referencia al pasado presente, es decir, a lo que pervive en los recuerdos, racionalizaciones y formas de conducta que han sido transmitidas de una generación a otra. La expectativa alude al futuro presente, a las proyecciones de futuro que se contemplan, o al futuro pasado, las que se contemplaron en otras épocas. Teniendo en cuenta la manera en que los conceptos

integran experiencias y expectativas se pueden detectar cambios estructurales durante largos períodos de tiempo.

Son las dos categorías con las que tematiza el tiempo histórico –en el que se entrecruzan el pasado, el presente y el futuro– y serán las que utilice para desarrollar la tesis central de su obra magna (*Geschichtliche Grundbegriffe*) en relación al supuesto del *Sattelzeit*. Se trata del período de la historia europea (que abarcaría aproximadamente entre 1750 y 1850), en el que –entre los fenómenos que acompañan a la modernidad– se suceden un conjunto de transformaciones fundamentales en el léxico político y social en el que veremos cómo se produce en los conceptos un distanciamiento entre el espacio de la experiencia y el horizonte de expectativas, una mutación conceptual en la que irán perdiendo el contenido vivencial (contra el que surgían) muchos conceptos, que se futurizaban en relación con los profundos cambios y transformaciones que se experimentaban en la sociedad. Cargados de expectativas y con una clara orientación de movimiento, veremos aparecer entonces un buen número de conceptos acabados en *ismo* que apuntan hacia escenarios de futuro (*liberalismo, socialismo, comunismo, anarquismo, nacionalismo, patriotismo...*) o veremos imponerse otros singularizados y despojados de sus antiguos usos en plural, transformados por este medio en fórmulas naturalizadas de consenso (*Estado, Historia, Nación, Progreso, Revolución, Civilización, Cultura...*), con las que se iban modelando las realidades a las que hacían referencia. Algunos conceptos que formaban parte anteriormente de un estamento determinado se democratizan y empiezan a ser compartidos por otros miembros de la sociedad –ampliándose de esta forma el ámbito de parlantes y de usos del concepto– como ocurre con el de *educación*. A la vez otros, característicos de la sociedad estamental, comenzaban a caer en desuso, como sucedería con el concepto de *súbdito*, al que venía a reemplazar el de *ciudadano* en referencia a las nuevas realidades socio políticas. Aparecen neologismos que expresan nuevos proyectos políticos: los conceptos dejan de referirse a lo conocido –al espacio de la experiencia– y empiezan a designar estados de cosas aún no vividos, horizontes de expectativas. La tesis del *Sattelzeit*, tan cuestionada como encomiada por distintos historiadores, nos proporciona una perspectiva interesante desde la que contemplar la gestación o resignificación de muchos de los conceptos que forman parte del lenguaje político y social contemporáneo.

Considerando estas premisas –*sincronía/diacronía, espacio de experiencia/horizonte de expectativas*– nos hemos planteado los parámetros

metodológicos que sirven de guía a nuestra propuesta de análisis y enseñanza de los conceptos políticos y sociales. Para ello hemos considerado las sugerencias de Arno J. Mayer recogidas por Enzo Traverso (2016) a modo de “reglas” que exponemos a continuación. La primera de estas reglas es la de la *contextualización*, que implicará la situación del concepto en el marco social, político y lingüístico de la época en que surge y se utiliza en relación a una situación histórica concreta, abordándolo, por tanto, desde la perspectiva de la sincronía. La segunda regla es la de la *historización* (la del *historicismo* dice Traverso), o la de la *temporalización* si se quiere, que implica la necesidad de adoptar una mirada diacrónica para captar la evolución en los usos y significados del concepto a lo largo del tiempo, aplicando la perspectiva braudeliana de la larga duración. La tercera regla es la *comparación*, de conceptos y contextos, puesto que –como indica Traverso– comparar una idea es un medio indispensable para establecerla, conocerla y utilizarla. Añadimos una cuarta regla en precisión de la anterior, la de la *contraposición*, de utilidad en referencia al momento de gestación de la significación del concepto, en contraste y oposición a contextos anteriores y a otros conceptos. Su perspectiva es, por tanto, la sincrónica, a diferencia de la comparación que permite adoptar miradas diacrónicas. Finalmente, la *conceptualización*, desde el presente, para aprehender la realidad a la que hacemos referencia, sin olvidar jamás, como dice Traverso “que la historia real no coincide con sus representaciones abstractas” (Traverso, 2016, p. 26). *Contextualización, historización, comparación, contraposición y conceptualización* son los parámetros a partir de los cuales consideramos llevar a cabo el análisis y la enseñanza de los conceptos políticos y sociales.

La comprensión de los conceptos en el marco de las fronteras lingüísticas, políticas y sociales de su época y de su historicidad inherente lleva implícita una crítica a la utilización anacrónica de los conceptos y, con ella, una dimensión política y educativa interesante. Con demasiada frecuencia, si no de manera habitual, escuchamos a políticos, tertulianos o comentaristas de la actualidad utilizar conceptos políticos de manera anacrónica, absolutizándolos y otorgando a los preceptos que contienen un estatus casi natural, una especie de consistencia y de verdad eternas. Este uso anacrónico de los conceptos es una tendencia que podemos observar en muchos productos de amplio consumo cultural. No escapan a él los propios historiadores y profesores de historia. Sin duda, historizar los conceptos invita a una utilización más rigurosa y precisa de ellos.

En última instancia, la historia conceptual puede considerarse un antídoto contra determinados “usos públicos” –utilizando la conocida expresión de Jürgen Habermas– de la historia y de los conceptos en torno a los que se articula su explicación y escritura. Ayuda a tomar conciencia a los actores políticos y sociales de la estructura temporal de conceptos similares a aquéllos que guían su acción política, despojándolos de absolutizaciones y naturalizaciones preceptivas. Analizar históricamente los conceptos implica el reconocimiento de la contingencia constitutiva de los lenguajes políticos y de la naturaleza precaria de los significados, previniendo de esta forma contra predicadores de esencias y verdades eternas. Incidir en un estudio de todos esos conceptos absolutizados que orientan la vida práctica de los sujetos es hacerlos conscientes de su estructura temporal y, por tanto, ayudarlos a conducir su actuación cívica de forma más responsable. La historia de los conceptos podría considerarse, de esta manera, como propedéutica de una acción ciudadana y política crítica y reflexiva. Al referir las contingencias y las ambigüedades a las que se han visto sometidos los significados de los conceptos que utilizamos se relativizan sus pretensiones y aumenta la posibilidad de que se utilicen de forma más rigurosa y crítica, también conceptos análogos.

REFERENCIAS

- Austin, J. L. (1998 [1962]). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Bocardo E. (2007). *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner y seis comentarios*. Madrid: Tecnos.
- Dunn, J. (1996). *La agonía del pensamiento político occidental*. Vol. 2. Madrid: Akal.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Madrid: Paidós.
- Koselleck, R. (2004). Historia de los conceptos y conceptos de historia, *Ayer*, 53, 27-45.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos: estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Pocock, J. G. (2002). *El momento maquiavélico*. Madrid: Tecnos.
- Richter, M. (2003). Asignando a la «Begriffsgeschichte» su lugar en la historiografía del pensamiento político, *Historia contemporánea*, 27, 455-464.
- Searle, J. (1980 [1969]): *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra.

Skinner, Q. (1985). *Los fundamentos del pensamiento político moderno*. México: Fondo de Cultura Económica.

Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla: interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Con este propósito se desarrolla el Proyecto de Innovación Docente de la Universidad Complutense de Madrid *Diseño de un modelo didáctico para la enseñanza y aprendizaje de los conceptos políticos y sociales* (ref. 69/2019).

La administración pública educativa: actuaciones estatales en las dinámicas reformistas y en la determinación curricular en Colombia durante el siglo XX

Public administration in education: State actions in the reform dynamics and in the determination of the curriculum in Colombia during the 20th century

Gina Claudia Velasco Peña

Docente Secretaría Educación de Bogotá
gorgyas@gmail.com

Recibido en diciembre de 2019

Aceptado en enero de 2020

DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16797

RESUMEN

El análisis de los contextos de producción curricular, de los sujetos involucrados y las pugnas desatadas en la definición de los campos de conocimiento y los contenidos culturales que determinan el currículo oficial, pueden mostrar el papel del Estado y de la arquitectura institucional educativa como garantes de la producción y reproducción de unas condiciones sociales específicas para mantener o profundizar la desigualdad sociocultural en el marco del sistema capitalista. Así, las reformas son estrategias o mecanismos estatales para la absorción y adaptación de los lineamientos educativos que se producen en las dinámicas de desarrollo del capitalismo a nivel regional o mundial, mientras que a nivel local, ejerce un rol de regulación y control sobre los procesos educativos por la vía de los campos de conocimiento y contenidos escolares con el propósito de orientar modos de formación destinados a mantener el orden social existente. Estos procesos suelen legitimarse discursivamente con la dialéctica crisis-consenso-fracaso. Este análisis se soporta desde una perspectiva histórica de corte marxista, en la que se teje una argumentación con elementos teóricos sociológicos, jurídicos, politológicos, administrativos y educativos.

Palabras clave: Estado, instituciones, educación, reformas, currículo, capitalismo.

ABSTRACT

The analysis of the contexts of curricular production, of the roles of the subjects involved in the process and the struggles unleashed in the definition of the fields of knowledge and the cultural contents that determine the official curriculum, can show the role of the State and of the educational institutional architecture as guarantors of the production and reproduction of specific social conditions to maintain or deepen socio-cultural inequality within the framework of the capitalist system. Thus, reforms become strategies or mechanisms used by the State for the absorption and adaptation of educational guidelines produced in the development dynamics of capitalism at the regional or global level, while at the local level, it exercises a role of regulation and control over educational processes through the fields of knowledge and school content with the purpose of orienting modes of formation aimed at maintaining the existing social order. These processes tend to be discursively legitimated by the dialectic of crisis-consensus-failure. This analysis is supported from a Marxist historical perspective, in which an argument is woven with theoretical sociological, juridical, political, administrative and educational elements.

Keywords: State, institutions, education, reforms, curriculum, capitalism.

Referencia

Velasco Peña, G. C. (2020). La administración pública educativa: actuaciones estatales en las dinámicas reformistas y en la determinación curricular en Colombia durante el siglo XX. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 185-196. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16797

ESTADO Y EDUCACIÓN: RELACIONES HISTÓRICAS Y TEÓRICAS¹

Iniciar un acercamiento a los estudios sobre las reformas educativas, incluidas las curriculares, requiere ubicarlas en el marco de las lógicas y actuaciones del Estado y explicar la manera en que intervienen en la escena de la administración pública como estrategias de absorción y adaptación hacia afuera o de regulación y control hacia dentro. Esta es una tarea compleja, pues son profundos los debates con relación a la historicidad y teorías del Estado que analizan diferentes aristas, tantas, que rebasan el interés particular de este escrito. En tal sentido, el análisis se restringe a retomar aspectos que, desde perspectivas disciplinares diversas permiten explicar teóricamente la relación entre el Estado y el campo educativo, para luego tratar de ubicar el lugar de la institucionalidad en esa materialización vinculada al rol de los sistemas educativos y la escuela.

Como categoría analítica en el contexto de las sociedades capitalistas, el Estado es una esfera política relativamente autónoma, una instancia política que funciona como una dimensión distinta y separada del conjunto social; mientras que su dimensión material “se define por su modo de intervención en relación a la sociedad y a un sistema político” (Vargas Velásquez, 1999, p. 13), en otras palabras, son formas concretas de organización, estructura y actuación de un cuerpo político como resultado de un proceso sociohistórico y cultural particular. Las teorías marxistas expuestas por Bruzón Viltres (2012), relacionan conceptualmente al Estado con un aparato suprasocial cuya función es imponer la voluntad política de la clase o sector hegemónico sobre el resto de la sociedad, reforzando desde el plano ideal, la ilusión del interés común que constituye el contenido cultural de la nación y en el cual basa su poder ideológico. En este caso, la hegemonía se sostiene en la idea del consenso para conferir a los sistemas y formas de organización estatal la autoridad, legitimidad y soberanía para someter e imponer, lo que lleva a considerar la dominación estatal como forma hegemónica de organización del poder social. Se excluye así la idea de neutralidad, pues la administración pública se ubica en el intersticio de estrategias de dominación política, de una arquitectura institucional estatal, de directrices oficiales, intereses de clase y de élites, también, de la influencia de las esferas política y económica.

¹ Este texto nace de la tesis doctoral, sustentada en marzo de 2019, en el Doctorado Interinstitucional de Educación de la U. Distrital de Bogotá (Colombia) (Velasco, 2019).

A través de las instituciones públicas, entre ellas la escuela, el Estado interviene en la vida social, por ello, la institucionalidad se presenta como una estructura con limitada o relativa autonomía en la que coexisten relaciones orgánicas, de interdependencia, sistémicas o jerárquicas que comparten un núcleo de ideas, valores, principios y objetivos con una modalidad organizativa de subordinación a un órgano de dirección que las congrega, coordina, controla o administra. Estado e instituciones proporcionan base jurídica, unidad y coherencia de forma a la trama social en la que se desenvuelve la vida del hombre común. Es decir, transmiten referentes y pautan los marcos de actuación que confieren identidad y estabilidad al conjunto social; es en este sentido en el que nos interesa interrogar la relación entre las instituciones políticas y las sociales, así como la manera en que se configuran sus relaciones para perfilar un orden social determinado y cómo a través de ellas transita y se transmite el poder y la cultura.

Analizando de esta manera las dinámicas de organización social, las instituciones son “una tipificación recíproca de acciones habituales por parte de determinados tipos de actores” (Berger y Luckmann, 2003, p. 74), son un producto histórico tamizado socialmente que funda tradiciones para transmitir a las estructuras y procesos estatales la estabilidad necesaria para sostener y reproducir el sistema en su esencia. Por ejemplo, el funcionamiento del Ministerio de Educación en Colombia funciona sobre la base de tradiciones instaladas en la gestión y administración de la educación difíciles de modificar, incluso sobreviven a reestructuraciones administrativas porque la cultura burocrática constituye una permanencia palpable que supera incluso los cambios de gobierno, de sistemas políticos o de los ajustes institucionales.

Adicionalmente una institución previene cambios no deseados, para lo cual se predefinen mecanismos de ajuste cuando surgen o varían situaciones no contempladas, cuando no se cumplen los objetivos o los resultados no son los esperados, por ello se someten a frecuentes transformaciones para adaptarse a las condiciones variables del medio o para estabilizar la correlación de fuerzas en la distribución desigual del poder. Aquí encuentran nicho las reformas como mecanismos de adaptación hacia afuera y como estrategia de operación interna para ajuste, regulación y control.

RELACIONES ESTATALES E INSTITUCIONALES EN LA ADMINISTRACIÓN DEL SECTOR EDUCATIVO EN COLOMBIA

Las relaciones entre Estado-escuela-sociedad se sellaron con la creación de una estructura burocrática y administrativa para los asuntos educativos controlada por el Estado. La adjudicación de recursos, tiempos y espacios para el desarrollo de las actividades escolares formalizaron la organización y funcionamiento de la escuela, definieron un marco legal, configuraron roles y rituales específicos y retomaron misiones asignadas socialmente de manera declarada o implícita. La organización de un sistema de administración escolar público se convirtió la forma de intervención política en la esfera social más importante para los Estados liberales y un tópico recurrente en temas de reforma y modernización, porque idealizarían la quimera de igualdad para los ciudadanos, la integración sociocultural y la legitimación política, base de un nuevo imaginario colectivo.

La construcción de una administración estatal educativa en Colombia supuso un gran esfuerzo en términos de financiación, establecer una arquitectura legal para definir la mecánica de organización, articulación, funcionamiento, gestión, dirección y control; asuntos muy difíciles de lograr por las condiciones precarias y de aislamiento en las que se encontraban los establecimientos en los que se impartía la instrucción. En el primer tercio del siglo XX todavía no se contaba con un sistema educativo en sentido estricto, debido a la inexistencia de una política educativa y la indiferencia hacia el sector, a lo que se suma la disgregación y desarticulación de establecimientos educativos y la dicotomía público-privada, muy acusada especialmente en el nivel de educación secundaria. Fue a mediados de siglo cuando se esboza una organización relativamente estable, pero aún con serias falencias en la administración, tal como se manifiesta en las memorias ministeriales de 1961, en las que se reconoce “la falta de coordinación y, en ciertos casos, la ignorancia por parte del Ministerio de Educación de la labor que en materia de educación y cultura llevan a cabo otras dependencias” lo cual “no permite un balance de realizaciones” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1960, p. 12).

Con todo, en el siglo XX, la asignación de nuevas funciones sociales al Estado, produjo una progresiva expansión de la escuela con legislaciones que establecieron la obligatoriedad de la educación básica y la configuración del sistema educativo en cuyo seno se definió una segmentación basada en una escala social y académica, fijando para ello, niveles paralelos diferenciados tanto en los planes de estudio como en el

origen social de los alumnos. El sistema educativo y la escuela logran así imbuirse en los terrenos de la gobernabilidad, la autoridad, la dominación, el poder y la disciplina.

Podría decirse que la escuela ha estado ligada históricamente a la función estatal de reducir la incertidumbre social y lograr niveles aceptables de estabilidad, es decir, la institución escolar se ve en diferentes momentos y contextos como un mecanismo o instrumento para la emancipación, para superar la desigualdad, para promover la movilidad social, entre otros. Por ejemplo, en los discursos oficiales de presidentes y funcionarios del ramo es frecuente encontrar el argumento del imperativo social y moral que conllevan los procesos escolares para formar generaciones que puedan engrandecer la nación e impulsar los sectores de la economía para generar progreso y desarrollo. Por ejemplo, el presidente Guillermo León Valencia propuso en su campaña de 1962 que las políticas gubernamentales deberían enfocarse en lo social y proyectar su impacto a las mayorías, principalmente a los más pobres, para solventar las necesidades más apremiantes, entre ellas las educativas, “porque solo así podrá hablarse de un verdadero desarrollo armónico y no de un desarrollo superficial y monstruoso que siga acumulando en pocas manos los resultados del común esfuerzo y ahondando las ya existentes desigualdades” (Ayala Diago, 2011, p.96). Los pedagogos coinciden en la importancia y la necesidad imperante de educar a la sociedad, Zapata (1931), por ejemplo, señala que “la educación pública ha de consistir en la igualdad de condiciones y de medios para todos, a fin de que la desigualdad que determina la vida sea originada por la diferencia de facultades y no por prerrogativas de otra especie” (p. 47).

Recapitulando, la educación ha sido presentada como uno de los grandes consensos sociales, un bien supremo mediante el cual es posible cimentar colectivamente un arquetipo sociocultural y un medio para difundir los conocimientos indispensables para lograr la inserción social y ascenso económico de los individuos, reducir las desigualdades y consolidar un determinado proyecto social. Estos elementos son recogidos para posicionar discursiva o ideológicamente a la educación y su función social; así las cosas, la educación es vista como un factor determinante en la construcción de las perspectivas, aspiraciones y roles individuales como sociales. En este imaginario descansa la idea sobre la reforma de la escuela como mecanismo para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional (Popkewitz, 1994, p. 25). Esta visión inspiró las políticas educativas en América Latina y

orientó la distribución de la inversión pública principalmente porque la idea de cambio y mejora impacta con fuerza en la opinión ciudadana.

La relación economía-educación se afianza desde mediados de siglo, con la creencia que la evolución, el progreso, el desarrollo, la modernización o cualquier estado de mejora social descansa en el conocimiento técnico-científico y en su difusión a través de los sistemas de educación, por tanto, el capital cultural deviene en capital económico. Con este sólido argumento, las prescripciones justifican las reformas con necesidades de naturaleza económica, como ocurrió en Colombia con los decretos 1124 de 1948 y 2117 de 1962 que crearon modalidades consideradas claves para el desarrollo material: “el incremento de la enseñanza técnica es indispensable en el país con el fin de intensificar la capacitación especializada de las clases laboriosas, y el mayor desarrollo del aprendizaje de cuestiones prácticas tanto industriales como agrícolas” (Colombia. Presidencia de la República, 1948); también se considera “de la mayor conveniencia” intervenir en enseñanza comercial “para que cumpla con exactitud la función de preparar personal eficiente” para labores administrativas y financieras en las áreas comercial, bancaria, industrial y de la Administración Pública; “y armonizar la capacidad técnica con las condiciones esenciales para la vida cívica, cultural y familiar” (Colombia. Presidencia de la República, 1962).

No obstante, la relación determinista o causal entre escolarización y desarrollo económico no fue la esperada, en principio, porque el sistema educativo en Colombia funciona como un embudo que impide a la mayoría que ingresa a la primaria llegar a estudios medios y superiores, constancia de ello son las cifras oficiales de mediados de siglo: el 60% de los que ingresan al sistema alcanzan a cursar cuarto año de primaria, un 25% culmina la secundaria y se titula, pero sólo el 15%, ingresa a la Universidad (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1942, pp. 43-44). Con todo esto, el optimismo modernizador de alcanzar el progreso por la vía educativa, tuvo su ocaso en los ochenta con el fin de la metáfora del desarrollo y el comienzo del viraje hacia el neoliberalismo; esto desvirtuó las posiciones oficiales sobre la alta movilidad social en Colombia derivada de la escolarización y, como en casos similares, se reconoció la persistencia de la crisis y nuevamente la reforma era la respuesta al fracaso, esto para reiterar la intención de encauzar la acción oficial para superar la pobreza o la desigualdad, pero sin reconocer que no se está dispuesto a alterar la jerarquía social.

CONSENSOS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA ESTATAL: CRISIS Y REFORMAS

Constantemente se alude a crisis de Estado, institucionales, de los modelos económicos o políticos o cualquier situación donde lo disfuncional, desajustado, deficiente y excesivo, constituyen una negación permanente de un orden establecido y conocido, forzando un reordenamiento de las estructuras de relaciones sociales. En suma, la crisis pone en riesgo la legitimidad, equilibrio y estabilidad del sistema, generando repercusiones diferenciadas en la percepción, opinión y sensación de bienestar de los ciudadanos. Por su parte, el consenso reviste de legitimidad el uso y ejercicio del poder, busca la adhesión de la voluntad ciudadana, en la medida que muestra relación y coincidencia entre las aspiraciones políticas del individuo y los objetivos de quienes manejan el poder. De ahí que crisis y consenso sean esenciales en las justificaciones estatales para respaldar la toma de decisiones construye una premisa que proporciona solidez a los discursos con los que se intenta movilizar la sensibilidad y moralidad social, esencia de la opinión pública.

Así, permanentemente instalado en un estado de crisis y caos, el sistema de enseñanza constituye un esencial instrumento de reproducción y legitimación de las condiciones que garantizan la conservación del orden social imperante porque “el ininterrumpido proceso de adaptación —reformas, reformas, reformas— puede considerarse como la mejor garantía de fortalecimiento, tanto de su lógica interna de funcionamiento, como de los efectos que produce en los distintos ámbitos de la estructura social” (Lerena Alesón, 1989, p. 17).

En este sentido, las reformas educativas y curriculares operan como mecanismos de regulación, control, adaptación y ajuste a determinadas situaciones internas, principalmente demandas que provienen de las clases o grupos hegemónicos, o exógenas que requieren adaptarse a las dinámicas económicas internacionales.

Con frecuencia, las memorias de los ministros ubican en el centro del discurso la baja calidad de la educación que deviene en una crisis generalizada que amenaza con escalar, asegurando, además, que es una percepción y necesidad compartida:

aun cuando habla este progreso en el aumento de institutos [...], la marcha de éstos era deficiente por múltiples razones [...] El clamor contra estas cosas era unánime en el país, y ciudadanos y estudiantes anhelaban una reorganización o reajuste en la marcha de los colegios. (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1946, p. 71)

es un clamor nacional la insatisfacción de nuestro pueblo con la educación que está recibiendo. (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1959, p. 6)

El uso de calificativos que enfatizan la gravedad del problema podría explicar la eficacia del arsenal discursivo y algorítmico gubernamental, algunos vocablos abarcadores soportan la idea de consenso y, si no es suficiente, se refuerza con expresiones vehementes o de marcado tinte populista. Todos estos elementos retóricos movilizan la sensibilidad frente a los asuntos públicos y facilitan el trámite de la reforma en el Congreso o la presidencia. Teóricamente, la decisión legislativa adecua las instituciones con base sobre lo que se considera deseable, factible y socialmente aceptable” (Valencia Escamilla, 2012, p. 13), no obstante, la materialidad legislativa es resultado de una racionalidad política en la cual los actores con un poder relativo en una situación coyuntural, entran en conflicto, buscan aliados, negocian, se movilizan e intercambian concesiones y buscan imponer sus intereses.

En cuanto a las dinámicas reformistas en el contexto mundial, se ubican en un entorno inestable con ritmos acelerados y cambiantes, con interjuegos de poder desigual de una alta complejidad. Aquí los actores con mayor poder y voluntad marcan a los beneficiarios los límites de acción basados en unos “principios supremos de reparto” o regímenes que son regulados por organismos internacionales, quienes hacen cumplir lo que generan los repartidores, pero sin capacidad de generación de reglas.

Uno de los rasgos de la política internacional son las densas y asimétricas redes de relaciones de interdependencia o cooperación, que luego se convierten en dependencia por la posición dominante de algunos actores con los que se establecen alianzas o relaciones estratégicas. Esta tendencia ha minado la noción de soberanía logrando que problemáticas, centradas principalmente en temas estructurales de seguridad, economía y política, se tornen en asuntos de competencia regional o global, de ahí los mecanismos de integración y políticas comunes transferidas a las dinámicas internas que, a través de las reformas, se implementan refractariamente.

Hasta mediados de siglo XX, la injerencia internacional en lo educativo no fue tan determinante, las primeras alusiones a la coordinación con la UNESCO se remontan a 1947. Un proceso iniciado en 1955 por solicitud del ministro de Gabriel Betancourt Mejía culmina en 1957 con el posicionamiento del planeamiento en la esfera pública al crear la Oficina de Planeación del Ministerio, dependencia que estudia y proyecta

planes de trabajo, coordina y evalúa los programas de acción y asesora a las Divisiones de trabajo; con la asistencia técnica de expertos suministrados por la UNESCO y en conjunto con la Misión de Asistencia Técnica del gobierno alemán se elaboró el Informe para el Primer Plan Integral de la Educación que luego se convirtió en el Primer Plan Quinquenal de Educación. El asesoramiento recibido en 1960 incluye equipos que sugieren, de acuerdo con su especialidad, la dirección o reformulación de las políticas públicas educativas, vínculo que lleva a la progresiva desnacionalización en la producción de orientaciones y reformas educativas. En la actualidad, el impulso reformista emerge principalmente de la divergencia con las dinámicas económicas capitalistas regionales o globales, pero para legitimarlas, siguen presentándose como acuerdo para superar la crisis en los consensos sociales locales y promesa de crecimiento económico.

LA DETERMINACIÓN CURRICULAR ENTRE 1939 Y 1974 EN COLOMBIA

Durante este período, los planes de estudio fueron tópicos recurrentes en la enunciación de los problemas educativos y el consenso la vía por la cual se moviliza discursivamente la declaratoria del estado crítico generalizado y la urgencia de crear contingencias para sosegar las aspiraciones sociales. En las memorias de los ministros, en los informes de funcionarios y en los medios de prensa se expresaba que los principales factores asociados a la crisis eran la financiación; la falta de organización y estructuración del sistema y del ministerio; la calidad de la formación docente; y la obsolescencia e impertinencia de los planes de estudio. En el último asunto, la oficialidad coincide en que los planes de estudio, como vehículos culturales, deben estar en sincronía con los avances científicos y pedagógicos, de tal manera que la obsolescencia de contenidos y métodos es la responsable del rezago social, cultural y económico de la nación. Así mismo, la reforma curricular se vuelve recurrente en la gestión ministerial, pero sin éxito aparente.

Los constantes fracasos eran efecto natural de tener una lánguida estructura institucional, pues el ministerio no contaba con la estructura administrativa ni la fortaleza financiera para solucionar los problemas del sector, mucho menos para construir y desarrollar una propuesta educativa nacional. A esto se suma, que los ministros no tuvieron una estabilidad en la ocupación del cargo, la mayoría no superaba el año o eran asignados en provisionalidad mientras eran titulares en otra cartera. Entre los ministros, aunque tuvieron mayoritariamente experiencias como catedráticos o

directivos en universidades, en su mayoría eran "ministros de profesión" que deambularon por diferentes carteras. Las ocho reformas a los planes de estudio que cursaron a lo largo de los treinta y cinco años analizados y los once decretos emitidos son muestra de lo anterior.

Las modificaciones a planes y programas son frecuentes, incluso fugaces, algunas medidas se archivaron o tuvieron una vigencia inferior a un mes. Por supuesto, este vértigo reformista nada tenía que ver con lo que se declaraba en documentos públicos o de prensa sobre la creación de políticas estables o la urgencia de actualizar los contenidos escolares, pues entre 1939 y 1974 la estructura de los planes de estudio permaneció prácticamente invariable, se impusieron los modelos lineales caracterizados por la verticalidad y aislamiento entre sus componentes, su marcado enciclopedismo y la rigidez de sus componentes disciplinares, lo cual conllevó a la inclusión de un gran volumen de materias, algunas pertenecientes a un mismo campo de conocimiento, pero centradas en asuntos muy específicos que impedían acercamientos progresivos o continuidades.

Hasta 1955 los ajustes fueron superficiales y tuvieron un débil impacto ya que se limitaron, en su mayoría, a realizar modificaciones insulsas en la estructura de la secundaria, a reorganizar las asignaturas y su intensidad horaria, pero sin afectar en lo esencial su epistemología. Los planes de estudio, muy tradicionales y de marcada impronta político-ideológica conservadora exhibían un claro diferencial social según la clase, género y etnia de sus destinatarios.

Cambios con mediana profundidad inician entrados los años cincuenta cuando incursiona el concepto de currículo e inicia un tránsito que lleva a la transformación de función y sentido de la educación, esta vez supeditada a una lógica utilitarista, de eficiencia del conocimiento en el marco del sistema productivo. A partir de 1962 se va consolidando una estructura compleja que incluye, además de los contenidos, los fundamentos pedagógicos y la intención formativa. Los decretos emitidos en 1962 y 1974 incorporan los principios de planeamiento y calidad, provocando un giro en la orientación de la política educativa y se alcanza a vislumbrar la desnacionalización en la producción curricular, pues no sólo se promueve desde instancias y organismos internacionales, tuvieron además la intención de incluir las orientaciones, recomendaciones y condicionantes que favorecen intereses supranacionales y transfirieron directamente al sector educativo las demandas del sector económico y productivo, para instalar un nuevo orden educativo con un deliberado propósito

refundacional, que no es otra cosa que sintonizar los sistemas educativos a las exigencias de la globalización económica en cuanto a estructuras organizativas, administrativas, curriculares y pedagógico-didácticas (Martínez Boom, 2004).

La configuración curricular, en este marco de análisis, demuestra que funciona en un enfoque sistémico dentro de la esfera sociocultural que funge tanto como mecanismo de legitimación y reproducción de los procesos de dominación colonial, jerarquización y división social, como para la exclusión en virtud de condición de clase, etnia y género.

REFERENCIAS

- Ángulo, R., Ezevedo, J. P., Gaviria, A. y Páez, G. N. (2014). Movilidad Social en Colombia. En A. Montenegro y M. Meléndez, *Equidad y movilidad social. Diagnósticos y propuestas para la transformación de la sociedad colombiana* (pp. 37-63). Bogotá: Universidad de los Andes, Departamento de Planeación Nacional.
- Ayala Diago, C. A. (2011). *La explosión del populismo en Colombia. Anapo y la participación política durante el Frente Nacional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu Editores.
- Bruzón Viltres, C. J. (2012). *Notas sobre Teoría General del Estado. Estudios teóricos básicos sobre el fenómeno estatal y el sistema político de la sociedad*. Editorial Académica española. Recuperado de <https://fisyp.org.ar/media/uploads/estado.pdf>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1946). *Memoria del señor Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1948). *Memoria del Ministro de Educación, 1948*. Bogotá: Prensas del Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1959). *Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1959. Abel Naranjo Villegas*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1960). *Memoria del Ministro de Educación al Congreso* (Vol. 2). Bogotá: Imprenta Nacional.
- Colombia. Presidencia de la República. (1962). Decreto Número 2117 de 1962 (agosto 19)]. *Diario Oficial* (30889). Bogotá.
- Lerena Alesón, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá: Anthropos-Convenio Andrés Bello.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El saber/poder en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Barcelona: Ediciones Morata; Fundación Paideia.
- Valencia Escamilla, L. (2012). La relación Ejecutivo-Legislativo en la elaboración de políticas públicas. *CONfines de relaciones internacionales y ciencia política*, 8(16), 11-37. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35692012000200002
- Vargas Velásquez, A. (1999). *Notas sobre el Estado y las políticas públicas*. Bogotá: Almudena Editores.
- Velasco Peña, G. C. (2019). *Las reformas al currículo oficial: la configuración de las ciencias sociales escolares en la educación secundaria en Colombia (1939-1974)* (Tesis doctoral dirigida por el Dr. Luis Carlos Ortíz). Bogotá: Doctotado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Zapata, R. (1932). *La Educación y la instrucción en Colombia*. Bogotá: Minerva S.A.

Enseñanzas de “El Testigo”: Pensar la enseñanza de la historia desde las fotografías de Jesús Abad Colorado

Lessons from "El Testigo": Thinking about teaching history from Jesus Abad Colorado's photographs

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

srodriguez@pedagogica.edu.co

Recibido en enero 2020

Aceptado en enero 2020

DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16798

RESUMEN

En este artículo se realiza un acercamiento al trabajo del reportero gráfico Jesús Abad Colorado, en particular a las posibilidades que se abren para la enseñanza del pasado reciente con su exposición El Testigo. Memorias del conflicto armado colombiano en el lente y la voz de Jesús Abad Colorado. Inicialmente se presenta una caracterización de la exposición con un análisis de su recepción en distintos medios periodísticos y en el mismo balance de la experiencia adquirida a través de las visitas realizadas en el marco de actividades pedagógicas o como espectadora de la muestra fotográfica. Posteriormente, se presenta la manera como sus efectos en la opinión pública contribuyen a formular propuestas para la enseñanza del pasado reciente, en particular en el contexto actual en el cual ha empezado a funcionar una Comisión Asesora para la enseñanza de la historia de Colombia definida por el Decreto 1660 de 2019, en cumplimiento de Ley 1874 de 2017 que se propuso restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media de 2017 que se propuso restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media.

Palabras clave: Fotografía de guerra, conflicto armado colombiano, enseñanza de la historia reciente.

ABSTRACT

This article is made as an approach to the work of the graphic reporter Jesús Abad Colorado, and to the possibilities that are now being given for the teaching of the “recent past” with his exhibition: El Testigo. Memorias del conflicto armado colombiano en el lente y la voz de Jesús Abad Colorado. Initially, a characterization of the exhibition is presented with an analysis of its reception in different journalistic media and balanced with the experience acquired through visits made within pedagogical activities or as a spectator of the photographic exhibition. Subsequently, the manner in which its effects on public opinion contribute to formulating proposals for the teaching of the recent past, is presented, particularly in the current context in which an advisory commission for the teaching of Colombian history defined by the decree 1660 of 2019, in compliance with Law 1874 of 2017, proposed to restore the compulsory education of the history of Colombia as a full on integrated discipline in the curricular guidelines of the social sciences in basic and secondary education.

Keywords: War photography, Colombian armed conflict, teaching current history.

Referencia

Rodríguez, S. P. (2020). Enseñanzas de "El Testigo": pensar la enseñanza de la historia desde las fotografías de Jesús Abad Colorado. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 197-212. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16798

INTRODUCCIÓN

La fotografía se convirtió en una fuente excepcional para testimoniar los hechos ocurridos en el siglo XX. Aunque desde los años cuarenta, el reportaje fotográfico ya aportaba fuentes profundamente controversiales, fundamentalmente acerca de la guerra, que además de documentar lo ocurrido, exigían un lugar ético para interpelar el sentido mismo de estos actos para la humanidad (Sontag, 2019), solo desde los años ochenta se empezaron a producir herramientas teóricas y metodológicas para integrar analíticamente la fotografía, al conjunto de explicaciones que la historia puede producir a propósito de los eventos del pasado reciente (Lara, 2005).

Las primeras fotografías acerca de la guerra eran composiciones de la vida militar o encuadres preparados por los mismos fotógrafos porque primaba la idea de “arreglar los elementos de la foto” (Sontag, 2019, p. 51) como ocurrió con emblemáticas imágenes de victoria en la Segunda Guerra Mundial, cuando los vencedores ondeaban su bandera sobre el campo enemigo,¹ solo hasta la guerra de Vietnam la fotografía hecha por Huynh Cong Ut testimonió el sufrimiento de las víctimas e interpeló el papel de los periodistas en estos eventos. Desde ese momento las imágenes de guerra según Sontag (2019), de un lado, le otorgan materialidad en la opinión pública a las confrontaciones bélicas y de otro lado, saturan la representación de estos eventos, hasta naturalizar su existencia y sus efectos.

Este tema, ha sido ampliamente analizado en Colombia por quienes desde los estudios visuales buscan comprender la manera como la imagen ha contribuido a representar la realidad del conflicto armado², sin embargo, el debate con estas investigaciones rebasa los límites del presente artículo, por tal razón, esta reflexión se limita, a explorar las potencialidades pedagógicas del trabajo de Jesús Abad Colorado a propósito de la exposición *El Testigo. Memorias del conflicto armado colombiano en el lente y la voz de Jesús Abad Colorado*, a través de una descripción general de esta muestra fotográfica y de la ubicación de algunas claves para la

¹ Un ejemplo de la composición fotográfica de la guerra, se observa en Iwa Jima el 23 de febrero de 1945, cuando soldados estadounidenses alzan la bandera de su país y la fotografía que testimonia el hecho resultó ser “una reconstrucción de un fotógrafo de la Associated Press, Joe Rosenthal, de la ceremonia matutina del levantamiento de la bandera que siguió a la captura del Monte Suribachi, reconstruida aquel mismo día pero más tarde y con una bandera más grande y en Berlín el 2 de mayo de 1945” (Sontag, 2019, p. 52).

² Para un análisis de la fotografía en el marco de investigaciones sobre el conflicto armado, los medios y los estudios visuales ver entre otros autores a Bonilla Vélez (2018), Bonilla Vélez (2015), Simon (2014) y Yepes (2014).

enseñanza de la historia reciente mediante la utilización de la fotografía como fuente primordial.

EL TESTIGO: UNA EXPOSICIÓN PARA CONTROVERTIR LA VERSIÓN DE LOS VENCEDORES

Jesús Abad Colorado López es un periodista colombiano que nació en Medellín (Antioquia) en 1967. Estudió comunicación social en la Universidad de Antioquia y es reconocido por su trabajo como reportero gráfico en el diario *El Colombiano* (1992-2001) y como investigador del Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación.³

Su trabajo ha sido publicado⁴ y premiado en varias ocasiones.⁵ En las distintas reseñas sobre su trayectoria como fotógrafo se destacan varias experiencias que convirtieron el conflicto armado en el centro de su interés periodístico entre las que se destacan dos: la primera, se refiere a su historia familiar, en la cual se registran hechos de violencia desde los años sesenta ligados con la confrontación bipartidista, con la usurpación de tierras y con la actuación de los distintos actores armados que protagonizan la guerra en Colombia desde los años ochenta. Jesús Abad Colorado destaca que sus abuelos y padres se negaron a dejarle el odio como legado, lo cual se aprecia en la misma exposición de *El Testigo*, donde aparece la fotografía de sus abuelos, como testimonio de su memoria familiar.

La segunda experiencia, corresponde a lo que enfrentó en 1987 cuando cursaba segundo semestre en la Universidad de Antioquia. Ante el asesinato selectivo de 21 profesores y estudiantes defensores de derechos humanos se dio cuenta que la fotografía podría contribuir a restituir lo que la palabra amenazada no podía decir. De ese modo, fue surgiendo una manera novedosa de ser periodista, que no se concentra en la vertiginosa convulsión de la guerra, sino que es capaz de

³ El Grupo de Memoria Histórica (GMH) de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) se creó por mandato de la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005) y se mantuvo hasta 31 de diciembre de 2011. Sus aportes se incorporaron al Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), creado mediante la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011) y actualmente se encuentra adscrito al Departamento para la Prosperidad Social (DPS).

⁴ Sus fotografías aparecieron en Giraldo, Colorado y Pérez (1997). Asimismo, testimonios de la vida en cárceles colombianas fueron captados por el lente de Jesús Abad Colorado en *Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos* (2006). Finalmente, fotografías del conflicto armado colombiano captadas por Colorado por más de dos décadas y análisis de su trabajo periodístico se encuentran en Ponce de León (2015).

⁵ En Colombia ganó el Premio Nacional de Periodismo Simón Bolívar en tres ocasiones y el Premio Nacional de Fotografía otorgado por el Ministerio de Cultura de Colombia 2018. En el ámbito internacional ha sido reconocido con el premio Caritas (Suiza) por sus contribuciones en la búsqueda de la verdad y la justicia social y con el CPJ International Press Freedom Awards (Estados Unidos) del Comité para la Protección de Periodistas y fue candidato al Prix Pictet. Recientemente fue merecedor del Reconocimiento a la Excelencia del Premio Gabo 2019.

quedarse pacientemente en las zonas de confrontación para ser testigo de los estragos de estas acciones armadas y de la manera como en medio de esa devastación sobrevive o renace la esperanza. En sus palabras:

[...] la clave está en volver, en contar otras historias, porque yo muchas veces he visto el dolor, pero al frente están niños y niñas que, en esos mismos espacios, a veces sonríen con un fotógrafo, sonríen con un periodista y yo vuelvo a esos mismos lugares, no una sino muchas veces más, para encontrarme a los que sobrevivieron, a los que resisten, a los que le siguen apostando a la vida (Jesús Abad Colorado, Ganador..., 2019).

Desde este enfoque, por más de veinte años recaudó un amplio material visual que recientemente y bajo la coordinación de la comisaria María Belén Sáez de Ibarra, se convirtió en la exposición titulada *El Testigo. Memorias del conflicto armado colombiano en el lente y la voz de Jesús Abad Colorado*. En octubre de 2018 se inauguró esta muestra fotográfica en el Claustro de San Agustín en Bogotá (Colombia),⁶ que se compone de más de 558 fotografías tomadas entre 1992 y 2018 en varias regiones del país donde ocurrieron hechos relacionados con el conflicto armado colombiano.

La exposición hace parte de un proyecto más amplio con el cual Colorado busca preservar los testimonios compilados durante su trabajo periodístico e investigativo y socializar su experiencia mediante distintas estrategias como la muestra fotográfica que se aborda en este artículo, o la realización del documental *El Testigo, Cain y Abel* dirigido por Kate Horne,⁷ que en 76 minutos muestra los recorridos hechos por Jesús Abad Colorado buscando a quienes fueron protagonistas de sus fotografías, para contar esas historias que dieron origen a sus testimonios gráficos. Según Ricardo Rondón:

En este documental, la historia gráfica y la narración oral del fotoperiodista, van de la mano. La una entrelaza a la otra, y van conduciendo al espectador como

⁶ El Claustro de San Agustín es una Casa colonial de mediados del siglo XVIII, considerada patrimonio nacional que desde 2006 hace parte de la Dirección de Patrimonio Cultural de la Universidad Nacional de Colombia. Se ubica en el centro histórico de la capital, donde se localiza un amplio conjunto de museos y algunos de los más importantes organismos de gobierno del Estado colombiano.

⁷ Este documental fue proyectado en salas de cine en Bogotá entre el 25 y 28 de octubre de 2018 (Documental "El Testigo"..., 2018) y actualmente hace parte de los documentales de la plataforma Netflix.

en una suerte de vasos comunicantes para ilustrar el paso a paso, con lujo de detalles, nombres, fechas, espacios y acontecimientos que, de tanto nombrarlos en conferencias, charlas universitarias, aulas de escuelas y colegios, y en su retorno a los territorios heridos, se sabe de memoria (Rondón, 2018).

Este documental se articula a la exposición que, en cada fotografía, permite aproximarse a las dimensiones de la guerra a partir de sus efectos sobre la población civil, los combatientes, los excombatientes y las víctimas, que en el lente de este fotógrafo aparecen en escenas cotidianas, que expresan los proyectos vitales arrasados después de cada acción armada, o reconstruidos a propósito de cada intento de paz.

La mayoría de estas fotografías se exhiben en blanco y negro, porque “el color agrede en situaciones de violencia. El blanco y negro le da más carácter de documento, de duelo” (Pérez, 2019). Se acompañan de una narración en primera persona del mismo fotógrafo, quien relata las circunstancias en las que tomó la fotografía, lo que ocurrió con las personas que aparecen en ellas, lo que sintió o lo motivó a tomar la fotografía, y en algunas ocasiones, reproduce la breve conversación que tuvo con ellos.

En los primeros meses de exhibición, los visitantes eran recibidos con una imagen en formato de anuncio o pancarta gigante que cubría la pared del frente de la primera escalera. La imagen es de un dibujo realizado por niños de primaria en el que se aprecia una población ribereña, con varias casas entre las que sobresalen dos iglesias y varios miembros de la comunidad en actividades cotidianas, en el trabajo agrícola, con atarrayas pescando en el río y en labores domésticas. En la parte superior del dibujo aparece la siguiente frase: “Este mural recoge el sentir y la palabra de los niños y las niñas, que cuestionan la guerra, el dolor y el abandono. Nos recuerdan la responsabilidad que implica el NO OLVIDAR. “Soy lo que otros no pudieron ser y por eso no los olvidamos”. Grados 4º y 5º E.U.M.B.⁸

Después los visitantes llegan a las salas en las que se exhiben las fotografías, sin un orden cronológico o temático sino en “fragmentos” que, mediante la metáfora

⁸ En los meses posteriores al asesinato sistemático de varios líderes sociales, este poster fue reemplazado por la fotografía de Rubilda Rubiano quien aparece exhibiendo una fotografía de carné de su esposo, Aquileo Mecheche, líder de la comunidad embera asesinado el 12 de abril de 2019 en Riosucio (Chocó). Ella aparece con su cuerpo pintado de Jagua para honrar la memoria de su esposo y con un letrero con la siguiente inscripción “en medio del llanto y la selva, la comunidad “sembró” a [Aquileo]. No me dijeron “lo vamos a enterrar”, sino “lo vamos a sembrar”, lo regresan al lugar donde está su ombligo, con una planta de borojó”.

de un espejo roto, retratan distintos momentos del conflicto en varias regiones del país. La primera sala se denomina *Tierra callada*, se enfoca en fotografías que muestran el desplazamiento forzado; la segunda sala se llama *No hay tinieblas que la luz no venza*, reúne varios testimonios gráficos acerca de la desaparición forzada; la tercera sala se titula *Y aun así me levantaré* referida a varios hechos violentos contra civiles, y la cuarta sala *Pongo mis manos en las tuyas*, muestra las iniciativas por la paz, los procesos de desmovilización y los proyectos mediante los cuales algunos excombatientes buscan reconstruir su vínculo con la sociedad y varios sectores de víctimas trabajan en la reparación del tejido social que fue dañado con la guerra. (Jesús Abad Colorado inaugura..., 2018 y Rondón, 2018).

Al final de la primera sala los visitantes pueden hacer una pausa para ver la proyección de imágenes en gran formato, varias de ellas a color, con una descripción en la cual se narra la situación que ocurría mientras se tomó la fotografía o donde se explica la razón por la cual se presentan imágenes de cultivos o de extensas selvas. Las primeras, se incluyen en la exposición, porque testimonian la concentración de la propiedad de la tierra en grandes empresas que la destinan a proyectos agroindustriales con los cuales expulsaron a los campesinos de sus tierras, y las segundas, aparecen porque ponen en evidencia la irreparable devastación de las fuentes de agua y de los bosques, por efecto de los enfrentamientos armados y los bombardeos. En las demás salas se incluyen otros recursos visuales (dibujos, gráficos, videos) que ponen en primer plano la voz de las víctimas o de excombatientes.

Los visitantes también encuentran información en los muros externos a las salas, con mapas que muestran el estado actual de la propiedad y tendencia de la tierra, y con cuadros estadísticos y resúmenes temáticos realizados por el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Unidad de Víctimas en los que presenta la dimensión de la guerra en cifras (desaparición forzada, asesinatos selectivos, masacres, y enfrentamientos).

Estas cuatro salas no narran una historia lineal, ni presentan una estructura temática o cronológica, pero los visitantes pueden identificar distintos periodos y actores del conflicto armado y descubrir en las fotografías y en los textos que acompañan las imágenes, las historias de los grupos sobre los cuales ha recaído con mayor rigor e impunidad la guerra (campesinos, comunidades de paz, indígenas, afrocolombianos, mujeres y niños) y la destrucción de la fauna y flora del

territorio nacional por efecto de los bombardeos y de los continuos enfrentamientos armados.

De este modo los espectadores se asoman a un fragmento de lo ocurrido en el pasado reciente de Colombia, a través de las imágenes que Jesús Abad Colorado ha logrado documentar en sus más de quince años de actividad profesional, sin la pretensión de un trabajo exhaustivo de registro, sino en palabras de la comisaria de la exposición María Belén Sáez, como un “*testimonio desde el afecto, con la visión de la humanidad de las víctimas para hacerlas visibles, bellas y dignas*” (Universidad Nacional de Colombia, 2018).

Desde los primeros días de su exhibición, esta exposición registró un importante número de visitantes y varios medios locales, nacionales e internacionales hicieron reseñas de su amplia recepción. Inicialmente fueron las secciones de arte y cultura de los periódicos, revistas y portales de internet las que invitaron a visitar esta exposición, con descripciones que procedían de la visita, la síntesis que presenta la página del Claustro de San Agustín o de entrevistas a Jesús Abad Colorado y a la comisaria María Belén Sáez (Jesús Abad Colorado inaugura..., 2018; No te pierdas la exposición..., 2018; El Testigo. Memorias..., 2018; López, 2018; Restrepo, 2019).

Posteriormente esta exposición, “pensada de manera orgánica como una obra en proceso siempre plástico y cambiante” fue transformando el Claustro de San Agustín en un “amplificador de la voz y la tragedia de las víctimas, al estar ubicado frente al Palacio de Nariño y a pocos pasos del Capitolio Nacional” (Universidad Nacional de Colombia, 2018), como se puede ver en las reseñas periodísticas que aparecieron después de la inauguración y en varios trabajos académicos publicados a propósito de la exposición.

A partir del análisis de algunos estudios y documentos periodísticos que abordan el trabajo de Jesús Abad Colorado y de la experiencia que se puede adquirir al recorrer esta exposición con una finalidad pedagógica, se pueden identificar tres efectos que tuvo esta muestra fotográfica en la opinión pública y que pueden ayudar a estructurar propuestas de enseñanza del pasado reciente: se restableció la importancia patrimonial de las fotografías del testigo para *documentar* la persistencia del conflicto armado colombiano; se mostró que las víctimas no son cifras sino *proyectos vitales* truncados; y se posicionaron las iniciativas de

resistencia de la población afectada por la guerra como los proyectos políticos de mayor relevancia en los últimos años.

EL PASADO RECIENTE EN IMÁGENES: ENSEÑANZA DE UNA HISTORIA VITAL

El 2 de octubre de 2016 se realizó el plebiscito que buscaba refrendar el Acuerdo de Paz firmado el 26 de noviembre entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC. La mayoría de los votantes (50,21%) no avaló el acuerdo lo cual condujo a un proceso de revisión y ajuste ocurrido entre el 2 de octubre y el 30 de noviembre de 2016 y a un nuevo texto que aprobó el Congreso de la República y que se firmó por las partes en un acto público realizado el 24 de noviembre del mismo año. El *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* se encuentra en su fase de implementación, con un escaso porcentaje de cumplimiento.

En los resultados regionales del plebiscito que buscó legitimar este acuerdo entre la población, los contrastes en la votación mostraron que solamente aquellos que habían tenido que convivir con la guerra consideraban que su derecho a la paz era inaplazable, como ocurrió en Bojayá donde el “Si” obtuvo el 95% mientras que, en las grandes ciudades ganó la abstención que alcanzó el 53% en Bogotá, o ganó el “No” por efecto de la campaña de desinformación liderada por los opositores al acuerdo o por la identidad ideológica construida entorno al *uribismo*, como ocurrió en Medellín, ciudad que registró unas de las participaciones más altas del país, donde ganó el “No” con el 62,97%.

Lo ocurrido con el plebiscito, el escaso cumplimiento del acuerdo de paz⁹, el asesinato sistemático de líderes sociales y el retorno del conflicto armado en varias regiones del país, constata que la guerra persiste en Colombia a pesar de los distintos acuerdos de paz que se han logrado concretar desde los años ochenta y que la comprensión de su devastación y de la necesidad de detener la confrontación sigue siendo un tema pendiente para la sociedad colombiana, que esta la exposición fotográfica puede ayudar a convertir en prioridad. A continuación, se presenta

⁹ Para un balance del cumplimiento del acuerdo a dos años de su implementación se puede consultar el informe realizado por Juanita Goebertus Estrada, José Daniel López, Carlos Ardila, David Racero, John Jairo Cárdenas, Wilmer Leal, Catalina Ortiz, David Pulido, Angélica Lozano, John Jairo Hoyos, Harry González, Temístocles Ortega, Roy Barreras, Iván Cepeda, Luis Fernando Velasco, María José Pizarro, Katherine Miranda, León Fredy Muñoz, Neyla Ruiz, Mauricio Toro, Inti Asprilla, y Antonio Sanguino, quienes conforman el grupo de parlamentarios que han promovido y defendido el acuerdo de paz en el Congreso de la República (2019).

brevemente la manera como el impacto del trabajo de Abad Colorado en la opinión pública puede tener un saldo pedagógico invaluable.

IMPORTANCIA PATRIMONIAL DE LAS FOTOGRAFÍAS ACERCA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

El Claustro de San Agustín es un monumento nacional que desde el año 2006 hace parte de la Dirección de Patrimonio Cultural de la Universidad Nacional de Colombia. Esta entidad considera que el patrimonio es “una memoria activa de proceso, de futuro, que actualiza el pasado en cada acción de rememoración buscando dar espacio a voces ocultas, acalladas o subalternas; creando nuevas maneras de hablar, pensar y construir la realidad social y la ciencia” (Universidad Nacional de Colombia, 2018).

Esta concepción del patrimonio permite que se presenten muestras como la de *El Testigo*, que inicialmente se propuso como exhibición temporal entre el 20 de octubre y el 17 de diciembre de 2018, luego se amplió al 31 de enero de 2019, posteriormente hasta abril de 2019, nuevamente se prolongó hasta el 20 de octubre de 2019 y más recientemente hasta febrero de 2020. No es posible saber si esta muestra fotográfica se convertirá en una exposición permanente, pero en diciembre de 2019, ya se contabilizaban más de 400 mil espectadores (Extienden cierre de exposición..., 2019).

La contribución de Jesús Abad Colorado es *patrimonial* porque logra que la memoria individual de quienes son protagonistas de sus fotografías transite hacia una memoria *colectiva* que cuestione los pilares de la identidad basados en las narrativas épicas de la guerra, para subvertirlos a partir de la empatía y el compromiso con el legado de quienes no pudieron ser. Esta operación patrimonial implica “sentir vitalmente la indignación ante la injusticia pasada” y comprometer a las futuras generaciones con la justicia que reclama “el recuerdo de los abuelos ofendidos” porque como afirma Reyes Mate “es más humana la indignación ante la injusticia pasada que la promesa revolucionaria” (2006, p. 208).

LAS VÍCTIMAS NO SON CIFRAS SINO PROYECTOS VITALES TRUNCADOS

Según Susan Sontag (2019), “el pie de una fotografía ha sido por tradición neutro e informativo: una fecha, un lugar, nombres”. No ocurre lo mismo con las fotografías de la exposición de *El Testigo* porque cada foto no solamente cuenta una

historia, sino que está acompañada de un texto que muestra la interacción del fotógrafo con esa realidad a la que busca aproximar a sus espectadores. El interés de Jesús Abad por generar reflexiones en quienes aprecian su trabajo, se muestra en el pie de foto de cada pieza. De este modo las víctimas de la guerra en Colombia dejan de ser cifras y pasan a tener identidad e historia, pasan a reclamar un lugar en la *memoria nacional del conflicto armado* y a controvertir versiones oficiales que niegan la existencia del conflicto y que minimizan sus efectos. Al respecto el mismo Jesús Abad Colorado plantea lo siguiente sobre sus fotografías:

Hay niños que llevan gallinas, otros van con sus perros, con sus cerdos, hay uno que lleva un mico, hay otro que lleva un pato pequeñito. Y es eso también lo que hace distinta la exposición y a esa mirada: es entender que en una sociedad como la nuestra se debate mucho sobre estadísticas, cifras de desaparecidos, de asesinados, de secuestrados, de hectáreas robadas, de víctimas de la violencia. Y yo lo que trato de hacer es ponerle un nombre, es una responsabilidad mía (...) Porque un campesino no es una cifra, no es su cuerpo. Más allá es su alma, todo lo que rodea la vida de un campesino. (Enciso, 2019).

Abordar la situación de las víctimas desde este enfoque contribuye a controvertir la orientación que se le está dando actualmente al Centro Nacional de Memoria Histórica por efecto de la posición sostenida desde años atrás por su actual director Darío Acevedo, quien además de negar la existencia del conflicto armado en Colombia, ha promovido acciones diferenciales y discriminatorias con algunos sectores de víctimas, en particular las del paramilitarismo y de los organismos estatales, como se pudo constatar en las denuncias realizadas en el mes de noviembre de 2019 cuando Acevedo propuso “modificar textos del piloto del Museo de la Memoria, eliminando palabras” (guerra, despojo) o “borrar capítulos enteros como el de la Unión Patriótica”, lo que implicó que fuera citado a un debate de control político en la Comisión Segunda del Senado de la República (Las razones por las que..., 2019).

INICIATIVAS DE RESISTENCIA DE LA POBLACIÓN AFECTADA POR LA GUERRA

Una de las salas de la muestra fotográfica pone el acento en las distintas iniciativas sociales que la población ha construido en medio de la confrontación armada para mantenerse en sus territorios, restableciendo el tejido social con las

comunidades sobrevivientes o viabilizando sus procesos organizativos a pesar de los efectos de la guerra. Algunos en medio de la tragedia de la guerra continúan con sus vidas como un acto de resistencia. Esto se aprecia en la fotografía del matrimonio de Beatriz García y Óscar Giraldo en el municipio de Granada (Antioquia) después de una incursión guerrillera ocurrida el 7 de diciembre de 2000 que dejó destruidos 200 inmuebles, 19 víctimas mortales y más de 20 heridos. En la fotografía se aprecia una novia en la entrada de la iglesia donde además se encuentra un letrero que dice “la guerra la perdemos todos, ayudemos todos a construir un proceso de paz”.¹⁰

Otros como los integrantes de la Comunidad de Paz de San José de Apartado,¹¹ son captados por el lente de Jesús Abad Colorado en medio del dolor que causó el asesinato de tres niños y cinco adultos en el año 2005 por un grupo de paramilitares, que en las versiones libres realizadas en el marco de la Ley 975 de 2005 han confesado sus crímenes y la complicidad del Estado. Esta comunidad ha construido un monumento con piedras que recuerdan los nombres de cada uno de quienes fueron asesinados, y Jesús Abad Colorado, regresa a la comunidad periódicamente como un acto de memoria y de solidaridad para que la Comunidad se mantenga activa. Estas son las prácticas de resistencia que se pueden apreciar en el trabajo periodístico de Colorado, y son las que finalmente trazan la ruta del aprendizaje político que la sociedad colombiana podría emprender.

REFLEXIONES FINALES

Entre las fotografías más emblemáticas de esta exposición, se encuentran las de las comunidades del Atrato en el departamento del Chocó, en particular las de la Masacre de Bojayá, ocurrida el 2 de mayo de 2002 por efecto de la explosión de un

¹⁰ Esta incursión fue realizada por 600 guerrilleros de las Farc que hicieron explotar un carro bomba en el comando de Policía. El Tribunal Administrativo de Antioquia condenó a la Nación porque el Estado Colombiano falló “en del deber de proteger a los ciudadanos y ordenó una millonaria indemnización a las víctimas” (Por toma de las FARC..., 2017).

¹¹ Ante las incursiones persistentes de fuerzas del Estado, los paramilitares y la guerrilla, un grupo de campesinos decidió en 1997 conformar una comunidad de paz en San José de Apartadó, una zona estratégica para el tráfico y un territorio con abundantes reservas de recursos que son objeto de disputa. Esta comunidad fue pionera en la conformación de otras zonas humanitarias y en la actualidad se encuentran más de cincuenta experiencias similares. Esta comunidad no permite la incursión de ningún actor armado, no proporcionan apoyo de ningún tipo para la confrontación, trabajan colectivamente la tierra para obtener soberanía alimentaria y tienen una práctica de memoria activa que mantiene vivo el recuerdo de los campesinos que han sido asesinados por mantener una posición de neutralidad activa en medio de la guerra (la comunidad ha sufrido desplazamientos y más de 200 de sus residentes (15% de su población) han sido asesinados en su mayoría por el Estado y el paramilitarismo (Courtheyn, 2019).

“cilindro bomba” que, fue lanzado por miembros del bloque 58 de las FARC en medio de un enfrentamiento que sostenía con un grupo paramilitar de las AUC, para mantener el control del territorio del río Atrato, y que impactó en la iglesia donde se había refugiado la población civil.

Este hecho dejó como saldo entre 119 muertos y 98 heridos, la mayoría menores de edad. Abad Colorado en sus fotografías muestra las dimensiones de este hecho y los efectos para el futuro de una población que perdió muchos de sus niños en esta acción. Bojayá es uno de los municipios que masivamente se manifestó en favor de los acuerdos de paz y paradójicamente hoy se encuentra amenazada porque su territorio vuelve a ser disputado por el ELN y el grupo paramilitar de los Urabeños, quienes ingresaron el 31 de diciembre de 2019 al corregimiento de Pogue, del municipio de Bojayá y mantienen confinadas a 121 familiar en las riberas del río Atrato. Esto sigue ocurriendo porque persiste la desigualdad y el abandono estatal y porque se requiere que los sectores urbanos para los cuales la guerra ha sido ajena, conviertan a Bojayá y a otros territorios del país, donde persisten los mismos problemas, en la prioridad de sus actuaciones políticas.

Las fotografías de Jesús Abad Colorado son una incitación a comprometerse con una formación política que convierta la justicia social en una prioridad de las movilizaciones sociales en los próximos años. Reducir la desigualdad, contribuir con la justicia y la reparación, y trabajar colectivamente para que la guerra no se convierta como ya lo advertía Benjamin,¹² en un permanente estado de excepción es una responsabilidad inaplazable para la educación.

REFERENCIAS

Bonilla Vélez, J. I. (2015). Algo más que malas noticias. Una revisión crítica a los estudios sobre medios-guerra. *Signo y Pensamiento*, 34(66), 62-78.

¹² En su octava tesis Benjamin muestra que el estado de excepción es la regla cuando prevalece la versión de los vencedores en consensos que critican el fascismo pero que no son capaces de ver qué lo produce. “Los oprimidos lo tenían más claro”, lo expresa Reyes Mate (2006). “Por experiencia sabían que la triunfal marcha hacia delante de aquella sociedad tenía como contrapunto una existencia marginada de todas las conquistas, una vida en estado de excepción. Desde esa experiencia de marginación sistemática de los logros de la civilización, los oprimidos podían sorprenderse de la ceguera de quienes pretendían luchar contra el fascismo agrandando el alcance del estado de excepción, pero no se sorprendían de lo que estaba ocurriendo” (p. 146).

- Bonilla Vélez, J. I. (2018). *El reflejo de Medusa. Fotografía, política de la imagen y barbarie en Colombia* (Tesis de doctorado). Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2019) *¿En qué va el acuerdo de paz a un año del gobierno Duque? Retos y recomendaciones. Informe 01. Seguimiento multi-partidista a la implementación del acuerdo de paz*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Courtheyn, C. (2019). Territorios de paz: otras territorialidades en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, Colombia. *Territorios*, 40, 291-318.
- Decreto 1660 de 2019 (septiembre 12). Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, y se adiciona un artículo al Título 3, Parte 1, Libro 1 del Decreto 1075 de 2015. Bogotá: Diario Oficial.
- Documental "El testigo" de Jesús Abad Colorado llega a los cines de Colombia. (2018, octubre 17). *El Espectador*. Recuperado de <http://bit.do/fqx9z>
- El testigo. Memorias del conflicto armado colombiano en el lente y la voz de Jesús Abad Colorado. (2018, octubre 20). *Arteinformado*. Espacio iberoamericano del arte. Recuperado de <http://bit.do/fqyaa>
- Enciso, A. M. (2019). Las fotografías son pulsaciones del alma. La obra de Jesús Abad Colorado. *Al Día. Cultura*. Recuperado de <http://bit.do/fqFeM>
- Extienden cierre de exposición "El testigo" de Jesús Abad Colorado. (2019, mayo 10). *El Tiempo*. Recuperado de <http://bit.do/fqycG>
- Giraldo, C. A., Colorado, J. A. y Pérez, D. (1997). *Relatos e imágenes: el desplazamiento en Colombia*. Santafé de Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular-CINEP.
- Jesús Abad Colorado inaugura "El testigo", su exposición más ambiciosa. (2018, octubre 20). *Revista Semana*. Recuperado de <http://bit.do/fqyaC>
- Jesús Abad Colorado, gana el Reconocimiento a la Excelencia del Premio Gabo 2019. (2019, septiembre 10). Entrevista. *Fundación Gabo*. Recuperado de <http://bit.do/fqya9>
- Lara López, E. L. (2005). La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: una epistemología. *Revista Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, 5,1-28.

- Las razones por las que el director del CNMH responderá ante el Congreso. (2019, noviembre 11). *Revista Semana*. Recuperado de <http://bit.do/fqybj>
- Ley 975 de 2005 (julio 25) por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. Bogotá: Diario Oficial.
- Ley 1448 de 2011 (junio 10) por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Bogotá: Diario Oficial.
- Ley 1874 de 2017 (diciembre 27) por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Bogotá: Diario Oficial.
- López, L. (2018, noviembre 6). "El testigo", memorias del conflicto en el lente de Jesús Abad Colorado. *Publimetro*. Recuperado de <http://bit.do/fqykW>
- Mate, R. (2006). *Medianoche en la historia: Comentarios a las tesis de. Walter Benjamin «Sobre el concepto de historia»*. Madrid: Trotta.
- No te pierdas la exposición "El Testigo". (2018, octubre 20). *Canal Capital*. Recuperado de <http://bit.do/fqybw>
- Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006). *Desde la prisión, realidades de las cárceles en Colombia*. Colombia: Proyecto de Fortalecimiento Institucional, Derechos Humanos y Situación Carcelaria de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos con la financiación de la Unión Europea
- Pérez Salazar, J.C. (2019, septiembre, 10). Las conmovedoras imágenes de Jesús Abad Colorado, el fotógrafo que mejor ha retratado el dolor de la guerra en Colombia. *BBC Mundo*. Recuperado de <http://bit.do/fqyjU>
- Ponce de León, C. (2015). *Jesús Abad Colorado. Mirar de la vida profunda*. Bogotá: Planeta.
- Por toma de las FARC a Granada, Antioquia, condenan a la Nación. (2017, octubre 9). *El Colombiano*. Recuperado de <http://bit.do/fqybG>
- Restrepo, A.M. (2019, enero 14). Durante muchos años la fotografía ha sido la forma de contar este conflicto: Jesús Abad Colorado. *Uniminuto Radio*. Recuperado de <http://bit.do/fqykB>

- Rondón Chamorro, R. (2018, octubre 25). Jesús Abad Colorado, testigo mayor de la historia nacional de la barbarie. *Las2Orillas*. Recuperado de <http://bit.do/fqykh>
- Simon, E. (2014). La Fotografía Colombiana Contemporánea. La Expresión de un Contexto. *Revista Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, 19, 65-84.
- Sontag, S. (2019). *Ante el dolor de los demás*. México: Penguin Random House.
- Universidad Nacional de Colombia. Dirección de Patrimonio Cultural. (2018, octubre). *El testigo. Memorias del conflicto armado colombiano en el lente y la voz de Jesús Abad Colorado*. Recuperado de <http://bit.do/fqyjp>
- Yepes Muñoz, R. (2014). El escudo de Atenea: Cultura visual y guerra en Colombia. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 9(2), 23-43.

Historiadores de la educación y educadores con historia

Education historians and educators with history

José María Rozada Martínez
Fedecaria-Asturias
josemariarozmart@gmail.com

Recibido en noviembre de 2019
Aceptado en diciembre de 2019

DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16799

RESUMEN

Partiendo de la idea de que las aportaciones de los historiadores de la educación no se vuelcan sin más en la sociedad, sino que, una vez publicadas, quedan a merced de la atención que esta les preste, la cual no se produce sin la mediación de los individuos concretos que las tomen en sus manos, el autor de este “apunte crítico” reflexiona sobre lo que puede significar para el profesorado un libro de Historia de la Educación de excelente factura académica. A tal efecto distingue entre los perfiles artesanal, técnico y crítico del docente y, por consiguiente, de su formación, para extenderse en este último, bien que entendido desde una perspectiva autobiográfica y autodidáctica derivada de la complejidad que implica entender la profesión como situada entre la teoría y la práctica y de ser consecuente con ello.

Palabras clave: Historia de la Educación, formación del profesorado, teoría-práctica, Ciencias de la Educación, docencia, enfoque autobiográfico.

ABSTRACT

Starting from the idea that the contributions of education historians do not simply turn to society, but, once published, they are left at the mercy of the attention given to them, which is not produced without the mediation of the specific individuals who take them in their hands, the author of this “critical point” reflects on what a book of History of Education of excellent academic invoice can mean for teachers. To this end, he distinguishes between the teacher's artisan, technical and critical profiles and, consequently, of their training, to extend in the latter, well understood from an autobiographical and autodidactic perspective derived from the complexity involved in understanding the profession as situated between theory and practice and being consistent with it.

Keywords: History of Education, teacher training, theory-practice, Education Sciences, teaching, autobiographical approach.

Referencia

Rozada, J. M. (2020). Historiadores de la educación y educadores con historia. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 213-224. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16799

Los historiadores se deben a la historia en tanto que disciplina y a la sociedad en cuanto que su actividad consiste en investigar unos hechos y generar un relato referido a la dimensión histórica que lo social conlleva. Se lo propongan o no, los resultados de su actividad, como todas las aportaciones realizadas por las distintas comunidades científicas o académicas, resultan potencialmente educativos, dado que una vez expuestos quedan a disposición del aprovechamiento formativo que los individuos y la sociedad en general hagan de ellos. Si sus pesquisas y relatos se refieren a la historia de la educación, entonces resultan particularmente interesantes para quienes se ocupan de dicho campo. La educación, como cualquier otro fenómeno social, es intrínsecamente histórica, luego, para ser comprendida precisa del trabajo de los historiadores que se ocupan de ella.

Lo dicho hasta aquí sería suficiente para sostener la afirmación de que un libro que lleva por título "*La educación en Asturias. Estudios históricos*" interesa a quien quiera que se ocupe de la educación, y no solo en Asturias. Pero las aportaciones de los historiadores no se vuelcan sin más en la sociedad, sino que están a merced de la atención que esta les preste, la cual no se produce sin la mediación última de los individuos concretos que estiran su brazo para tomar un libro de la estantería donde este espera. Mediadores importantes (no únicos, por supuesto), en lo que a educación se refiere, son los docentes.

En una publicación como *Con-Ciencia Social*, en buena medida surgida y asentada en ese espacio que media entre la Academia y la Escuela, entre la investigación y la docencia, vistas ambas con un respeto crítico que excluye lo gremial o corporativo de cada una de ellas, procede preguntarse qué será de un libro como este una vez depositado en las librerías y las bibliotecas. Imaginar lo que vaya a ocurrir no tiene por finalidad la intriga, sino detenerse a pensar sobre cómo se produce el encuentro (o no) entre el conocimiento que aportan los historiadores de la educación y los docentes como mediadores importantes entre el saber académico y la realidad escolar.

Por un lado, tenemos aquí, compilados en 397 páginas, 12 estudios sobre distintos aspectos de la educación en Asturias. Siguiendo un criterio cronológico que abarca más de un milenio, se presentan trabajos referidos al aprendizaje de la lectura y la escritura en la Antigüedad y la Edad Media, la instrucción elemental en el Antiguo Régimen, la alfabetización y la escolarización en la Edad Contemporánea, la red educativa de las congregaciones religiosas femeninas, el paternalismo industrial (1880-1936), el paso de la ilusión a la represión del magisterio (1931-1940), el

derrotero pedagógico de Alejandro Casona, el de Antonio J. Onieva, la “Llingua” y la instrucción en la Ilustración, la presencia de lo regional en los currículos, la cuestión de la memoria vista desde la presencia de lo escolar en el callejero urbano y, para finalizar, una compilación de 288 títulos (monografías, artículos e investigaciones) publicados desde el año 2000 sobre la educación en Asturias. Una obra que, como señalan sus coordinadores, tiene su génesis en las Jornadas de Historia de la Educación organizadas por varios profesores del Departamento de Historia de la Educación de la Universidad de Oviedo al amparo del Real Instituto de Estudios Asturianos (RIDEA). La trayectoria académica de todos y cada uno de los autores, así como el prestigio de las instituciones que respaldan la iniciativa y los trabajos que forman el libro, permiten señalar que la publicación se ubica de lleno en lo que podemos genéricamente caracterizar como el mundo académico. A mayor abundamiento, los coordinadores de la obra señalan, en la Presentación, como principal motivación que la impulsa “el interés que sobre este campo historiográfico mostraron algunos investigadores noveles en fase de realización de sus trabajos de máster y sus tesis doctorales” (p.9). De modo que estamos ante un libro gestado, escrito y presentado exclusivamente dentro de la lógica de la historiografía académica.

De otro lado están los docentes potencialmente interesados en los conocimientos que el libro aporta, los cuales no pueden ser pensados al margen de su propia historia. O historias, dado que en cada uno de ellos se entrelazan, en armonía o en conflicto, por lo menos dos: la historia colectiva propia del gremio, cuerpo, institución o sistema y la individual de cada sujeto concreto, las cuales configuran biografías profesionales inevitablemente diversas, que no permiten señalar un interés común por este libro que quepa esperar de todos ellos. Historias profesionales que obligan a aceptar que el impacto en la enseñanza de un libro como este no depende solamente de su excelencia académica, sino que inevitablemente está a merced de esos potenciales lectores que, como decimos, tienen su propia historia. Como no es posible referirse a ellos con tal singularidad que nos exija dar sus nombres y apellidos, procede inicialmente agruparlos según suele hacerse en la bibliografía al uso acerca de los diferentes enfoques de la docencia.

Si nuestro maestro, profesor de instituto o de universidad pertenece a esa inmensa mayoría de docentes que cumple con su profesión de enseñar de manera práctica o artesanal, su relación con este libro no será la de utilizarlo para pensar su

teoría y su práctica docente, dado que bajo ese perfil no se suele tener una preocupación por formarse profesionalmente más allá de lo que sea tener un buen dominio de la materia que se imparte. Tras ellos hay una larga historia que los ha construido así, no dudando muchas veces en afirmar que los pedagogos (ellos entienden que no lo son) cuanto más lejos mejor. De modo que, con diferentes niveles de profundidad, el libro les interesará más bien como portador de contenidos para los programas de las asignaturas que en cada caso impartan. Puede, por tanto, interesarles a quienes enseñan historia en la universidad o los institutos, porque en él encontrarán conocimientos rigurosos, precisos y hasta cercanos si lo hacen en Asturias, acerca de algo tan importante como la educación a lo largo de los años en la sociedad asturiana, además de numerosas referencias bibliográficas que les permitirán ampliar sus conocimientos al respecto. Es, pues, un libro que debería estar en las bibliotecas de los centros de enseñanza a disposición del profesorado del Departamento de Historia y de aquellos docentes encargados de impartir Cultura Asturiana. También de quienes se ocupan de la enseñanza de la asignatura de Lengua y Literatura, toda vez que los procesos de alfabetización, su relación con la emigración, el papel de las organizaciones obreras y del empresariado, la situación de la mujer, etc. en el aprendizaje de la lectura y la escritura en la sociedad tradicional deberían interesar también a quienes enseñan esta materia, a fin de que los estudiantes tengan la oportunidad de saber cuáles han sido históricamente las funciones que ha cumplido el aprendizaje de la lengua como factor de progreso, así como la larga lucha por generalizarlo; además, en lo referido a la Literatura, el libro les ofrece un magnífico trabajo sobre Alejandro Casona como maestro y escritor. También el profesorado de Llingua Asturiana encontrará contenidos acerca del lugar de las hablas populares y del castellano como lengua administrativa del Estado a través del único trabajo, de los recogidos en el libro, publicado en la nueva lengua asturiana normalizada por la Academia de la Llingua y que, tratándose de profesores de la materia, podrán leer sin dificultad. Finalmente, los interesados en el tema más reciente de la memoria hallarán buenos materiales e ideas para trabajar sobre la cuestión con sus alumnos, sobre todo en la ciudad de Gijón, en el trabajo específicamente dedicado al callejero urbano y la escuela.

Si el perfil profesional de nuestro imaginado profesor aconsejara encuadrarlo dentro de lo que suele denominarse como el enfoque técnico, seguramente mostrará interés por adecuarse a la última reforma, sobre todo al nuevo lenguaje requerido en los documentos organizativos del centro, pero no es de esperar que sea grande su

interés por este libro, dado que bajo dicha perspectiva el reduccionismo psicológico y otros como el de la planificación y el control burocrático reducen y hasta eliminan cualquier interés por el carácter histórico de todas y cada una de las partes o elementos de la enseñanza. Incluso si nuestro profesor asiste a cursos para mejorar su competencia didáctica en la materia que enseña, será raro que allí le recomienden un libro como este, toda vez que uno de los rasgos que caracterizan las didácticas de orientación técnica es el de prescindir de la historia de la escuela y de sus actores, aspirando a ser una eficiente tecnología del y para el presente.

Si nuestro docente tiene un perfil que, frente al artesanal y al técnico, solemos denominar crítico, habría que seguir preguntando para saber cómo se ubica dentro de un término con significado tan amplio y uso tan extendido. Dado que el autor de esta reseña se dice de dicha corriente, pero últimamente trabaja dándole un enfoque que denomina “crítico-autobiográfico”, es preciso aclarar esto aunque sea muy sucintamente. Una denominación así pone nombre a quienes se proponen enseñar procurando la eficiencia y la justicia, pero no se quedan en eso porque saben que la complejidad y los límites de tal empeño son tales que no se trata de sobrecargarse de idealismo y repetir frases estupendas del tipo “otra escuela es posible”, sino que es necesario emplearse a fondo en pensar y repensar la profesión recorriendo infatigablemente los caminos de ida y vuelta entre la Academia y la Escuela, y hacerlo mirando tanto hacia fuera (el sistema y sus instituciones) como hacia dentro (su propio armazón interno como sujetos sujetados), tratando de evitar en lo posible la alienación profesional que supone emplearse en un trabajo sin procurar dominarlo en todas sus dimensiones. Un empeño este que no tiene un espacio epistemológico y sociológico reconocido como propio, de modo que carece de comunidad sólida y de instituciones específicas que lo respalden. Que, por tanto, surge y se configura como un afán autodidacta en el que lo biográfico no puede sino cobrar especial relevancia.

A un lector con intereses así, tan orientados a pensar sobre su profesión, le atraen los estudios académicos acerca de la enseñanza, sobremanera los relativos a su oficio. De esto último se ocupan con frecuencia los historiadores de la educación (véanse, por ejemplo, el Encuentro Ibérico de Historia de la Educación celebrado en Braga en 1999 sobre “Los profesores en la historia”, o los Coloquios de la SEDHE celebrados, respectivamente, en Burgos en 2003 sobre “Etnohistoria de la escuela”, y en Burgo de Osma en 2011 sobre el “Arte y oficio de enseñar”). No es el caso del libro que aquí reseñamos, por más que algunos de los historiadores que firman

trabajos publicados en él sí hayan realizado importantes aportaciones como investigadores sobre diversos aspectos relativos a la historia del oficio, el arte o la profesión de enseñar en sus diversas formas y momentos históricos, además de incorporar dichos conocimientos a su actividad como profesores universitarios formadores de docentes. Sin embargo, aunque el contenido de este libro no recoja principalmente y de manera directa temáticas de este tipo, hemos encontrado en sus páginas numerosas aportaciones capaces de inducir reflexiones que ayudan a comprender mejor la profesión de enseñar. Imposible trasladar aquí todas y cada una de las notas tomadas y las ideas surgidas o movilizadas con la lectura del libro. Pondré solamente unos ejemplos para mostrar en detalle cómo se produce el encuentro entre el trabajo de los historiadores de la educación y un lector empeñado en trenzar su desarrollo profesional con hilos procedentes del conocimiento académico, de la reflexión y de la acción. Situados en un plano tan micro y tan concreto como exige lo biográfico, procede que en esta parte me exprese en primera persona singular.

Nada más comenzar la lectura anoté esto en la ficha de contenido abierta:

Quizás quepa entonces identificar, frente a cortes radicales, líneas de continuidad en la dinámica escolar [...] (que) cuestionan cronologías legislativo-políticas como portadoras del cambio, porque bajo ellas subyace una línea continua de modos de hacer más sedimentados que los historiadores de la educación hemos dado en explicar en los términos resistentes propios de una práctica cultural, una “cultura escolar”. (Presentación, p. 10)

Lo hice porque estas palabras se suman a las de otros historiadores que desde hace tiempo vienen señalando el inmenso peso de las culturas escolares en la explicación de la dialéctica cambios/continuidades. Una idea que me ha ayudado mucho a situar las resistencias con las que he lidiado (y generalmente perdido o ganado solo muy parcialmente) tanto en los centros donde he trabajado como en mi dedicación a la formación del profesorado, al mismo tiempo que me ayudó a ajustar mejor las estrategias de cambio a las posibilidades reales. Los historiadores de la educación estudian rigurosamente unos hechos que les llevan a decir lo que el párrafo recoge. Yo, como lector y como maestro, no me empleo en eso, y tampoco fío mi evolución profesional a la acumulación enciclopédica de sus investigaciones, pero recojo la idea, la relaciono con otras que ya tengo y la utilizo para explicarme

mejor las realidades que encuentro cuando me propongo actuar en el aula, el centro o el sistema de enseñanza. Si nos fijamos en la redacción del párrafo veremos que la exigencia académica de rigor extremo obliga a los historiadores a referirse a las líneas de continuidad más como una conjetura (“Quizás quepa entonces...”) que como un resultado concluyente de la investigación histórica. Para mi trabajo, sin embargo, no es imprescindible tanta cautela, porque como nutriente de mi empeño teórico-práctico, el párrafo contiene riqueza suficiente.

Veamos otra muestra:

Como bien se ha señalado, la dimensión de la escuela en el Antiguo Régimen, tan dependiente del esfuerzo de cada comunidad local, está ligada esencialmente a la valoración que se otorgaba a la escolarización de la infancia y a las expectativas que desde la misma se concitaban, lo cual, a nuestro juicio, sitúa en el lado del usuario la adecuada perspectiva del análisis más que en el de las instituciones. Procede pues un acercamiento a las motivaciones de los interesados.

Convencidos del predominio de la funcionalidad interna, esa que Viñao Frago hace radicar en la rentabilidad personal, como motor de la alfabetización... (Álvarez Castrillón y Pérez de Castro Pérez, 2019, p. 56)

Tomé nota de estas líneas porque la expresión “rentabilidad personal”, que no conocía en este contexto, en cuanto la leí me llevó al encuentro con aportaciones de otras disciplinas, como la psicología cuando presenta la “teoría de la actividad” como explicación del sentido del aprendizaje y, por tanto, de la motivación escolar, lo cual ocupa un lugar destacado en las propuestas pedagógicas que he ido desarrollando a lo largo de mi vida profesional. Una idea así propicia ese encuentro multidisciplinar que resulta tan interesante para quien arma lo que he denominado teorías de “segundo orden”, que lo son porque no se construyen con el propósito de contribuir a un acervo disciplinar específico que les exija rendir cuentas ante la comunidad científica o académica correspondiente, sino para armar y desarrollar “pequeñas pedagogías” en las que lo teórico y lo práctico se buscan denodadamente a fin de procurar su encuentro en la mente de un docente que no quiere prescindir de ninguna de ellas en su vida profesional.

Otro ejemplo de las interacciones de mi historia personal con la historia de los historiadores:

Las opiniones y consideraciones de simpatizantes y detractores coinciden en destacar de Casona la faceta educativa de su creación teatral. En el homenaje que se le rindió en 1966 en el *Boletín del Instituto de Estudios Asturianos* lo llaman pedagogo y maestro y, con motivo del primer centenario de su nacimiento, los investigadores vuelven a buscar lo pedagógico en su obra. Precisamente su formación y su profesión de docente les sirven a otros para descalificar o rechazar su producción literaria. “Pero ¿no se fija usted que en toda su obra se ve al maestrillo de escuela?”, respondió el también escritor asturiano Pérez de Ayala cuando le preguntaron si era Casona el dramaturgo más universal. (Diego Pérez, 2019, p. 222)

También al leer esto enseguida lo anoté, pero no porque tuviera especial interés en el estudio del personaje, sino porque al saber de la sideral distancia que Pérez de Ayala establecía entre la excelencia del arte literario y la pobreza que encierra la expresión “maestrillo de escuela”, mi mente (valdría decir mi historia) evocó de inmediato ese extenso territorio que separa, por un lado, la excelencia académica del conocimiento y, por otro, los quehaceres del docente. No importa aquí la anécdota del menosprecio elitista que exhibe el escritor al descalificar la obra literaria del maestro de escuela, sino la idea de que también en el arte la “altura” académica puede marcar distancia con la “bajeza” del actuar cotidiano. Asunto este del que no he tomado nota para presentar protesta gremial alguna, sino para pensar con mayor riqueza la existencia de ese territorio intermedio entre la Academia y la Escuela que en mi biografía personal/profesional ocupa un lugar tan destacado. No era esto lo que pretendía aportar la historiadora de la educación que firma el trabajo sobre Casona, ya que, como digo, las investigaciones recogidas en el libro no tienen una intencionalidad didáctica sino historiográfica, ni era tampoco lo que yo iba buscando, pero entre la historia de la educación y mi historia profesional saltó un chispazo. Así son las cosas en este terreno, ni del todo académicas ni irremediabilmente vulgares, sino reconstruidas *ad hoc* para acercarlas y que se produzca el contacto.

Ya para terminar esta serie de ejemplos concretos, haré referencia a un tema que más que un chispazo ocasional es un asunto de fondo que estuvo presente en mi lectura del libro desde el principio hasta el final. Hablo de que en todo momento, mientras recorrí sus densas páginas, me mantuve atento a lo que pudiera aportarme

en lo que se refiere a cuánto de particular y cuánto de general puede haber en la historia de la educación regional. En el libro hay frecuentes alusiones a la ubicación de los hechos regionales en contextos explicativos más generales:

La Restauración significó, por tanto, la génesis y cristalización de dos conceptos básicos sobre la educación que entraron en debate y cuya pugna todavía se mantiene en nuestros días.

La transformación de la sociedad que el Estado liberal pretendía llevar a cabo no podía realizarse sin ir acompañada de una transformación de la mentalidad de la sociedad, y el medio idóneo para semejante interés era la enseñanza, cuyo control se convirtió durante toda la centuria en el objetivo prioritario de la política liberal.

La Iglesia, por su parte, se aferra a mantener su presencia en el ámbito escolar, y en este contexto cobrarán especial singularidad las congregaciones femeninas dedicadas a la enseñanza, que generan una densa red educativa implantada en toda la región. [...]

El fenómeno de enfrentamiento entre estas dos posturas no es específico en el panorama escolar asturiano, más bien es un reflejo de la situación generalizada en el ámbito nacional. La Iglesia, ciertamente, ofrece en la época una gran resistencia a perder el monopolio de la enseñanza y de ahí surge el agrio enfrentamiento que alimenta la presencia de congregaciones foráneas dedicadas en buena parte a la actividad docente. (Martínez Cardín, 2019, pp. 132-133)

Pero también aparecen referencias frecuentes a las singularidades regionales:

No está de más recordar que mientras que en Cataluña el movimiento bibliotecario fue institucional, dirigido por la Mancomunidad Catalana, impulsado por una burguesía nacionalista excluyente y orientado a una promoción de la lengua propia más que a una pura extensión cultural, el movimiento bibliotecario asturiano tuvo sus raíces en la sociedad civil, careció de ayudas oficiales, y fue fruto de un movimiento regeneracionista y cultural en el que participaron todos los sectores sociales, en especial la burguesía reformista y los sindicatos obreros.” (Mato Díaz, 2019, p. 123)

Como docente con una historia a cuestas en la que a la hora de entender y enseñar lo social he puesto lo general por encima de lo particular, pero que al mismo

tiempo en la actualidad destaco sobremanera el papel de lo biográfico en lo que a la construcción de la profesionalidad docente se refiere, este ir y venir entre lo particular y lo general me ayuda a no perder de vista ambas perspectivas. Y he de decir que, aunque los estudios históricos que el libro reúne se refieren a la historia de la educación en Asturias, como trabajo historiográfico la obra no hipoteca el rigor histórico en aras de una contribución a las ideologías y las políticas identitarias hoy en alza también en tierra asturiana. Aporta conocimientos útiles para cultivar equilibradamente la mirada hacia lo universal y hacia “lo nuestro”.

Y así, una tras otra, mis fichas recogen numerosas notas tomadas durante la lectura del libro. Las hay referidas a lo que fue el lento proceso de surgimiento de la escuela estatal; a lo que buscaban en ella las clases populares, y también en los espacios de educación no formal (bibliotecas, ateneos, incluso en el aprendizaje doméstico); a la emigración y la demanda de alfabetización; a la relegación de la mujer y algunas formas para tratar de paliarla; a la historia del magisterio y su cambiante situación entre la práctica y la formación académica; a la presencia de algunas huellas del pasado que todavía podemos contemplar; al papel de la Iglesia, el empresariado y el Estado en el control de la enseñanza; al magisterio republicano y la represión posterior; a las ideas pedagógicas de algunos personajes concretos como Casona, Onieva o Pablo Miaja, etc. Sin embargo, no son notas que haga más por su valor historiográfico, sino porque activan o alimentan con rigor reflexiones que forman parte de las teorías que entretejo con mis prácticas sin someterme a la autoridad de la Academia ni diluirme en las rutinas del día a día de la Escuela.

Sé bien que este tipo de profesor que, en cuanto tiene ocasión, se acerca a lo que se investiga y se dice en el mundo académico sobre la educación, tomándolo como referente para pensar su profesión, está condenado a acumular más referencias bibliográficas que lecturas podrá hacer. Entre ellas las habrá de libros de historia, consciente de que él mismo y sus circunstancias forman parte del capítulo más reciente de una larga genealogía de la que le conviene saber. Como son tan pocos los docentes de este tipo, si vive en Asturias o pertenece a Fedicaria seguro que nos conocemos, de modo que le haré llegar esta reseña para que le abra ficha a un nuevo libro que sin duda le va a interesar.

REFERENCIA PRINCIPAL

Terrón Bañuelos, A. y Álvarez Castrillón, J. A. (Coords.) (2019). *La educación en Asturias. Estudios históricos*. Oviedo: Real Instituto de Estudios Asturianos.

REFERENCIAS

- Álvarez Castrillón, J. A. y Pérez de Castro Pérez, R. (2019). La instrucción elemental en la Asturias del Antiguo Régimen. En A. Terrón Bañuelos y J. A. Álvarez Castrillón (Coords.), *La educación en Asturias. Estudios históricos* (pp. 39-92). Oviedo: Real Instituto de Estudios Asturiano.
- Diego Pérez, C. (2019). Derrotero pedagógico de Alejandro Casona. En A. Terrón Bañuelos y J. A. Álvarez Castrillón (Coords.), *La educación en Asturias. Estudios históricos* (pp. 217-254). Oviedo: Real Instituto de Estudios Asturiano.
- Martínez Cardín, A. (2019). La red educativa implantada por las congregaciones religiosas femeninas en Asturias durante la Restauración. En A. Terrón Bañuelos y J. A. Álvarez Castrillón (Coords.), *La educación en Asturias. Estudios históricos* (pp. 129-9158). Oviedo: Real Instituto de Estudios Asturiano.
- Mato Díaz, A. (2019). Alfabetización y escolarización en la Asturias contemporánea. En A. Terrón Bañuelos y J. A. Álvarez Castrillón (Coords.), *La educación en Asturias. Estudios históricos* (pp. 93-128). Oviedo: Real Instituto de Estudios Asturiano.

