

LA CRISIS DE LAS PROFESIONES EN LA “SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO”

Jesús Martín-Barbero*

Frente a la transformación de los saberes y el conocimiento y los lugares tradicionales que éstos ocupaban y ante las varias crisis en la identidad y la práctica profesional: del sujeto trabajador, del profesional en la era industrial, este ensayo formula el nuevo lugar de la universidad a través de varias preguntas: ¿está esta institución auscultando, pensando, investigando, la complejidad de las relaciones entre los cambios del saber en la sociedad del conocimiento y los cambios del trabajo en una sociedad de mercado? ¿Deberá la universidad asumir como tarea propia, estructural y estratégica, hoy más que nunca, la de formular y diseñar proyectos sociales y pensar alternativas al modelo hegemónico del mercado?

In the face of a transformation of knowledge and the traditional places occupied by it, and of the various crisis in professional identity and practice (the role of the professional in the post-industrial era, the working subject as such, etc.) this essay puts forward the question of the new place of the university and asks several questions: Is the university diagnosing, thinking, investigating, the complexity of relations between the changes in the forms of knowledge in the knowledge society and the changes in work in a market society? Sould the university assume as its task, both structurally and strategically, and more urgent that ever, formulating and designing social projects, and thinking alternatives to the hegemonic model of the market?

* Pionero en los estudios sobre la Comunicación en América Latina. Ha sido Presidente de ALAIC (Asociación Latinoamericana de Investigadores de Comunicación). Miembro del Comité de Políticas Culturales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. jmartin@megared.net.mx

Pensar desde América Latina la transformación de los saberes y las profesiones en la llamada *sociedad del conocimiento* debería implicar como requisito contextualizador elucidar lo que eso significa en sociedades que, como las nuestras, son al mismo tiempo “sociedades del des-conocimiento”, esto es, del no reconocimiento de la pluralidad de saberes y otras competencias culturales que comparten tanto las mayorías populares como las minorías indígenas o regionales. Saberes y competencias que ni la sociedad ni la propia universidad saben valorar e incorporar a sus actualizados mapas del “conocimiento”.

Partiendo de ese enunciado me propongo reflexionar sobre la crisis de identidad que están sufriendo los profesionales en una sociedad del conocimiento que es a la vez estructuralmente “sociedad del mercado”, ya que es de él que proviene la dinámica de fondo a la que responde el valor y el modo actual de producción y circulación del conocimiento. Reflexión que nos exigirá repensar el papel y el lugar de la universidad como mediadora entre la crisis de identidad profesional y las mutaciones de sociedad.

1. Transformación de los saberes

Escribe Manuel Castells en su última obra, *La era de la información*: “lo que ha cambiado no es el tipo de actividades en que participa la humanidad, lo que ha cambiado es su capacidad tecnológica de utilizar como fuerza productiva directa lo que distingue a nuestra especie como rareza biológica, eso es, su capacidad de profesar símbolos”. Lo que distingue a la sociedad en gestación no son las actividades a que se dedica sino el haber colocado en su centro, en cuanto *fuerza productiva directa*, a la cultura en su más profunda acepción: la capacidad de procesar símbolos, esto es de conocer e innovar.

Producción y conocimiento

Desde una perspectiva histórica nos encontramos con que el conocimiento está pasando a ocupar el lugar que ocuparon, primero la fuerza humana y después las máquinas. Ello está produciendo dos cambios estratégicos: el descentramiento y la deslocalización/diseminación de los saberes. En el estrato más profundo de la revolución tecnológica –y cada vez que digo esta frase tengo que advertir lo mucho que tardé en juntar revolución con tecnología ya que revolución significaba transformacio-

nes radicales en lo social y lo político–, lo que encontramos es una mutación en los *modos de circulación del saber*. Desde los monasterios medievales hasta las escuelas de hoy el saber, que fué siempre fuente de poder, ha conservado el doble carácter de ser a la vez centralizado territorialmente y asociado a determinados soportes y figuras sociales. De ahí que las transformaciones en los modos como circula el saber constituyen una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir. Es disperso y fragmentado cómo el saber escapa de los lugares *sagrados* que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban. Cada día más estudiantes testimonian una simultánea pero desconcertante experiencia: la de reconocer lo bien que el maestro se sabe su lección, y al mismo tiempo el desconcierto cotidiano de constatar que esos conocimientos se hallan seriamente desfasados de los saberes y lenguajes que –sobre biología o física, filosofía o geografía– circulan por *fuera* de la escuela. Y frente a un alumnado cuyo medio-ambiente comunicativo lo “empapa” cotidianamente de esos otros saberes-mosaico que, en forma de *información*, circulan por la sociedad, la reacción espontánea de la escuela es de atrincheramiento en su propio discurso, pues cualquier otro es resentido por el sistema escolar como un atentado a su autoridad.

Examinemos los dos cambios claves que enunciaba. *Descentramiento* significa que el saber se sale de los libros y de la escuela, entendiendo por *escuela* todo sistema educativo desde la primaria hasta la universidad. El saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro. Un proceso que no había tenido casi cambios desde la invención de la imprenta sufre hoy una mutación de fondo especialmente con la aparición del texto electrónico. Que no viene a reemplazar al libro sino a des-centrar la cultura occidental de su eje letrado, a relevar al libro de su centralidad ordenadora de los saberes que la estructura-libro había impuesto no sólo la escritura y la lectura sino al modelo entero del aprendizaje: linealidad y secuencialidad de izquierda a derecha y verticalidad del arriba hacia abajo. Sólo puesto en perspectiva histórica ese cambio deja de alimentar el sesgo apocalíptico con que la escuela, los maestros, los adultos, miran la empatía de los adolescentes con los medios audiovisuales, los videojuegos y el computador. Estamos ante un descentramiento culturalmente desconcertante, y que la mayoría del mundo escolar no está entendiendo, por lo que lo disfraza moralistamente echándole la culpa a la televisión de que los adolescentes no lean. Pero esa

actitud no nos ayuda en nada a entender la complejidad de los cambios que está sufriendo el mundo de los lenguajes, las escrituras y las narrativas. Que es lo que verdaderamente está en la base de que los adolescentes no lean en el sentido en que los profesores siguen entendiendo el leer, o sea únicamente libros. No es un tecnólogo ni un tecnócrata sino el gran historiador francés de la lectura y la escritura en Occidente, Roger Chartier, el que lo ha planteado más claramente: la revolución que introduce el texto electrónico no es comparable con la de la imprenta sino solamente con la que produjo la aparición del alfabeto.

Hoy los saberes –incluso los tradicionalmente asociados al libro– escapan a ese centro, cuya lógica impone a la lectura y al aprendizaje el movimiento lineal de izquierda a derecha y de arriba abajo, que es la lógica del libro modelando los sistemas educativos de Occidente. Hasta las etapas de formación de la inteligencia en el niño son hoy replanteadas al poner en cuestión la visión secuencial que conservaba la propuesta de Piaget. Pues estamos ante evidencias de inferencias cognitivas –“saltos en la secuencia”– puestas cada vez más de relieve por los investigadores constructivistas. Yo estaba en París a finales de los años sesenta y principios de los setenta, cuando se introdujo en la primaria la matemática de conjuntos. Y al constatar que niños de primaria aprendían y resolvían problemas de logaritmos que maestros ya mayores enseñaban en los últimos de secundaria hubo varios suicidios de maestros que sintieron que eso dejaba sin sentido su trabajo: ¿cómo era posible que niños de primaria pudieran siquiera plantearse ese tipo de inferencias lógicas?

Segundo, *des-localización*: los saberes escapan de los lugares sagrados replanteando los modos de distribución y circulación social del saber. El saber circula hoy por fuera de los lugares legitimados cultural y políticamente para esa función. Los faraones tenían a su lado la morada de los sacerdotes que eran los sabios, como los monasterios medievales estaban cerca del castillo y su señor. El aprender era tarea para un tiempo acotado de la vida, para una edad, lo que facilitaba su inscripción en un lugar. No es que vaya a desaparecer el lugar escolar, pero las condiciones de existencia de ese lugar están siendo transformadas radicalmente no sólo porque ahora tiene que convivir con un montón de saberes sin lugar, sino porque incluso los saberes que se enseñan se hallan atravesados por los saberes del entorno tecno-comunicativo cada

día más valiosos y que circulan sin pedirle permiso a la escuela.

La des-localización implica la *diseminación* del conocimiento, esto es el emborramiento de las fronteras que lo separaban del saber común. No se trata sólo de la intensa divulgación científica que ofrecen los medios masivos, sino de la devaluación creciente de la barrera que alzó el positivismo entre la ciencia y la información, pues ciertamente no son lo mismo pero ya no son tampoco lo opuesto. La diseminación nombra el movimiento de difuminación tanto de las fronteras entre las disciplinas del saber académico como entre ese saber y los otros que ni parten de la academia ni se imparten ya en ella exclusivamente. Una pista clave para esto es la trazada por el sociólogo alemán Ulrik Beck cuando liga a la expansión ilimitada del conocimiento especializado el paso de los *peligros* que conllevaba la modernización industrial a los *riesgos* que entraña la sociedad actual. No hay salida del mundo del *riesgo* con base en puros conocimientos especializados; al revés, a mayor cantidad de conocimiento especializado mayores riesgos para el conjunto de la humanidad, desde la biología ambiental hasta la genética. La única salida está en la combinación de conocimientos especializados con aquellos otros conocimientos que vienen de la experiencia social y las memorias colectivas.

Nuevas figuras de razón

Otro plano de cambios a que estamos asistiendo es el de la aparición de “nuevas figuras de razón”. No hay una sola racionalidad desde la que sean pensables todas las dimensiones de la mutación civilizatoria que atravesamos. Una cosa es que haya una ideología hegemónica impulsando el proceso de globalización, como lo es el neoliberalismo, pero otra cosa es que haya una racionalidad desde la que sean explicables los cambios que aquella entraña o cataliza. Uno de lo más claros avances apunta hoy a una creciente conciencia de la multiplicidad de racionalidades que se entrecruzan cuando hablamos de mundialización o de revolución tecnológica.

Trazo un mero esbozo: durante siglos, al menos desde Galileo hasta mediados del siglo XX, pasando por Hegel, era el grado de abstracción el que marcaba el nivel de profundidad y generalidad de los conocimientos, esto es, tanto de comprensión (densidad) como de extensión (ámbito abarcado). En esa racionalidad la

imagen era identificada, desde Platón, con la *apariencia*, y por tanto era pensada como obstáculo al conocimiento. Ligada al mundo del engaño la imagen es, de un lado, asimilada a instrumento de manipulación, de persuasión religiosa o política; y de otro, expulsada del campo del conocimiento y confinada al campo del *arte*. Hoy día nuevas formas de concebir y producir el conocimiento liberan a la imagen de su estatuto de “obstáculo epistemológico” para recuperarla como ingrediente clave de la *simulación* y la *experimentación* científica. Sin la imagen numérica en el computador el hombre no hubiera podido salir de la atmósfera, no hubiera podido ir a la luna, pues para ello debió simular todo, sensaciones, percepciones, transformaciones de la cenestesia, imposibles de describir y analizar sin imágenes. La introducción de la imagen en la producción de conocimiento reorganiza y potencia las relaciones entre lo inteligible y lo sensible, entre inteligibilidad y sensibilidad, entre experimentación y simulación. Estamos ante un nuevo tipo de imagen que oficia de interfaz de nuevas arquitecturas de pensamiento y de lenguaje, estamos ante una transformación profunda no sólo en los modos de circular sino de *producir* el conocimiento.

El computador no es una máquina más, como las que introdujo la humanidad desde la rueda hasta las máquinas a vapor que impulsaron la revolución industrial. Con el computador ya no estamos ante la relación exterior entre un *cuerpo* y una *máquina* sino frente a un nuevo tipo de relación: una *aleación entre cerebro e información*. El salto es cualitativo pues la “materia prima” del computador no es la tela o el acero, sino algoritmos, programas, signos y lo producido no son objetos sino informaciones y conocimientos.

2. Crisis de las identidades profesionales

Entiendo por *profesión* la trama que surge en el cruce de dos figuras sociales: un oficio y una vocación. Al *oficio* lo caracteriza un logro que se halla socialmente definido en términos de éxito económico. A la *vocación* también la caracteriza socialmente su logro, pero éste se define en términos de realización personal.

El profesional estuvo dedicado en el tiempo de la modernidad industrial a la ejecución de tareas fijas y delimitadas de una vez para toda la vida, con pocos cam-

bios a todo lo largo del día y de la vida. En la actual sociedad de mercado se pone en marcha un nuevo tipo de empresa que evidencia cambio en dos sentidos, sentidos que no voy a poder elaborar aquí pero que al menos debo enunciar.

Para poder entender la transformación que sufre la identidad profesional hay que pensar, primero, en los cambios que sufre *el sentido del trabajo*; ¿qué sentido tiene hoy el trabajo? ¿qué es un trabajador?; y segundo, ¿qué sentido cobran las figuras profesionales que encarnan al nuevo trabajador y al nuevo sentido del trabajo? Son dos planos que habría que analizar por separado, pero que al no poder hacerlo por falta de tiempo voy a mezclar.

Frente al profesional de la sociedad industrial, dedicado a la ejecución de tareas fijas y fuertemente repetitivas, hoy día la profesión pasa rápidamente a estar asociada a la creatividad, la iniciativa, la innovación. Se trata de un cambio; no existen la creatividad y la innovación por sí mismas sino dentro del alcance que le fija la lógica de la competencia. A la gente no se le deja libre para que haga lo que quiera sino para que tenga la posibilidad de competir mejor. Pero aún así el cambio es de fondo y no de mera forma, como lo atestigua la nueva figura profesional de los *grupos/proyecto*, los “círculos de calidad” en los que cada individuo compite con los otros individuos del grupo, y cada grupo compite con otros grupos, no sólo fuera sino aún dentro de la misma empresa. En la estructura profesional de la empresa “tradicional” no había dos equipos haciendo lo mismo en situaciones que permitían evaluar permanentemente cuál de ellos era el más competitivo. Ahora podemos afirmar que la libertad de hacer, la inventiva y la creatividad son incentivadas y a la vez puestas permanentemente a prueba bajo el baremo de la competitividad. Y en tal condición cada vez más fuerte, la creatividad se transforma, se traduce en *fragmentación* tanto del oficio como de las *comunidades* de oficio.

El nuevo capitalismo no funciona con sindicatos fuertes, de alguna manera no sólo los vuelve innecesarios sino imposibles. ¿Por qué? Porque ahora es el individuo el que es responsabilizado de las actividades, el que es puesto a competir con sus propios colegas. Y así el sentimiento de pertenencia a un gremio y de solidaridad colectiva sufre una mengua inevitable. Es bien significativo que en castellano la palabra *competencia* nos sirva para hablar de las destrezas, de los saberes y

también para hablar de la lucha a muerte entre empresas. Hoy esa *con-fusión* es aún más significativa socialmente pues sus ingredientes nunca estuvieron más mezclados. De la *nueva enseñanza* “por competencias” se empieza a hablar en la escuela o la academia justo en el mismo momento en que la empresa ha hecho estallar el oficio de administrador o de ingeniero industrial para transformarlo en un número determinado de actividades desempeñables por competencias individuales. En la actual sociedad de mercado la nueva empresa, organizada por grupos-proyecto y por competencias, hace imposible el largo tiempo, tanto en el sentido de la pertenencia a una colectividad empresarial, como en el de la carrera profesional; deja sin sentido a la empresa como comunidad y la carrera profesional. En Silicon Valley, que no es nuestra sociedad pero es hoy día la punta de lanza de los cambios en este campo, el promedio de contratación de profesionales es de ocho meses, y aunque no sea nuestra realidad sí puede ya ser aquí un modelo para algunas empresas, pues el nivel salarial tiene cada vez menos que ver con los años de trabajo en la empresa. Yo mismo tengo amigos en Colombia, en España, en Francia que llevan muchos años en la empresa y ahora hay jovencitos que han entrado a trabajar con ellos ganando el doble. El valor del trabajo se divorcia así también del largo plazo y el largo tiempo de la solidaridad, para ligarse a una creatividad y una flexibilidad uncidas a la lógica de la competitividad.

Aparece entonces la otra cara de la crisis en la identidad profesional: la crisis profunda del sujeto trabajador, del individuo abocado a una reconversión de sí mismo, que de sujeto ejecutor de tareas trazadas por otros es obligado a tener iniciativa, a innovar. Y ello además en un momento en el cual todo en la sociedad hace del individuo un sujeto inseguro, lleno de incertidumbre,

con tendencias muy fuertes a la depresión, al estrés afectivo y mental.

El nuevo lugar de la universidad en la sociedad

De todo lo anterior derivó tres líneas de trabajo que conciernen a los cambios que debería afrontar la universidad. La primera la demarca esta pregunta: ¿está la universidad auscultando, pensando, investigando, *la complejidad de la relaciones* entre los cambios del saber en la sociedad de conocimiento y los cambios del trabajo en una sociedad de mercado? Segunda, ¿el papel de la universidad puede y debe ser únicamente el de analizar tendencias –las que marca el mercado en la globalización y el desarrollo tecnológico– para ver cómo se adapta a ellas? ¿Deberá la universidad asumir como tarea propia, estructural y estratégica hoy más que nunca, la de formular y diseñar proyectos sociales, la de pensar alternativas al modelo hegemónico del mercado? No estoy pidiendo alternativas suicidas, estoy pidiendo alternativas viables, esto es capaces de negociar con algunos hechos inapelables tanto de la sociedad del conocimiento como de la de mercado, y capaz también de arriesgarse a imaginar social, cultural, políticamente; de arriesgarse a ser de veras creativa. Y tercera, la universidad no puede renunciar a poner en su agenda docente ciertos *saberes indispensables*, saberes posiblemente muy poco o nada rentables pero saberes sin los cuales el profesional no podrá sobrevivir como sujeto humano en una sociedad que lucha a muerte por encontrar un nicho de trabajo. La universidad va a tener que distinguir –no a oponer– entre los saberes *rentables* y los saberes *indispensables*, pues creo que es ahí, en esa encrucijada de saberes, donde se dirime el sentido y el futuro de las universidades que se han dado a sí mismas explícitamente un mínimo proyecto social, esto es, no sólo un oficio, el de enseñar, sino una vocación, la de formar ciudadanos.



Plaza de Bolívar (costado norte)



Parece evidente que la idea de la universidad como centro hegemónico de producción de saber y como guía humanista de la investigación y la docencia, tal como había sido concebida por los pensadores de la Ilustración, se encuentra en franca decadencia. El colapso del “proyecto moderno”, que en otro lugar hemos descrito como el fin de la gubernamentalidad estatal legitimada por el conocimiento, conlleva también la crisis de la universidad moderna.¹ Ahora la universidad ya no funge como instancia que legitima cognitivamente la construcción de los Estados nacionales, sino como una instancia más en el procesamiento de mercancías en tiempos del capitalismo global. En particular, la universidad se ha convertido en una pieza clave para el ensamblaje del mercado del conocimiento.

En este artículo examinaremos las consecuencias que puede tener esta globalización neoliberal de la universidad para la “supervivencia cultural” de la humanidad. Y lo haremos tomando como punto de referencia el documento de Porto Alegre, firmado el año pasado durante el Foro Mundial realizado en aquella ciudad brasileña. Nuestro argumento será que la hegemonía de que gozan en la universidad latinoamericana discursos afines a la globalización del capital –como la economía y el derecho– conducen a deslegitimar la validez de formas de vida y conocimiento alternativas, encarnadas ya no en culturas exóticas (el “otro de la modernidad”), sino en ciudadanos de la calle comunes y corrientes, que ven impávidos cómo su *habitus* cognitivo queda absorbido por discursos abstractos diseñados por tecnócratas, propagados por sistemas expertos (como los medios de comunicación) e implementados por agencias transnacionales inmunes a cualquier tipo de control democrático.

1. Transformaciones de la universidad: el problema del contexto

Teóricos sociales y políticos, antropólogos, filósofos sociales, estudiosos de la cultura, economistas, politólogos y hasta juristas están usando términos tales como “capitalismo informacional”, “trabajo inmaterial”, “mercantilización abstracta” o “trans-materialización de la riqueza” para referirse conceptualmente a la arena social en la que estaríamos entrando en la actualidad. Lo que parece ser común a estas nociones es la intui-

ción del surgimiento de un espacio social cualitativamente diferente (más allá de las fronteras geográficas actualmente existentes), construido por el uso de tecnologías de información avanzada.

Dicho diagnóstico parece ser central a la hora de comprender las transformaciones del capitalismo tardío, en especial cuando se hace referencia a la primacía del sector financiero del capital. El argumento puede ser expresado de la siguiente manera: en tiempos de globalización, el capital financiero supera las constricciones impuestas por las fronteras geográficas existentes para introducirse en el *ciberspacio*. De acuerdo con lo anterior puede afirmarse que la noción de “ciberspacio” se encuentra en el centro de las críticas explicativas y descripciones del contexto actual de aparición de nuevas subjetividades y formas de conocimiento. Denominamos este “el problema del contexto”, y lo proponemos como el reto prioritario de una crítica cultural que necesita con urgencia encontrar espacio en la universidad.

Con el fin de evitar argumentos que enfatizan la no pertinencia del discurso sobre el ciberspacio en América Latina dado el “carácter pre” (premodernas, precapitalistas, preinformatizadas, etc.) de nuestras sociedades, quisiéramos aclarar que el término “ciberspacio” puede ser usado de manera general para referir el tipo de cultura potencial que estaría siendo creado por el uso de las tecnologías de información avanzada, en particular por parte de los poderes económicos. Dicho de otro modo, la categoría de ciberspacio se refiere al *cúmulo* de artefactos, prácticas y relaciones de poder que se articulan alrededor de la computación y que son dirigidas en buena medida por las “fuerzas del mercado”. En la medida en que tal acumulación afecta a los ámbitos cotidianos de la vida de los sujetos a escala planetaria, el tema resulta tan pertinente en Ecuador como podría serlo en la Gran Bretaña.

Ahora bien, quisiéramos argumentar que no es posible pensar las transformaciones de la universidad y replantear críticamente su función, sin tener en cuenta el modo en que la universidad contemporánea deja de ser un eje fiscalizador del saber al servicio del Estado, para convertirse en una máquina productora de conocimientos mercantilizados al servicio del capital global. En un artículo publicado en *This Magazine* (septiembre de 1991) el periodista John Harris resumía la cuestión de la siguiente forma:

Observatorio Astronómico – Carretera 8a. Calle 8





Calle 7a. Carrera 7 - San Agustín

El conocimiento que antes era gratuito, abierto y producido para el beneficio de la sociedad, ahora es apropiado, confidencial y producido para el beneficio de las corporaciones y los negocios. Los educadores que antes guardaban celosamente su autonomía negocian hoy la planeación del currículum con patrocinadores provenientes de las sociedades y corporaciones... Los profesores que antes se dedicaban a la enseñanza se encuentran hoy en la nómina de las compañías fabricando en serie investigaciones mercantilizables en el laboratorio del campus, mientras que las universidades pagan los muy reducidos salarios con que se contrata a profesores asistentes... Los directores de las universidades, antaño líderes intelectuales de sus instituciones, son hoy refinados relacionistas públicos y acuciosos buscadores de fondos.

Si antes el Estado, en el marco de su proyecto de gubernamentalidad, procuraba por lo menos fabricar sujetos morales (ciudadanos) a través de la educación y el acceso gratuito al conocimiento experto –lo cual conllevaba un interés en la formación científica del profesor–, ahora las prioridades han cambiado. La universidad ya no está ahí para formar una elite de científicos y profesionales al servicio de la nación, sino para *formar técnicos* que puedan suplir las necesidades de las empresas globalizadas por los imperativos del mercado global. Lyotard lo veía muy bien en *La condición posmoderna*: en el contexto del capitalismo global, la legitimación del conocimiento se da solamente en términos de su operatividad, es decir por la *performance* de su funcionamiento. Por eso la universidad se pliega a las necesidades del mercado laboral, cada vez más orientado hacia la lógica del ciberespacio. La *ciberuniversidad* ya no se interesa tanto por la excelencia académica y la introyección de hábitos ciudadanos, sino por la posibilidad de ser competitiva en el “marketing” abierto por la sociedad del conocimiento. Ser universitario no significa pertenecer a un foro donde puedan interrogarse críticamente las condiciones de producción del saber instituido –así pensaba Immanuel Kant la universidad en *El conflicto de las facultades*–, sino pertenecer a un nodo de saber/poder en el que tan solo se producen conocimientos que refuercen la operatividad tecnológica del sistema.

2. El “Sur Global” como escenario de supervivencia cultural

Habiendo hecho referencia muy breve al “problema del contexto” en el que se mueve la universidad contem-

poránea, quisiéramos concentrar ahora nuestra reflexión en un problema específico: ¿cuál es el lugar que ocupan los “conocimientos subalternos” en el nuevo orden mundial? Los dos temas que enmarcan este movimiento argumentativo son, de un lado, la cuestión de la “supervivencia cultural”, tal y como está siendo articulada hoy por diversos actores sociales del Sur Global² y del otro, la cuestión de la globalización de la educación. Nuestro interrogante apunta hacia el siguiente problema: la globalización hegemónica de la educación y el modo hegemónico de producción de la vida en el seno del capitalismo global constituyen una seria amenaza para la supervivencia cultural de la humanidad, en la medida en que borran o invisibilizan el espacio discursivo abierto por actores globales subalternos.

Durante la década de los ochenta del siglo XX, el movimiento ecológico comenzó a hacer popular la idea de acuerdo con la cual la diversidad biológica constituye un preciado recurso global. En tal sentido, se argumentaba, la desaparición de las ballenas jorobadas, las aves tropicales y los insectos africanos empobrecería notablemente nuestro planeta y posiblemente amenazaría la supervivencia de la especie humana. Desafortunadamente no existe aún un conjunto de organizaciones ambiental-culturales con capital simbólico similar dedicado a promover el mensaje análogo concerniente a la *diversidad cultural* del mundo; sin embargo, es dable pensar que un movimiento tal contaría con un considerable número de simpatizantes a lo largo y ancho del globo. En efecto, el sentimiento de que la cultura mundial sería degradada si la diversidad de conocimientos y visiones del mundo se pierde, es compartido por intelectuales, operadores de la cultura, comunidades locales, activistas políticos, globalizadores contra-hegemónicos y nacionalistas modernos en todo el planeta. A este mensaje nos referiremos con el término “supervivencia cultural”.

Desde otra perspectiva, este término designa el conjunto de problemas y cuestiones surgidas en las zonas marginales del sistema-mundo (por ejemplo, el Mediterráneo, el Sud-este de Asia o América Latina), hasta hace muy poco excluidas de las agendas de las ciencias sociales, cuyo proceso de constitución como discursos independientes ha estado relacionado con las tendencias políticas y económicas de los países centrales.³ Más adelante presentaremos ese conjunto de cuestiones en la forma de dos tipos de problemas bien diferenciados que consideramos centrales en la agen-

da de la universidad y la academia del 'Sur Global' para el siglo que comienza.

Quisiéramos formular la cuestión de la siguiente manera: los procesos de descolonización y democratización del siglo XX estaban transformando las condiciones de emergencia, inserción y funcionamiento de los discursos de saber que desde la modernidad temprana habían sido impuestas por los países centrales. Es decir, tales prácticas políticas, llevadas a cabo por sujetos subalternos al interior de los estados nacionales, estaban desplazando, o por lo menos interpelando, al sujeto hegemónico (las clases dominantes al interior de esos mismos estados nacionales) de su papel 'legislador' respecto del conocimiento. En una palabra, se estaban reapropiando de la posibilidad de organizar socialmente su propia forma de vida. La globalización es un escenario más de este enfrentamiento por la hegemonía del conocimiento. Ahora bien, la defensa del carácter propio de ese capital cultural tiene sentido no tanto porque éste sea valioso para los pueblos y comunidades del Sur Global (lo que quizás sería ya una razón suficiente), sino porque ese capital resulta valioso *para toda la humanidad* de la misma forma que lo es, por ejemplo, la diversidad biológica de la cuenca amazónica. En tal sentido puede decirse que el valor propio del capital cultural subalterno es su carácter no apropiable. Se trata de un patrimonio común de la humanidad.

Foros globales como el reunido en la ciudad de Porto Alegre durante los dos últimos años han acogido de manera central entre sus preocupaciones la defensa de la pluralidad cultural y el carácter social e inapropiable del conocimiento. Así por ejemplo, en el documento conocido como "Llamado de Porto Alegre para las próximas movilizaciones" se recoge, en al menos dos acápites, la problemática relativa a la diferenciación moderno-colonial de la cultura y el conocimiento. En el párrafo cuarto se declara:

Estamos en contra de la hegemonía del capital, la destrucción de nuestras culturas, la monopolización del conocimiento y de los medios de comunicación de masas, la degradación de la naturaleza y el deterioro de la calidad de vida por las corporaciones transnacionales y las políticas anti-democráticas.⁴

La razón de nuestro interés en este documento es que se trata de una instancia ejemplar de articulación entre

la experiencia localizada y sentida de la subalternización y la actividad crítica y propositiva que busca resistirla y al tiempo transformar las condiciones globales en las cuales ella es posible. Dicho documento constituye una muestra (prueba, evidencia) del "sentido interno" que origina el comportamiento regular de cierto actor social que puede ser descrito por un observador externo. La determinación del 'sentido interno' respecto de un campo social resulta importante porque si bien un observador externo está en capacidad de determinar ciertos procedimientos regulares, no podrá distinguir entre ellos a menos que tome en cuenta los *motivos* que originan esas conductas. Solamente en el segundo caso, el del participante, cierto comportamiento es aceptado como una 'regla' y por tanto como un parámetro de regulación en el cual pueden fundarse sus críticas a quienes no respetan las reglas. Establecer la *dimensión normativa interna al campo social* globalizado es lo que nos permite distinguir –como científicos sociales– entre globalización hegemónica y globalización anti-hegemónica, o lo que es lo mismo, entre dos posiciones antagónicas que dividen un campo social que, a primera vista, aparece como homogéneo.

Sin embargo, la mayor parte de las aproximaciones teóricas a la globalización la consideran un fenómeno social homogéneo e inevitable. La posibilidad de establecer distinciones al interior del campo, esto es, de establecer qué actores compiten en el campo y qué pretensiones intentan avanzar, depende de la identificación de las reglas que dichos actores siguen a la hora de jugar el juego, y ello solamente es posible si se asume el "punto de vista interno". Lo que revela este punto de vista es la manera en que un cierto actor social es *afectado* por la acción legislativa de otro actor que ocupa una posición hegemónica en el mismo campo. Es a partir de ese "afecto" que el subalterno desarrolla una contra-normatividad propia y, por lo tanto, la posibilidad de cambiar las reglas de juego, transformando así el campo en el que actúa.

El lenguaje del documento de Porto Alegre es explícitamente normativo, pero esa normatividad no corresponde al modelo jurídico-institucionalizado del lenguaje que usa el globalizador hegemónico: el lenguaje de los derechos humanos reducidos a la protección de la honra, la dignidad y la propiedad. Corresponde, más bien, al lenguaje de alguien que reclama el *derecho a poder conocer el mundo de otro modo* y expresa, por tanto, una contra-normatividad. Lo que motiva, en efecto, el

acto de transvaloración es el rechazo a tener que vivir en un mundo donde son instancias abstractas –corporaciones transnacionales y ya no solo estados nacionales– las que definen normativamente, y esta vez para todo el planeta, lo que “significa” el amor, la felicidad, la riqueza, la política, en fin, la existencia misma de la especie humana. Se trata, pues, de una resistencia activa que demanda la posibilidad de poder decidir –o al menos tener influencia– sobre los procesos de *imputación de sentido* sobre la realidad.⁵ Debilitado el espacio de disidencia ciudadana que la modernidad había definido bajo los términos del “contrato social”, los actores subalternos –convertidos ahora en “multitud”– reclaman la creación de un nuevo espacio donde pueda tener cabida la validez de su *habitus*, de sus afectos. No es coincidencia, además, que el ‘lugar’ de esta contra-normatividad sea el “Sur Global”, término que no designa ya un espacio específico del mapa geopolítico sino, mas bien, un espacio antagónico móvil.

3. El “libre comercio de la educación”

Hemos argumentado que la globalización genera toda una serie de movimientos contrahegemónicos por parte de sujetos que se sienten “afectados” por el modo en que sus formas locales de ver, conocer y sentir el mundo son subalternizadas por un discurso abstracto legitimado por “saberes universales” como la economía y el derecho. Hemos dicho también que los firmantes del Documento de Porto Alegre han articulado un tipo de experiencia sentida acerca del ciberespacio –en el sentido dado al término más arriba– que se contrapone al discurso abstracto de los globalizadores hegemónicos. Volviendo ahora al tema de la universidad, mostraremos que las agendas de la universidad latinoamericana empiezan a verse permeadas por los intereses de agencias globalizantes como la “North American Free Trade Agreement” (NAFTA) y su potencial sucesor, el “American Free Trade Agreement” (ALCA). Uno de los peligros de que la educación universitaria empiece a ser vista como una mercancía perteneciente al sector de servicios es que las “muchas maneras de conocer” –y con ellas, la posibilidad de un futuro de vida *alternativo* para la humanidad– dejen de tener en la universidad un espacio de articulación crítica. Argumentaremos que la posibilidad de defender la legitimidad epistemológica de formas de conocimiento como las reflejadas en el documento de Porto Alegre, formas que, como hemos dicho, son indispensables para

asegurar la supervivencia cultural del planeta, pasa necesariamente por una política de resistencia frente a la mercantilización de la universidad.

Tanto el NAFTA como el ALCA han sido presentados como simples procesos de liberalización del comercio y solución de las disputas fronterizas. De hecho, estos convenios establecen un nuevo y completo marco de política social y económica para las Américas y crean una estructura gubernamental de carácter continental, no elegida democráticamente, con enorme capacidad de influencia sobre las políticas educativas del Estado. Ambos convenios representan un claro riesgo para la universidad latinoamericana por las siguientes razones: primero, los servicios educativos serían abiertos a compañías estadounidenses para la competencia por nuestros mercados y nuestros contratos gubernamentales. Aunque técnicamente el acuerdo permite a los gobiernos establecer sistemas educativos propios, lo cierto es que estos sistemas se ven compelidos a “ajustarse” a imperativos de orden macroeconómico –¡y macropolítico!– sobre el que ni los estudiantes, ni los profesores, ni las directivas universitarias tienen algún tipo de control. La trampa es la siguiente: hoy NAFTA da a las compañías estadounidenses los que se denominan “derechos de tratamiento nacional”. Esto significa que un gobierno latinoamericano (México hoy, ¿Colombia mañana?) debe tratar estas compañías como si fuesen nacionales y no puede dar preferencia a las compañías domésticas. De manera que el Estado no puede favorecer a los actores nacionales, a pesar de que en sectores como la cultura y los servicios educativos las perspectivas locales son cruciales.

En segundo lugar, los gobiernos locales no pueden ya requerir a las compañías que compitan por contratos que se mantengan en la localidad. Compañías estadounidenses que actúan bajo NAFTA pueden hoy laborar en México, por ejemplo, sin tener que invertir en el país, ni proveer empleos y ni siquiera abrir oficinas locales. Esto quiere decir que la regulación pública de los servicios educativos y el *licensing* de los mismos puede llevarse a cabo de una manera que no favorece a las empresas locales. Hoy NAFTA extiende los que se denominan *procurement rights* a las compañías estadounidenses, capacitándolas para competir en licitaciones para contratos públicos y gubernamentales. La intención es abrir todos los niveles del gobierno a este tipo de competencia transnacional. Lo que ha ocurrido es que en Canadá, por ejemplo, los gobiernos federales han privatizado muchos

de los servicios educacionales. Los gobiernos más conservadores han sido los más radicales a la hora de privatizar, y se espera que en Colombia se sucedan durante un período suficientemente largo gobiernos de este tipo, o aún más autoritarios. Si un gobierno futuro quisiera revertir tales procesos, las reglas del actual NAFTA, que de seguro entrarán a formar parte del ALCA, lo impedirían.

La “armonización” educativa del continente cambiaría para siempre la naturaleza de la educación en Colombia y el resto de América Latina. Ella será aún más privatizada, mucho más cercana del sistema estadounidense y más comercial en sus operaciones, permitiendo a los negocios grandes y pequeños instalarse en este sector antes resistente a sus lógicas y contradicciones. En la medida en que los puestos de trabajo escasean y la competencia por los mismos es más fiera, y en la medida en que la educación llega a ser vista como una ventaja competitiva (capital cultural legítimo), la educación como negocio está atrayendo más corporaciones y empresarios. En efecto, ya algunas universidades nacionales del sector privado han elevado a los más altos rangos directivos sus áreas financiera y administrativa. Ello es tan sólo un abrebocas de la “venta de las universidades” –de manera análoga a lo que ocurre con la privatización de los servicios públicos y médicos– que tenemos a la vista.

A manera de ejemplo: sólo un porcentaje muy bajo de los libros educativos que circulan entre nosotros son publicados por empresas colombianas. Bajo NAFTA, único precedente existente de lo que sería el ALCA, las transnacionales pueden desarrollar productos educacionales para un mercado panamericano. Debido a su tamaño, las firmas estadounidenses tendrán una ventaja competitiva y serán capaces, bajo tales acuerdos, de rebajar aún más sus costos de producción al operar en países del sur con menores prebendas salariales, desplazando así a las firmas europeas.⁶ Como cualquier otra compañía estadounidense, las casas de publicaciones ven a Latinoamérica como parte de un mercado común y se encuentran impacientes por borrar cualquier inconsistencia en el sistema. La heterogeneidad cultural es, sin duda, la más evidente de tales inconsistencias.

Resulta claro que, bajo esta perspectiva, la posibilidad de que el problema de la “supervivencia cultural”, expresado en documentos como el de Porto Alegre, tenga cabida en los currículos y en las políticas de las universidades latinoamericanas, se vuelve cada vez más

lejana. Esto conlleva, a su vez, la imposibilidad de desarrollar en la universidad discursos críticos de frontera, que son los únicos con el potencial explicativo para comprender el espacio social y cultural desde la perspectiva de los que ocupan posiciones contrahegemónicas. Dicho de otra manera, no vemos cómo en una universidad completamente entregada a los intereses del mercado y las transnacionales pueda hacerse presente la voz o el afecto de los subalternos. Tales voces y afectos serían definitivamente acallados. El resultado –el silenciamiento de voces que expresan la “supervivencia cultural”– sería equivalente al de un genocidio.

Queremos por ello proponer para la discusión dos problemas que debieran formar parte de la agenda crítica de la universidad sur-global en el siglo XXI. Son estos los problemas que no encontrarán un espacio para su desarrollo en la universidad corporativizada que plantea el escenario NAFTA-ALCA:

- 1) El problema de “las muchas maneras de conocer”, referente a la posibilidad epistemológica de defender la legitimidad de las formas de conocimiento experiencial que subyacen al discurso del documento de Porto Alegre vis a vis la legitimidad constituida de discursos disciplinares como la economía y el derecho. Esta cuestión incluye los debates epistemológicos alrededor del tema modernismo / posmodernismo, así como cuestiones metodológicas internas a las disciplinas y a los estudios culturales.
- 2) El problema referente a la caracterización de las entidades-portadoras-de-cultura propias en el espacio global actual. Este problema puede ser formulado del siguiente modo: la más importante cuestión política y filosófica del siglo XXI será la definición de lo que queremos ser en el futuro (ya no sólo como “naciones”, sino como “especie”). Es, pues, el problema de las formas de ver, conocer y sentir el mundo, presentes en formas de vida subalternas, que se presentan como alternativa posible al *modo de producción de vida* dominante en el capitalismo global.

Tales cuestiones dirigen nuestra atención hacia la elaboración de un discurso crítico respecto del pensamiento de la globalización fuerte en los estudios antropológicos, sociales, políticos y culturales que se han

ocupado de caracterizar la sociedad actual. Es nuestra pretensión defender el argumento según el cual este tipo de discurso crítico, que en la actualidad viene siendo articulado por nuevas tendencias de las ciencias sociales como es el caso de los estudios culturales, requiere de un espacio al interior de la academia. Lo anterior implica que ésta es una propuesta para llevar los estudios culturales en América Latina más allá de las limitaciones propias del culturalismo.⁷

Citas

- 1 Castro-Gómez, Santiago y Oscar Guardiola Rivera. "Geopolíticas del conocimiento o el desafío de "impensar" las ciencias sociales en América Latina". En: Santiago Castro-Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: CEJA 2000.
- 2 La fuente que nos servirá de pre-texto para establecer esta articulación es el documento conocido como "Llamado de Porto Alegre para Las próximas movilizaciones", emanado del Foro Social Mundial reunido en Porto Alegre, Brasil, en 2001.
- 3 Hemos abordado este tema en otros lugares: "El Poscolonialismo como teoría crítica de la sociedad globalizada" en *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*.
- 4 "Llamado de Porto Alegre para las próximas movilizaciones", en: Seoane, José y Emilio Taddei (eds.). *Resistencias Mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. Buenos Aires: CLACSO 2001. El énfasis es nuestro.
- 5 Partimos de la premisa de que el "sentido" de la vida colectiva no es algo anclado en la "naturaleza de las cosas", sino que es una construcción social. Esto significa que la cultura puede ser vista como un *campo de batalla* por el control de aquellos símbolos que sirven para imputar sentido a las cosas. En esta lucha por el control de los significados, tal será nuestro argumento, la universidad juega un papel nada despreciable.
- 6 Basta recordar que el mercado de libros se encuentra dominado actualmente en Latinoamérica por empresas europeas como Berthelmann y Mondadori (la del derechista Silvio Berlusconi), que operan en consorcio con monopolios españoles como Planeta y Santillana. Editoriales como Taurus, Gedisa, Paidós, etc., no son otra cosa que filiales muy pequeñas de estos grandes consorcios globales, cuyas ganancias se cuentan por millones de dólares en el mercado latinoamericano. Las compañías estadounidenses se proponen entrar muy pronto en la lucha por el control del fabuloso mercado "latino".
- 7 Véase: Santiago Castro-Gómez. "Althusser, los estudios culturales y el problema de la ideología", En: *Revista Iberoamericana*.