

La educación como herramienta de combate. De Sócrates a Paulo Freire

Jorge Polo Blanco

Escuela Superior Politécnica del Litoral, ESPOL, Ecuador

Resumen: En el presente trabajo, sin ánimo y sin posibilidad de ser exhaustivos, pretendemos hacer un recorrido que nos permita observar lo que ha significado, en diferentes contextos históricos, ese concepto de educación intimamente vinculado a la independencia de la “voz de la razón”. Por tal independencia entendemos, de una manera muy amplia, la capacidad crítica que nos faculta como seres humanos lo suficientemente libres como para, si fuera menester (y casi siempre lo es), ser capaces de construir de forma autónoma juicios propios contra el peso inercial de la tradición y contra la fuerza de los consensos sociales que estructuran el sentido común de nuestra época. Podremos localizar esa “tensión ilustrada” a lo largo de la historia del pensamiento occidental, desde Platón a Condorcet, desde Kant a Paulo Freire. En ese sentido, y para concluir, será conveniente evaluar cuál es el papel que está adoptando el proceso educativo en una era –la contemporánea– donde los procesos de intensa mercantilización también han terminado permeando todas las dimensiones del conocimiento.

Palabras clave: tradición; educación; razón autónoma; instrucción pública; mercantilización del conocimiento

Abstract: “Education as a Tool for Combat. From Socrates to Paulo Freire”. In this paper, without seeking to be exhaustive, we intend to take a journey which will enable us to see what a concept of education closely linked to the independence of the “voice of reason” has meant in different historical contexts; we understand this independence, very broadly speaking, as a critical capacity which enables us as human beings to be sufficiently free and, if necessary (as it almost always is), to be able to construct autonomously our own judgments in the face of the inertial weight of tradition and the force of the social consensuses which structure the common sense of our time. We can trace this “enlightened tension” through the history of Western thought from Plato to Condorcet, from Kant to Paulo Freire. In this sense, and to conclude, it will be appropriate to assess what role the educational process is taking on in the contemporary era, where the intensive processes of commodification have also come to permeate all aspects of knowledge.

Keywords: tradition; education; autonomous reason; public education; commodification of knowledge

I. Contra la “voz” omnipotente de los poetas, esto es, de la tradición

La educación, fenómeno específicamente humano, alberga unas potencialidades de orden crítico que no siempre han tenido ocasión de desplegarse a lo largo de la historia. Ya Sócrates entendía que el primer paso para alcanzar un conocimiento verdadero habría de ser el de reconocer la propia ignorancia. ¿Qué nos quería decir con esto el filósofo griego? Sócrates, según podemos observar en todos los textos de Platón, era un sujeto extraño que se paseaba por las calles de aquella esplendorosa Atenas del siglo V. a. C., con aire sereno y mirada sagaz, y gustaba de conversar con los hombres más sobresalientes de su tiempo. En aquellas doctas tertulias, hacía muchas preguntas a sus interlocutores; algunas de ellas, desquiciantes y a la vez sutiles. El llamado método socrático, la celeberrima mayéutica, no era en realidad sino un diálogo¹.

Un diálogo en el que Sócrates no exponía de entrada sus propias concepciones, sino que de una forma paciente y dialéctica conseguía que el otro, que sí comenzaba sosteniendo con firmeza y vehemencia ciertas tesis, acabase reconociendo que todo aquello que tenía por más cierto y seguro era, en realidad, una opinión infundada o por lo menos endeble. Sócrates, era aquel que dejaba a uno intelectualmente desnudo en medio del vacío; que traía una noticia harto desagradable, a saber, que todo aquello que uno aseveraba de forma aparentemente tan afianzada cual si fuera un saber apodíctico encerraba, en verdad, multitud de falacias y contradicciones. Era aquel, en definitiva, que argumentando racional y dialógicamente hacía comprender que todas las ideas que se tenían dentro de la cabeza (consideradas irrefutables y de “sentido común”) eran en realidad una constelación inarticulada de ideas inestables, espurias o dudosas. Y todo ello lo hacía en *público*, naturalmente, bajo el reluciente sol que inundaba la ciudad².

Lo que Sócrates en última instancia nos estaba enseñando es un elemento crucial que debiera estar presente en todo proceso educativo que fuera verdaderamente tal, esto es, la puesta en práctica de una labor de desmitificación y deconstrucción de todas aquellas ideas que de forma espontánea son conside-

¹ Cf. Platón, *Teeteto*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.

² Esto es desarrollado por Charles H. Kahn en *Platón y el diálogo socrático. El uso filosófico de una forma literaria*, Madrid: Escolar y Mayo, 2010.

radas “evidentes” y “naturales”. En ese sentido, la actitud socrática consiste en hacer ver que todas aquellas cosas que creíamos conocer de manera estable, consolidada e indubitable podrían no ser verdaderas. Sócrates comprendía así que la primera labor de la filosofía –y, por ende, de la educación– era poner en cuestión todas las ideas recibidas, dudar de todo aquello que a primera vista pudiera parecer de “sentido común” pero que, quizás, tras un examen crítico no apareciera más que como un conglomerado solidificado de supersticiones o falsas creencias. Esta misma llamada “actitud socrática” habría de cobrar inusitada fuerza con el movimiento cultural y filosófico de la Ilustración, ya en el siglo XVIII.

También se ha sostenido, con mucha razón, que para Platón el propio Estado era, antes que cualquier otra cosa, una “institución educativa”³. En efecto, dentro de un Estado que estuviese rectamente constituido el lugar ocupado por el proceso educativo habría de ser enteramente medular, tal y como podemos comprobar en el impecable libro VII de *República*. Se puede interpretar la “salida de la caverna” de diversas maneras⁴, pero toda hermenéutica habrá de contemplar, en cualquier caso, que el ideal platónico entiende que es deber y obligación del Estado proporcionar una sólida y completa *formación* a todos aquellos que habrán de ser ciudadanos de pleno derecho. Por el bien del propio Estado, desde luego: por el mantenimiento de un adecuado equilibrio cívico. Y sin olvidar –pues no es una cuestión menor– que dentro del planteamiento platónico las mujeres albergan exactamente las mismas aptitudes para el cultivo del alma racional que los hombres, por lo que ellas habrán de recibir una educación idéntica a la de los varones (*Rep.* 540c).

Muchos, como Karl Popper en *La sociedad abierta y sus enemigos*, se apresuraron en señalar que en esos pasajes platónicos encontramos el germen de todo el totalitarismo político, esto es, del control absoluto de la vida ejercido por un Estado omnipotente que asfixia a los individuos a través de un férreo colectivismo. Pero cuando, en el Libro X, se expulsa a los poetas del proyecto de un Estado ideal, hemos de entender que esa “poesía” expulsada no remite a la misma realidad que dicha palabra evoca en la actualidad. En efecto, cuando Platón dice “poesía” lo que en verdad está denotando es todo ese conjunto de tradiciones orales que durante muchísimo tiempo habían venido “educando” al pueblo. T: todo ese conglomerado mítico y consuetudinario que había venido proporcionando certezas epistémicas, nociones de justicia y preceptos morales de uso común.

³ Sabine, G., *Historia de la teoría política*, México: Fondo de Cultura Económica, 1963, p. 55.

⁴ Blumenberg, H., *Salidas de caverna*, Madrid: Machado Libros, 2004.

La poesía, por lo tanto, no era “literatura” tal y como esta se entiende en el mundo moderno, sino un acervo enciclopédico y magistral de saberes y normas oralmente transmitidas cuya función, en última instancia, era otorgar cohesión, certidumbre y estabilidad al grupo⁵. En ese sentido, cuando Platón se enfrenta al *poder de la poesía*, a lo que en realidad se está enfrentando es al poder consuetudinario de la tradición, y lo hace porque considera que hay una “voz” que debe ser más potente y preeminente que la “voz” de los poetas, a saber, la voz de la razón⁶. Añadiríamos, para comprender esto último más cabalmente, que esos “poetas” expulsados del Estado ideal platónico también serían, en el siglo XXI, los publicistas o expertos en mercadotecnia, precisamente porque estos se dedicarían con la tecnología de sus *imágenes falsas* a distorsionar la realidad y a nublar con seductores reclamos el juicio racional de los ciudadanos.

No obstante, es verdad que en múltiples ocasiones Sócrates recurre a la narración de mitos para explicar algún concepto complejo: “Sócrates recurre al lenguaje de los grandes poetas griegos para hacerse entender. Se trata, en realidad, del lenguaje del enemigo, pues los poetas eran los representantes de la tradición, de la autoridad de los ancestros, de los ancianos, de las costumbres más sagradas y antiguas. Y Sócrates no tenía ningún respeto especial por ese mundo de las sagradas tradiciones. Sócrates era, más bien, un corrosivo de las convicciones más arraigadas, un cortocircuito en el mundo instituido de la tradición. De hecho, los que llevaron la voz cantante en el juicio contra Sócrates, los que pidieron la pena de muerte contra él, eran poetas”⁷.

Porque la reflexión filosófica es, precisamente, ese “cortocircuito” que interrumpe la “normalidad” del suceder vital; una incómoda quiebra en la parsimonia habitual del “sentido común”. La filosofía es, en esencia, un espacio de quietud reflexiva que trabajosamente se abre paso en medio de ese poderoso y densísimo torbellino que es el “sucederse normal de las cosas”.

La formación educativa, en última instancia, es exactamente lo mismo. Un espacio abierto por una instancia o facultad que, según Aristóteles, es lo más excelso o excelente que hay en nosotros, a saber, la razón (*Ética a Nicómaco*, 1178a). Es verdad que, en tanto hombres, somos seres mortales y finitos, y que por ello mismo nos encontramos irremediablemente arraigados en una

⁵ Havelock, E., *Prefacio a Platón*, Madrid: Visor, 1994.

⁶ Cf. Alegre Zahonero, L., *El lugar de los poetas. Un ensayo sobre estética y política*, Madrid: Akal, 2017.

⁷ Fernández Liria, C., *¿Para qué servimos los filósofos?*, Madrid: Los Libros de la Catarata, 2012, p. 27.

determinada geografía cultural. Ahora bien, no tan “irremediablemente” (dirían Sócrates, Platón y Aristóteles,) puesto que a través de esa razón o *nous* podemos despegarnos de nuestra inmanencia histórica y de nuestra identidad tribal lo suficientemente como para “juzgar por encima de ellas”. Pongamos un caso paradigmáticamente despiadado: si nuestros ancestros y nuestras tradiciones (esto es, los “poetas” de nuestra comunidad) prescriben que una adúltera debe ser apedreada hasta la muerte, entonces esa “parte racional del alma” –como diría un griego clásico– juzgará (o tendrá, al menos, la potencia de hacerlo) que tal cosa es absolutamente injusta, es decir, intolerable desde *todo* punto de vista. Y tal juicio se tendrá que abrir paso *contra* la densidad societaria de la propia etnia, *contra* la voz antiquísima y “ejemplarizante” de los propios ancestros, *contra* los mitos normativos que vienen otorgando desde tiempo inmemorial consistencia antropológica a nuestra comunidad. Es por eso que la filosofía platónica es ilustrada y, hasta cierto punto, despótico-ilustrada: el sistema educativo del Estado, racionalmente organizado, no debe estar sometido a ninguna tradición o costumbre por muy antiguas y venerables que ellas sean. George H. Sabine, precisamente en el capítulo que dedica al análisis de la filosofía política de Platón en su *A History of Political Theory*, esbozó, quizás sin saberlo, un perfecto epítome de dicha tensión ilustrada: “No es injusto obligar a los hombres a ser mejores de lo que ordenan sus tradiciones”⁸. He ahí el núcleo de un programa ético-político que llegó a los albores de la modernidad europea.

Ese es el proyecto “educativo”, en el sentido amplio del concepto, de Sócrates y Platón: “¿Qué se esconde, en realidad, en semejante pretensión? Un mundo político en el que nunca ocurra que los lazos de sangre, los lazos familiares, tribales o nacionales, pretendan tener más autoridad que la razón”⁹. No todas las tradiciones son perversas y deleznable *per se*, evidentemente, y desde luego algunas son más razonables que otras. Pero en ocasiones el ejercicio de la razón ha conllevado un enfrentamiento abierto con siglos de tradición, pues el carácter ancestral de una norma o costumbre no es, ante el tribunal de la razón, un argumento válido: que una determinada comunidad lleve siglos apedreando adúlteras no es un argumento racionalmente válido a la hora de legitimar dicha práctica. La razón opera *contra* el tiempo, precisamente cuando ese tiempo está densamente amasado con antiquísimos y arraigados elementos culturales que determinan férreamente el *modus vivendi* de una sociedad pero que –y esta es la clave del asunto– son racionalmente inaceptables.

⁸ Sabine, G., *o.c.*, p. 64.

⁹ Fernández Liria, C., *o.c.*, p. 57.

La razón, en suma, también trabaja contra el “espíritu de una época”. Resulta evidente que el ser humano es un ser radicalmente situado en un contexto histórico, pero no por ello el juicio de los hombres ha de estar necesaria y *absolutamente* determinado por las coordenadas intelectuales y morales propias del “espíritu de su época”. Por ejemplo, un hombre o una mujer pueden haber nacido en un siglo y en un país en el que la práctica esclavista esté ampliamente generalizada y aceptada, pero no por ello deberá la razón humana someterse o plegarse a los “consensos sociales”, por muy arraigados y afianzados que estos estén. De hecho, en aquellos tiempos siempre hubo hombres y mujeres que sostuvieron posturas anti-esclavistas, y lo hicieron precisamente *contra* los férreos consensos sociales de su entorno y, en último término, *contra* el “espíritu de su época”. Ello debido a que, desde un punto de vista racional, esclavizar a otros seres humanos es radicalmente injusto, y lo es en todo tiempo (histórico) y en todo lugar (cultural).

Nótese, por seguir con el mismo ejemplo, que la esclavitud era considerada en la Grecia Antigua como una “institución natural”, y ninguno de los grandes filósofos pensó que eso constituía una injusticia flagrante, es decir, ni siquiera Platón o Aristóteles pudieron escapar del todo a su propia inmanencia cultural. También ellos, que habían elevado el uso de la razón a una dimensión tan extraordinaria, permanecieron a ese respecto atrapados en su propia consistencia histórica y sociológica. El mismo Sócrates, en efecto, no fue capaz de sobreponerse a esa “voz poética” (ancestral, mítica, tradicional) que decía que un determinado grupo de seres humanos es, por naturaleza, siervo de otro grupo. Las conquistas de la razón, en definitiva, se logran trabajosamente pero una vez alcanzadas son irreversibles. Una vez que se prohíbe la esclavitud, por ser esta una práctica radicalmente injusta y contraria a la dignidad humana, es del todo imposible restablecerla. Podría restablecerse *de hecho* a través de un acto bárbaro y violento (e incluso subsistirá en algunos lugares del mundo, lamentablemente), pero en todo caso será (y ya *siempre* lo será) un acto inhumano (indigno) por eminentemente *irracional*.

Para concluir este epígrafe, podríamos aventurar una tesis aparentemente descabellada, pero que en cierto modo arroja luz sobre el significado de la impeccedera intervención socrática. Nos referimos a la posibilidad conscientemente anacrónica de situar a Sócrates dentro de la órbita de aquellos pensadores de la hegemonía cuya matriz seminal se halla en el pensamiento del heterodoxo marxista Antonio Gramsci. Decía este que transformar el “sentido común de época” resultará crucial para poder cortocircuitar esta “normalidad” aquilatada

en todas las aristas de nuestra visión del mundo: “Una filosofía de la praxis solo puede presentarse inicialmente en actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto existente (o del mundo cultural existente). Es decir, sobre todo, como crítica del ‘sentido común’...”¹⁰. Si las visiones del mundo dominantes se hacen cuerpo en las doctrinas defendidas por los sabios, pero también en la mentalidad popular, es ahí donde habrían de incidir las prácticas contra-hegemónicas, deshaciendo todas esas “evidencias” blindadas con apariencia de naturalidad incuestionable, pulverizando todos los consensos aparentemente inmodificables. Recordemos que Sócrates entendió su labor precisamente como una confrontación con la “normalidad” de su época y, de forma subsecuente, con todas las nociones, ideas y valores que se derivaban de dicha “normalidad”. Es de eso, precisamente, de lo que hablaría Gramsci dos mil cuatrocientos años después.

La consolidación de un “aparato ideológico”, por seguir utilizando un léxico gramsciano, propicia la construcción de un terreno cultural muy amplio dentro del cual se dan los límites de lo que puede ser conocido, dicho y pensado, e introduciendo a su vez la encarnación de una específica moral¹¹. Es en el interior de este espacio, dentro de los límites trazados por ese marco intelectual y moral bien consolidado, en el que los hombres *otorgan sentido* a su relación con los otros hombres y *dan significado* a su posición dentro de la trama social. Entonces –y es aquí donde reaparece la figura socrática emparentada con los teóricos de la hegemonía¹²– una praxis contra-hegemónica habrá de dar la batalla cultural, discursiva e ideológica (educativa, en un sentido amplio) precisamente en este mismo terreno, es decir, abordando una deconstrucción y una deslegitimación de todos aquellos elementos (cognitivos y éticos) que fueron quedando incrustados en el sentido común de toda una época. Y ello porque, como hemos visto, la voz de la razón nos estaría aconsejando que algunos de dichos elementos habrían de ser desincrustados o desalojados de nuestro sentido común.

1. Razón autónoma, instrucción emancipadora

Durante el Renacimiento, en aquel inigualable y esplendoroso momento de la cultura europea, encontramos un fabuloso canto a la inherente perfectibilidad humana en el *Discurso sobre la dignidad del hombre*, escrito por el

¹⁰ Gramsci, A., *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1997, p. 14.

¹¹ *Ibid.*, p. 46.

¹² Cf. Mouffe, C., *La paradoja democrática*, Barcelona: Gedisa, 2003.

humanista italiano Giovanni Pico della Mirandola. Allí se nos dirá que son los hombres los que determinan sus propios límites, pues todos ellos albergan la capacidad de hundirse en una vida bestial, ciertamente, pero también la innegable potencia de elevarse a una condición racional que nos aproxima a la divinidad. La condición del ser humano aparece como indeterminada, porque él escoge libremente su ser, y es la senda del conocimiento por la que el ser humano deberá transitar para mejorarse progresivamente¹³. Y es este espíritu humanista, precisamente, el que será recogido por la Ilustración dieciochesca. De hecho, el “principio de perfectibilidad” ocupará un papel primordial en las eminentes figuras del ulterior movimiento ilustrado; un progreso registrado a nivel individual, pero también a nivel de la especie, como bien consignó Condorcet en su memorable *Esquisse*¹⁴.

El propio Condorcet, uno de los más conspicuos representantes de dicho movimiento, elaboraría por extenso un proyecto educativo acorde con los valores nucleares de la tradición republicana. Según esta última, la enseñanza debería poseer una virtud eminentemente pública, esto es, los futuros ciudadanos deberían recibir una enseñanza que los desligase de todos los prejuicios propios de la época y de todas las supersticiones heredadas: “La instrucción pública es un deber de la sociedad para con los ciudadanos”¹⁵. Sin ella, señala en su *Primera memoria*, se habría declarado en vano que todos los hombres tienen los mismos derechos. Es cierto que algunos hombres son por naturaleza más talentosos pero, a pesar de todo, la instrucción permitirá que nadie se someta ciegamente a la voluntad de otro. “El hijo del rico no será de la misma clase que el hijo del pobre si ninguna institución pública los acerca por la instrucción”, asevera categóricamente Condorcet¹⁶. Pues, de hecho, la desigualdad de instrucción ha sido históricamente una de las principales fuentes de opresión: “En los siglos de ignorancia, a la tiranía de la fuerza se unía la de las luces débiles e inseguras, pero concentradas exclusivamente en algunas clases poco numerosas”¹⁷. El conocimiento, que siempre ha otorgado poder a quien lo monopolizaba y atesoraba, quedaba circunscrito a unos sectores sociales muy

¹³ Cf. Della Mirandola, G.P., *Discurso sobre la dignidad del hombre*, Buenos Aires: Goncourt, 1978.

¹⁴ Cf. De Condorcet, N., *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, Madrid: Editora Nacional, 1980.

¹⁵ De Condorcet, N., *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid: Morata, 2000, p. 81.

¹⁶ *Ibid.*, p. 84.

¹⁷ *Ibid.*, p. 83.

minoritarios que, por ello mismo, detentaban una posición jerárquicamente preeminente y un estatus privilegiado.

Las mujeres, en dicho programa, tendrán el mismo derecho que los hombres a la instrucción pública y, por lo tanto, deben “disponer de las mismas oportunidades para adquirir las luces, únicas que pueden darles los medios de ejercer realmente esos derechos con una misma independencia e igual extensión”¹⁸. En todo este proyecto podemos observar una íntima conexión entre el incremento de las “luces” y la emancipación cultural y política. Por ello, no podría ser otra la exhortación: “Generosos amigos de la igualdad, de la libertad, reuníos para obtener del poder público una instrucción que haga popular la razón o temed perder pronto todo el fruto de vuestros nobles esfuerzos”¹⁹. Frente al secular elitismo que mantenía embrutecidas a las masas, la exigencia irrenunciable habría de ser la de “popularizar” la razón (democratizar el conocimiento), esto es, extender por todas las capas del pueblo la luz de los saberes. Pues solo así –y este es el corazón de la Ilustración– caerán todas las cadenas esclavizadoras que amarran a los pueblos en los oscuros servilismos amasados con ignorancia y superstición.

Se trataba, en última instancia, de formar en esos futuros ciudadanos un juicio crítico y racional que los facultase para ser, precisamente, ciudadanos libres²⁰. En esta concepción republicana de la educación, las instituciones juegan un papel primordial precisamente en tanto que ellas deben organizar un sistema público de enseñanza eficaz y constructivo, no solo para que la población adquiriera los conocimientos humanísticos y científicos básicos, sino también para que dicha población acceda a los valores y normas que conforman la consistencia ciudadana: “Cuanto más dispuestos estén los hombres, por la educación, a razonar con exactitud, a captar las verdades que se le presentan, a rechazar los errores que se les quiere imputar, y también cuanto más vea una nación aumentar las luces paso a paso, y distribuirse en un mayor número de individuos, más se debe confiar en obtener y conservar buenas leyes, una administración sabia y una constitución verdaderamente libre”²¹.

Hasta ese momento muy pocos habían sido los individuos que recibían desde su infancia una instrucción que les permitiera desarrollar todas las

¹⁸ *Ibid.*, p. 112.

¹⁹ *Ibid.*, p. 115.

²⁰ De Condorcet, N., *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública*, Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1990.

²¹ De Condorcet, N., *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid: Morata, 2000, p. 84.

potencialidades (intelectuales y morales) de sus facultades naturales. Todos los revolucionarios franceses, en ese sentido, otorgaban a la educación un papel intensamente regenerador²². Un sistema educativo de nueva planta, pensaban con inusitado optimismo aquellos pensadores ilustrados, quebrantaría todas las inveteradas servidumbres intelectuales que atenazaban el espíritu de los hombres²³.

La educación alberga una evidente vocación política, en el sentido más amplio y griego de la palabra. Existe, por lo tanto, una conexión viva y esencial entre escuela y república, porque es ahí donde los individuos pueden formarse, en sus primeros años, ideas justas y cabales sobre sus derechos y sus deberes, nociones ponderadas sobre los valores últimos y primordiales que informan las leyes del país y sobre los principios básicos que conforman la convivencia cívica, la vida en común. Por supuesto, señala Condorcet, lo que se pretende no es catequizar o pontificar²⁴, sino que los futuros ciudadanos aprendan a pensar por sí mismos. Y no se trata de inculcar en ellos una obediencia ciega a las leyes vigentes, sino de insuflar en su espíritu una capacidad reflexiva y crítica que les capacite para obedecer las leyes cuando estas sean racionales y justas, pero también para juzgarlas, reevaluarlas y si es necesario reformarlas o transformarlas desde un libre y sereno ejercicio de la razón. La ignorancia es la más acérrima enemiga de la libertad, toda vez que en ese estado un hombre no puede saber si sus derechos están siendo pisoteados y conculcados. Sin instrucción pública, por lo tanto, la condición de ciudadanía se convierte en una mascarada, esto es, en una mera formalidad sin contenido real. Solo a través de la instrucción y la educación se puede combatir contra los despotismos políticos y contra las servidumbres espirituales de una forma veraz y eficaz. Ese fue el objetivo supremo en la “edad de la razón”, el conspicuo e inmarcesible ideal de la Ilustración²⁵.

Kant, en un afamado pasaje, pronunció aquella histórica e imperativa consigna, *Sapere aude*, una locución latina que podríamos traducir como “atrévete a saber”, esto es, “atrévete a usar la razón por ti mismo”²⁶. Lo que nos estaba

²² Cf. Baczkó, B., *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, París: Garnier, 1982, y Rábade, S., “La Ilustración. Concepción del hombre e ideal educativo”, en: *Educación y Futuro*, N° 13 (2005), pp. 43-58.

²³ Cf. Frijhoff, W., “Instruir y formar. La educación como objetivo, instrumento y esperanza en la Revolución francesa”, en: Ossenbach, G. y M. de Puelles (eds.), *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid: UNED-UCM, 1990, pp. 48-53.

²⁴ De Condorcet, N., *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, p. 103.

²⁵ Cf. Cassirer, E., *Filosofía de la Ilustración*, México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

²⁶ Cf. Kant, I., *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid: Alianza Editorial, 2013.

trasladando era la insoslayable necesidad de que las personas, pero también los pueblos y las naciones, escapasen de una situación de “minoría de edad”. Para Kant un individuo o un pueblo viven en una situación de minoría de edad cuando no quieren (o no pueden) utilizar la razón de una forma autónoma, es decir, sin tutelajes o vasallajes de ninguna naturaleza. Una razón autónoma, debemos apuntar, es aquella que no reconoce más autoridad que a sí misma. Solamente el uso de la razón, sin cortapisas de ningún tipo, nos abriría las puertas de un mundo emancipado y libre en el que por fin habrían quedado pulverizadas unas cadenas y unos grilletes que son peores que las prisiones de piedra, a saber, la ignorancia y la superstición. La Ilustración fue ese impulso del espíritu humano que se atrevió, contra la voz autoritaria de la “tradición”, a reclamar un espacio genuino de libertad de conciencia y libertad de pensamiento.

No obstante, es verdad que cuando en 1784 Kant estableció en su célebre *Was ist Aufklärung?* que gran parte de la humanidad permanecía en un estado ignominioso de inmadurez y embrutecimiento, perseverando en una suerte de “minoría de edad” de la que ellos mismos eran culpables, sobreentendía que solo ciertos europeos habían sido capaces de acceder a la luz del verdadero conocimiento, lo que a su vez implicaba o significaba que los “otros” conocimientos no eran tales, como ha señalado Enrique Dussel²⁷. Habríamos asistido, ciertamente, a una categorización eurocéntrica y jerárquica de los saberes y a la imposición de un drástico criterio de demarcación para sepultar múltiples conocimientos no-europeos en el área de lo “ingenuo”, lo “supersticioso”, lo “atrasado” y lo “primitivo”. La construcción de la identidad moderna europea, en ese sentido, no puede comprenderse sin su componente de *colonialidad*, como bien ha venido señalando el peruano Anibal Quijano en sus múltiples trabajos²⁸.

La dimensión epistémica está atravesada de asimetrías geopolíticas y geoculturales, hasta el punto de que muchos saberes no europeos o no occidentales fueron históricamente excluidos, silenciados, estigmatizados y “folclorizados”, condenados a posiciones subalternas o marginales, relegados al violento ostracismo de lo impensable, lo subhumano y lo pre-racional²⁹. Cabría hablar, incluso, de verdaderos procesos de “epistemicidio”, como lo nombra Sousa

²⁷ Dussel, E., “Eurocentrism and Modernity”, en: Beverley, J. y otros (eds.), *The Postmodernism Debate in Latin America*, Durham: Duke University Press, 1995, pp. 65-76, p. 68.

²⁸ Cf. Quijano, A., “Colonialidad y Modernidad-Racionalidad”, en: Bonilla, H. (comp.), *Los Conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Quito: FLACSO/Ediciones Libri Mundi, 1992, pp. 437-449.

²⁹ Cf. Walsh, C., “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”, en: *Signo y Pensamiento*, v. XXIV, N° 46 (2005), pp. 39-50.

Santos³⁰, de “extractivismo epistémico”³¹ o directamente de “etnofagia”³². Puede concluirse, que la *historia misma del conocimiento* permanece integrada en los múltiples resortes de poder a través de los cuales se reproduce el sistema-mundo moderno, esto es, que el despliegue mismo de los saberes viene configurado y jerarquizado por las determinaciones geopolíticas, geoeconómicas y geoculturales de la matriz imperial-colonial³³. El celeberrimo *Sapere aude* podría quedar traducido, cuando asumimos todo este arsenal crítico, como “desaprende lo que sabes y atrévete a ser Europeo”. Sin olvidar, como señaló Ángel Rama en un magnífico ensayo, que los procesos de urbanización en Iberoamérica (en el periodo colonial, pero también en el periodo republicano) operaron como dispositivos esencialmente disciplinadores que sirvieron para edificar una *diferenciación jerárquica* entre la “ciudad letrada” (vinculada a todos los núcleos concéntricos del poder político, económico e ideológico) y todo el inmenso tejido sociocultural que vivía más allá de los muros letrados. Una élite así constituida que articulaba su dominio asumiendo –a través de todo un aparato de discursos *performativos*– que más allá de la ciudad solo reinaba un bárbaro incivismo³⁴ y, de igual modo, que más allá de la “racionalidad letrada” solo pervivía una oralidad desarticulada e irracional³⁵. Desde esa perspectiva, la categoría de “ciudadano” no albergaría ya connotaciones de emancipación (como sí ocurre en el imaginario de la Ilustración europea), toda vez que aparecería como un dispositivo de poder destinado a excluir, estigmatizar y subyugar otras formas de vida no ajustadas al patrón de “urbanidad” impuesto por el orden colonial.

Sin embargo, a pesar de tener muy presente todo este conjunto de críticas, es indudable que el propio Simón Bolívar, inmortal libertador de las tierras hispanoamericanas, había quedado impregnado de todas aquellas ideas ilustradas, al igual que su maestro Simón Rodríguez. Ambos comprendieron pronto que la liberación de las naciones políticamente oprimidas solo alcanzaría un nivel profundo, completo y verdadero a través de la educación del pueblo. Era

³⁰ Cf. De Sousa Santos, B., *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo: Trilce, 2010.

³¹ Cf. Grosfoguel, R., “Del ‘extractivismo económico’ al ‘extractivismo epistémico’ y al ‘extractivismo ontológico’: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo”, en: *Tabula Rasa*, N° 24 (2016), pp. 123-143.

³² Cf. Patzi, F., “Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica”, en: *Bulletin de l’Institut Français d’Études Andines*, Tomo 28, N° 3 (1999), pp. 535-559.

³³ Cf. Mignolo, W., *Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid: Akal, 2003.

³⁴ Las ciudades diseñadas y fundadas por los europeos se concebían como focos de verdadera civilización ubicados en medio de un gigantesco y descomunal páramo de truculento salvajismo.

³⁵ Cf. Rama, A., *La ciudad letrada*, Montevideo: Arca, 1998.

obligación del Estado, en ese sentido, organizar un sistema educativo público y eficaz. La emancipación no solo debía ser política o económica, sino también moral y espiritual³⁶. Solo un pueblo instruido puede ser lo suficientemente maduro y crítico como para exigir (y ganar) la propia libertad. O, dicho de otro modo, no hay una República verdaderamente libre si en ella habita un pueblo analfabeto e ignorante.

2. Una educación combativa

El brasileño Paulo Freire retomaría y radicalizaría, ya en el siglo XX, esa concepción de la educación como una herramienta de transformación, liberación y emancipación. No debe olvidarse que ha sido el pedagogo más referenciado por la comunidad científica internacional, y su vigencia sigue siendo indiscutible³⁷. En su obra *Pedagogía del oprimido*, publicada en 1970, Freire señaló que la situación suele ser muy compleja, toda vez que los oprimidos (todos lo somos en alguna medida y proporción) albergan dentro de sí la voz discursiva de los opresores: “El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que ‘alojan’ al opresor en sí, participar de la elaboración, de la pedagogía para su liberación. Solo en la medida en que se descubran ‘alojando’ al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora”³⁸.

Son los propios oprimidos los que deben descubrir, por sí mismos, la situación objetiva en la que se hallan insertos. Desde luego, la especificidad de dicha situación viene dada por una circunstancia que lo dificulta todo, a saber, que “los oprimidos asumen una postura que llamamos de ‘adherencia’ al opresor”³⁹. Despojarse y desasirse de tales estructuras de subyugación, alojadas en la propia subjetividad del dominado bajo la forma de imágenes, discursos, mitos e inercias conceptuales, es la tarea primordial de una pedagogía liberadora. Decodificar todos los códigos que, en un lento proceso de introyección, fueron quedando adheridos en la propia conciencia. Y así, a través de esa labor deconstructiva, superar esa terrible “aberración” consistente en la identificación con el opresor, lo cual, en cierto modo, encierra un implícito deseo de convertirse uno mismo en opresor de otros⁴⁰.

³⁶ Cf. Luzuriaga, L., *Origen de las ideas educativas de Bolívar y Simón Rodríguez*, Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1969.

³⁷ Cf. Flecha, R., “Actualidad pedagógica de Paulo Freire”, en: *Ikastaria. Cuadernos de educación*, N° 10 (1999), pp. 75-81.

³⁸ Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI, 1978, p. 41.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Cf. *ibid.*, p. 42.

Pero el compromiso liberador requiere de la participación activa de los oprimidos, a través de un ejercicio consciente que les haga perder el miedo a la libertad, el miedo a la autonomía, y ganar de esa forma el derecho a desplegar la propia “voz”. Ese y no otro es el objetivo supremo de toda educación verdaderamente liberadora⁴¹. Freire desarrolló una noción del proceso educativo en la cual este quedaría comprendido como un modo de crear conciencias libres, esto es, mentes capaces de no asimilar de forma ingenua y acrítica todo el entramado axiológico de las ideologías imperantes. Un sistema educativo diseñado y pergeñado para que las jóvenes mentes se limiten a repetir de forma mecánica los conocimientos heredados y, lo que es aun peor, para reproducir los valores socialmente dominantes es, en verdad, un sistema perverso que no contribuye de ningún modo a la construcción de personalidades libres, críticas y autónomas, siendo este el auténtico objetivo de la educación. La educación no debe producir sujetos meramente *adaptativos*, esto es, plenamente sometidos a las exigencias socioeconómicas, políticas y culturales vigentes e imperantes. Por el contrario, el proceso educativo debe alumbrar sujetos capaces de enfrentarse críticamente a dicho entorno y aptos para proyectar transformaciones en él⁴².

Debe superarse, para que tal proceso alcance sus fines, lo que Freire denomina la “concepción bancaria” de la educación, por la cual el educador detenta una posición epistemológica absolutamente superior (en tanto que centro unidireccional en la transmisión cognoscitiva), mientras que el educando es un ser inerte, absolutamente ignorante y vacío que debe limitarse a recibir de forma mecánica una batería de conocimientos que lo “lleanan”. El educador, bajo este prisma, ocupa el lugar privilegiado de la enunciación, mientras que el educando se halla encajado en una posición silente y enteramente pasiva, anestesiada y aletargada. Este modelo es la antítesis de la educación “problematizadora” que propone Freire⁴³.

Por lo tanto, su concepto educativo alberga una potencia política irrenunciable, precisamente por su vocación transformadora de lo existente. Bien es cierto que la praxis política solo prospera mediante ese trabajo cultural que deshace todas las falsas y naturalizadas evidencias que los oprimidos arrastran dentro de sí y que los instala en una visión distorsionada e inauténtica del mundo. Y también es cierto, destaca Freire, que ninguna vanguardia revolu-

⁴¹ Cf. Freire, P., *La educación como práctica de la libertad*, Madrid: Siglo XXI, 1989.

⁴² Cf. Tavel, I., *Paulo Freire. El conocimiento como praxis liberadora*, La Paz/Cochabamba: Los Amigos del Libro, 1984, y Cantero, E., *Paulo Freire y la educación liberadora*, Madrid: Speiro, 1975.

⁴³ Cf. Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, p. 89.

cionaria podrá iluminar externamente a los oprimidos a través de un dirigismo propagandístico y redentor, puesto que solo el reconocimiento que *ellos mismos* puedan ir adquiriendo permitirá una genuina y responsable acción liberadora: “En última instancia, el empeño de los humanistas no puede ser el de la lucha de sus slogans con los slogans de los opresores, teniendo como intermediarios a los oprimidos, como si estos fuesen el escenario de esta lucha, como si fuesen alojadores de los slogans de unos y otros. El empeño de los humanistas, por el contrario, debe centrarse en que los oprimidos tomen conciencia...”⁴⁴.

Los oprimidos no pueden quedar relegados al papel de meros espectadores de su propia liberación, ni permanecer pasivos dentro de un escenario en el que otros hablan y luchan por ellos, porque la verdadera liberación solo puede ser “auto-liberación”⁴⁵.

La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida y Freire insiste en el hecho crucial de que enseñarle a leer y a escribir es algo más que darle un simple mecanismo comunicativo. Claro que la alfabetización otorga herramientas con un altísimo valor pragmático, pero hay algo más: alfabetizar es sinónimo de *concienciar*⁴⁶. De lo que se trata es de despertar en el alfabetizado, concomitantemente, un proceso de auténtica concienciación y, en último término, de ayudarlo a construir su propia voz. Alfabetización tiene en este contexto el significado de propiciar un cambio de mentalidad que implique una verdadera comprensión de la exacta ubicación de uno en la trama social y, asimismo, de poner en marcha la capacidad de analizar críticamente las causalidades que determinan la propia existencia para, en consecuencia, adoptar un nuevo rol protagónico. Todo lo cual, desde luego, facultaría al sujeto alfabetizado para desplegar una acción consciente, eficaz y transformadora dentro de su propio ámbito existencial y, lo más importante de todo, el alfabetizado (en este sentido amplio y profundo) habría terminado por adquirir no solo un conjunto de habilidades cognitivas, sino primordialmente una clara noción de la propia dignidad ejercida en una verdadera praxis liberada y liberadora⁴⁷.

3. La creciente mercantilización del conocimiento en el siglo XXI

Ya en la Escuela de Frankfurt podemos encontrar irrenunciables aportes que trataban de hacerse cargo de los procesos de mercantilización exhaustiva

⁴⁴ *Ibid.*, p. 114.

⁴⁵ *Cf. ibid.*, p. 68.

⁴⁶ *Cf. Sanders, T.G.H., The Paulo Freire Method: Literacy Training and Conscientization*, Melbourne: A.C.C. Division of Christian Education, 1970.

⁴⁷ *Cf. Freire, P., Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.

que iban apoderándose, como una metástasis, de todos los aspectos de la personalidad humana. Escuchemos, a ese respecto, a Erich Fromm: "...la función reguladora del mercado ha sido y sigue siendo suficientemente predominante como para ejercer una profunda influencia sobre la formación del carácter de la clase media urbana y, a través de la influencia social y cultural de ella, sobre la población total. El concepto mercantil del valor, el énfasis puesto en el valor de cambio más bien que en el valor de utilidad, ha conducido a un concepto similar de valor con respecto a las personas y en particular al valor de uno mismo. Llamo orientación mercantil a la orientación del carácter que está arraigada en el experimentarse a uno mismo como una mercancía, y al propio valor como un valor de cambio"⁴⁸.

Más allá de la explotación estrictamente económica, debemos entender que el sistema de mercado aparece como un poderosísimo dispositivo institucional que construye personalidades y troquela caracteres: "La persona no se preocupa tanto por su vida y felicidad como por ser 'vendible'"⁴⁹. Se trata, en suma, de disponer de las propias capacidades vitales para que ellas resulten altamente eficaces y operativas en el mercado: "En la orientación mercantil el hombre experimenta sus propias capacidades como mercancías enajenadas de él. No se siente identificado con ellas, sino que están ocultas para él, porque lo que importa no es su autorrealización en el proceso de hacer uso de ellas, sino su éxito en el proceso de venderlas"⁵⁰. Esta tendencia, ya detectada por Fromm a finales de los años cuarenta del pasado siglo, no haría sino amplificarse e intensificarse con el discurrir de los lustros.

Karl Polanyi había analizado (y denunciado) en sus imprescindibles análisis históricos la profunda mercantilización que, con la llegada traumática y disruptiva de la modernidad industrial, habían sufrido las relaciones societarias y comunitarias más elementales⁵¹. Pero un punto de inflexión se produjo, configurando un tremendo salto cualitativo en dicho proceso, cuando lo más íntimo de la subjetividad humana también empezó a quedar cortado a la escala de lo enajenable y vendible. Fromm lo describe certeramente: "El pensamiento, al igual que el sentimiento, es determinado por la orientación mercantil. El pensar tiene la función de apoderarse rápidamente de los objetos para, de ese modo, ser capaz de manejarlos con éxito. Estimulado por una

⁴⁸ Fromm, E., *Ética y psicoanálisis*, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1985, p. 82.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 84.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 87.

⁵¹ Cf. Polanyi, K., *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*, México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

eficiente y extensa educación, esto conduce a un alto grado de inteligencia pero no de razón. Para los propósitos de manipulación todo lo que es necesario saber son los rasgos superficiales de las cosas. La verdad, que sería descubierta mediante la penetración en la esencia de los fenómenos, se vuelve un concepto anticuado... La mayor parte de los *tests* de inteligencia se concreta a este tipo de pensamiento; su objeto no es tanto medir la capacidad para el razonamiento y la comprensión, como medir el grado de capacidad de rápida adaptación mental a una situación dada; ‘*tests* de adaptación mental’ sería el nombre adecuado para ellos. Para esta clase de pensamiento, más que un análisis completo de un fenómeno dado y su cualidad, es esencial la aplicación de las categorías de comparación y de medición cuantitativa”⁵².

En este párrafo, Fromm parece poner en correlación sinérgica dos acontecimientos que definen la edad contemporánea. Por un lado, la renuncia que en un momento de exaltado pragmatismo se hace con respecto al cometido del conocimiento humano, que ya no ha de estar presidido por el objetivo último de dar con la verdad, de comprender la estructura objetiva del mundo, sino todo lo más por el cometido de contribuir a la intervención útil (productiva y tecnológica) en el mundo; por otro lado, y en íntima consonancia con lo anterior, el desarrollo histórico de unas condiciones socioculturales dentro de las cuales fue agudizándose ese “adelgazamiento” de la racionalidad humana, cuya expresión había ido quedando paulatinamente *reducida* a un funcionamiento instrumental meramente optimizador y adaptativo.

Lo que ahora empieza a ocurrir de una forma cada vez más sistemática y recurrente es que los individuos se comportan como *empresarios de sí mismos*, de tal forma que el modelo empresarial se extiende como una lógica omnimoda a todos y cada uno de los ámbitos de la realidad humana. Michel Foucault se acercaría a estas dinámicas en uno de sus cursos impartidos en el Collège de France, en 1979. El comportamiento humano quedaría moldeado, en *todas* sus dimensiones, por una misma lógica: “Ahora bien, ¿qué función tiene esa generalización de la forma ‘empresa’? Por un lado se trata, desde luego, de multiplicar el modelo económico, el modelo de la oferta y la demanda, el modelo de la inversión, el costo y el beneficio, para hacer de él un modelo de las relaciones sociales, un modelo de la existencia misma, una forma de relación del individuo consigo mismo, con su entorno, el futuro, el grupo, la familia”⁵³.

⁵² Fromm, E., *o.c.*, p. 89.

⁵³ Foucault, M., *Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France (1978-1979)*, Madrid: Akal, 2009, p. 239.

El *posfordismo* trajo consigo un “nuevo espíritu del capitalismo”⁵⁴, caracterizado por una extensión inaudita de las esfera mercantil, en cuya órbita ingresarían definitivamente todas las facetas de nuestra existencia y todas las dimensiones de nuestra personalidad. En esta nueva era las ingenierías del marketing configuran un espectro amplísimo en el que el consumidor se ve constantemente interpelado y excitado por una variedad apabullante de reclamos, imágenes, seducciones, posibilidades, estilos de vida⁵⁵. Y en un contexto semejante las identidades, como los bienes de consumo, emergen solo para ser deglutidas de inmediato y ser sustituidas rápidamente en un permanente y fluido reciclaje mercantil. Es por ello que se ha podido vincular de forma muy estrecha al pensamiento posmoderno con el surgimiento de estas sociedades líquidas e hiper-consumistas⁵⁶. Fredric Jameson, en ese sentido, señalaba que la posmodernidad bien podría definirse como la “lógica cultural” del capitalismo tardío⁵⁷. En este nuevo orden social queda prácticamente abortada la posibilidad de construir una identidad vital coherente, sostenida; las biografías se tornan erráticas⁵⁸. El nuevo “capitalismo flexible” que surgió en las sociedades industriales avanzadas de los años setenta, por lo tanto, fue la matriz generadora de esa quebrada y heteróclita subjetividad posmoderna.

Considerando las características nucleares de este nuevo marco, en el cual todos los fundamentos culturales e ideológicos parecían ir licuándose, Paolo Virno pudo consignar que apareció en escena un nuevo “capital humano” que revestía todas esas características líquidas y desestructuradas. Asimismo, si el mundo laboral, definido ahora, entre otras cosas, por enormes dosis de flexibilidad, por una permanente inestabilidad, por la obsolescencia rápida de todo lo aprendido y por la radical incertidumbre, demandaba un nuevo “tipo humano”, el mundo de la educación habría de proporcionárselo⁵⁹. Al parecer, todo el edificio de la enseñanza habrá de plegarse –y ya lo viene haciendo desde hace tiempo– a esa nueva matriz socioeconómica que, por cierto, determina

⁵⁴ Cf. Boltanski, L. y E. Chiapello, *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid: Akal, 2002.

⁵⁵ Cf. Alonso, L., *La era del consumo*, Madrid: Siglo XXI, 2006.

⁵⁶ Cf. Polo Blanco, J., *Perfiles posmodernos. Algunas derivas del pensamiento contemporáneo*, Madrid: Dykinson, 2010.

⁵⁷ Cf. Jameson, F., *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Barcelona: Paidós, 2006.

⁵⁸ Cf. Sennett, R., *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama, 2000.

⁵⁹ Cf. Virno, P., *Virtuosismo y revolución. La acción política en la era del desencanto*, Madrid: Traficantes de sueños, 2003, p. 21.

todo el espectro sociocultural. En definitiva, tampoco el espacio educativo y universitario escapará al influjo omnipresente de este capitalismo líquido⁶⁰.

En ese momento se produjo una profunda inflexión, pues ahora la explotación económica de la energía humana traspasa los límites de lo somático, de lo puramente fisiológico. Virno, en otro trabajo, lo señala certeramente cuando afirma que “el postfordismo transforma en instrumento de trabajo las capacidades humanas que antes tenían que ver –en todo caso– con la ética y la estética y, naturalmente, transforma estas capacidades humanas en instrumentos de valorización económica”⁶¹. Si en el capitalismo industrial decimonónico dicha explotación se cebaba, por así decir, principalmente sobre los movimientos y habilidades del cuerpo, ahora la explotación se extendía a lo intelectual, a lo lingüístico, a lo afectivo; todo lo cual, puro trabajo viviente, empezaba a ser canalizado como fuerza económicamente valorizable: “...no es difícil reconocer que [en el postfordismo] la conexión entre saber y producción no se agota en absoluto en el sistema de máquinas, sino que se articula en la cooperación lingüística de hombres y mujeres, en su concreto actuar conjunto. En el ámbito postfordista juegan un papel decisivo constelaciones conceptuales y esquemas lógicos que no pueden ya cuajar en capital fijo, siendo inescindibles de la interacción de una pluralidad de sujetos vivientes. El ‘intelecto general’ comprende, por lo tanto, conocimientos formales e informales, imaginación, inclinaciones estéticas, mentalidad, ‘juegos lingüísticos’. En los procesos laborales contemporáneos, somos pensadores y discursos que funcionan de por sí como ‘máquinas’ productivas, sin que deban adoptar un cuerpo mecánico ni tampoco un alma electrónica”⁶².

Dicho cartesianamente, la explotación económica penetraba y colonizaba, más allá del ámbito de la *res extensa*, la región de la *res cogitans*. La lógica productivista y maximizadora del capital, como señalaban agudamente Boltanski y Chiapello, empezaba a colonizar de forma intensa y eficaz todas y cada una de las facultades del ser humano: “La taylorización tradicional del trabajo consistía en tratar a los seres humanos como máquinas, pero no permitía poner directamente al servicio de la obtención de beneficio las propiedades más específicas de los seres humanos: sus afectos, su sentido moral, su honor... Por el contrario, los nuevos dispositivos de empresa, que exigen

⁶⁰ Cf. Bauman, Z., *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa, 2007.

⁶¹ Virno, P., *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Madrid: Traficantes de sueños, 2003, p. 134.

⁶² *Ibid.*, p. 112.

un compromiso más total y se apoyan en una ergonomía más elaborada, que incorpora la integración de las aportaciones de la psicología posconductista y de las ciencias cognitivas, son, precisamente, y en cierto modo por su mayor humanidad, más capaces de penetrar profundamente en la interioridad de las personas, de las que se espera que se ‘entreguen’ –como se dice– a su trabajo, y permiten una instrumentalización y una mercantilización de las personas en lo que estas poseen de más característicamente humano”⁶³.

En un contexto de intensa mundialización capitalista el papel de la escuela, cuya dimensión y vocación ético-política siempre fue irrenunciable, entra en crisis;. Lo hace, como señala el argentino Carlos A. Cullen, precisamente porque la institución educativa también quedó atravesada y reorganizada por los valores hegemónicos de la competitividad y la rentabilidad⁶⁴. De hecho, algunos análisis más ominosos hablaron incluso de un “fin de la escuela”, precisamente en lo que esta tenía de institución eminentemente republicana a través de la cual los hijos de las clases populares, lo mismo que los hijos de las clases económicamente acomodadas, accedían a unas condiciones mínimas de instrucción y ciudadanía⁶⁵. Es por todo ello que un sistema educativo *republicano* y un sistema educativo *mercantil* constituyen dos modelos absolutamente disímiles, cuando no abiertamente contrapuestos. El primero trata de construir, ante todo, *ciudadanos* responsables, críticos y autónomos, mientras que el segundo está diseñado y concebido para producir sujetos altamente competentes dentro de la esfera del mercado laboral, esto es, un *capital humano* altamente rentable o valorizable.

No podemos desentendernos en este marco, por lo tanto, del problema de la *mercantilización* del conocimiento, dentro de eso que bien ha podido denominarse “capitalismo cognitivo”⁶⁶ o “capitalismo académico”⁶⁷. Con estas expresiones se pretende acotar y significar un ciclo histórico de las sociedades contemporáneas caracterizado por el desarrollo de un sistema económico que exige la formación dinámica y permanente de un eficiente “capital humano” adaptable, por lo demás, a un mercado laboral muy volátil, cambiante y extremadamente flexible. Obsérvese, de entrada, el lenguaje empleado: “capital humano”. A través de esta mutación léxica, una terminología puramente empresarial procedente del mundo de los negocios habría invadido de forma

⁶³ Boltanski, L. y E. Chiapello, o.c., p. 589.

⁶⁴ Cf. Cullen, C.A., *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires: Paidós, 2005.

⁶⁵ Cf. Eliard, M., *El fin de la escuela*, Madrid: Grupo Unisón Producciones, 2002.

⁶⁶ Cf. Galcerán, M., “Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo”, en: *Nómadas*, N° 27 (2007), pp. 86-97.

⁶⁷ Cf. Lander, E., “La ciencia neoliberal”, *Tabula Rasa*, N° 9 (2008), pp. 247-283.

alarmante todo el andamiaje del sistema educativo. Semejante modelo, como era de esperar, ha tenido ardientes defensores en el universo teórico de eso que se ha dado en llamar “neoliberalismo”. Por poner un ejemplo, lo encontramos en Gary S. Becker, reputado miembro de la Universidad de Chicago y reconocido en 1992 con el Premio Nobel de Economía⁶⁸.

La Universidad, dentro de este esquema cada vez más hegemónico (cuya cobertura ideológico-mistificadora tiene mucho que ver con las ideas-fuerza “sociedad del conocimiento” y “era de la información”⁶⁹), iría quedando progresivamente atrapada dentro de un paradigma que, en última instancia, terminaría subsumiendo buena parte de la investigación y de la producción de conocimiento en una dinámica dirigida a la mera aplicabilidad empresarial-productiva⁷⁰. El conocimiento sería comprendido *exclusivamente* como fuente de generación de valor económico agregado, valdría decir, siendo así que la investigación proyectada y ejecutada en los centros universitarios ya solo se destinaría (de una manera cada vez más acentuada e intensificada) a dinamizar el sistema tecnológico. El saber producido y divulgado en los centros de conocimiento, y la investigación por ellos ejecutada, irían quedando tendencialmente mercantilizados precisamente porque su *valor* solo sería evaluado, computado y medido en función de la inmediata rentabilidad y por su aplicabilidad productiva dentro de un mercado mundial dinámico y competitivo⁷¹. La educación se convierte en una “inversión”;; se educan cuerpos y mentes para que, puestos a funcionar ulteriormente, desprendan rendimiento y generen valor económico. Todo el conocimiento adquirido ha de ser puesto a circular como *stock* productivo.

El escritor uruguayo José Enrique Rodó publicó en 1900 su obra *Ariel*. Este texto, que trataba de diagnosticar el estado del espíritu y de la cultura en Latinoamérica, alberga elementos críticos muy interesantes para el tema que estamos tratando de analizar. En efecto, el ensayo de Rodó contiene un desmenuzamiento crítico de algunos de los efectos de esa concepción utilitaria de la vida que, por cierto, procedía y procede del gran vecino del Norte, ejerciendo una poderosa influencia sobre las naciones iberoamericanas. Uno de

⁶⁸ Cf. Becker, G., *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*, Madrid: Alianza, 1983.

⁶⁹ Cf. Castells, M., *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 3, Fin de milenio*, Madrid: Alianza Editorial, 2006.

⁷⁰ Cf. Schultz, Th., *Invirtiendo en la gente. La cualificación personal como motor económico*, Madrid: Alianza Editorial, 1983.

⁷¹ Cf. Gibbons, M., *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

los muchos efectos de la implantación avasalladora de una concepción cultural semejante, en el ámbito de la organización institucional del conocimiento, es el endiosamiento de la *especialización*. Y, como bien supo establecer Rodó, ese proceso no puede dejar de producir ciertos efectos de enorme alcance: “Cuando cierto falsísimo y vulgarizado concepto de la educación, que la imagina subordinada exclusivamente al fin utilitario, se empeña en mutilar, por medio de ese utilitarismo y de una especialización prematura, la integridad natural de los espíritus, y anhela proscribir de la enseñanza todo elemento desinteresado e ideal, no repara suficientemente en el peligro de preparar para el porvenir espíritus estrechos, que, incapaces de considerar más que el único aspecto de la realidad con que estén inmediatamente en contacto, vivirán separados por helados desiertos de los espíritus que, dentro de la misma sociedad, se hayan adherido a otras manifestaciones de la vida”⁷².

Esa voráGINE intensamente utilitarista, advertía Rodó hace ya más de cien años, solo podía producir en el largo recorrido “espíritus estrechos” y una “cultura unilateral”⁷³. Este es, precisamente, el estado de cosas actual.

La universidad, es cierto, no puede vivir de espaldas a la sociedad, y tiene que producir conocimientos útiles que sirvan para mejorar la vida de los pueblos. Pero lo que aquí se ha querido señalar es otra cosa bien distinta, a saber, esa dinámica por medio de la cual la investigación y el conocimiento quedan enteramente supeditados a lógicas empresariales que solo operan en base al beneficio inmediato⁷⁴. El diagnóstico del filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez es demoledor, cuando señala que el surgimiento de la posmodernidad –entendida como un nuevo régimen cultural– coincide con ese momento histórico en el que el sistema capitalista se torna planetario, momento en el que la universidad, como síntoma de lo anterior, empieza a plegarse a los imperativos del mercado global: “El conocimiento que es hegemónico no lo produce ya la universidad bajo la guía del Estado, sino que lo produce el mercado bajo la guía de sí mismo. Así las cosas, la universidad deja de ser el núcleo fiscalizador del saber, tal como lo habían imaginado los pensadores ilustrados. La universidad ya no puede fiscalizar el conocimiento, es decir, ya no puede servir, como lo pensara Kant, como un tribunal de la razón encargado de separar el conocimiento verdadero de la *doxa*. En otras palabras, bajo las condiciones

⁷² Rodó, J.-E., *Ariel*. Madrid: Alba, 1985, p. 47.

⁷³ Cf. *ibid.*, p. 51.

⁷⁴ Cf. Polo Blanco, J., “El Plan Bolonia o la economización exhaustiva de la Universidad”, en: Alegre, L. y V. Moreno (coords.), *Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad europea*, Hondarribia: Hiru, 2009, pp. 79-91.

sentadas por el capitalismo global, la universidad deja de ser el ámbito en el cual el conocimiento reflexiona sobre sí mismo”⁷⁵.

Las consecuencias de semejante dinámica son corrosivas en muchos aspectos, y sus perturbadores efectos de muy largo alcance, precisamente porque la universidad pierde su autonomía epistémica e institucional. La gravedad de semejante proyecto no puede ser exagerada: “El conocimiento científico en la posmodernidad es *inmanente*. Ya no es legitimado por su utilidad para la nación ni para la humanidad, sino por su *performatividad*, es decir, por su capacidad de generar determinados efectos de poder. El principio de performatividad tiene por consecuencia la subordinación de las instituciones de educación superior a los poderes globales. La *belle époque* del profesor moderno, la era del ‘educador’ y del ‘maestro’ parece haber llegado a su fin, pues la función de la universidad hoy día ya no es educar sino investigar, lo cual significa: *producir conocimientos pertinentes*. Los profesores universitarios se ven abocados a investigar para generar conocimientos que puedan ser útiles a la *biopolítica global* en la sociedad del conocimiento. De este modo, las universidades empiezan a convertirse en microempresas prestadoras de servicios”⁷⁶.

La naturaleza del sistema educativo quedaría transfigurada, desvirtuada: ¿acaso debiéramos decir que solo conoceremos e investigaremos aquellos aspectos que produzcan rentabilidad económica? Esta es la cuestión que debería preocuparnos de una forma perentoria, porque la educación es mucho más que eso, como hemos visto a lo largo de este trabajo. La instrucción y el conocimiento son herramientas de combate, las únicas que en último término pueden permitir una genuina emancipación de las personas y una liberación real de los pueblos.

4. A modo de conclusión

En el presente ensayo hemos pretendido mostrar una suerte de hilo de conductor que, desde Sócrates a Paulo Freire, ha recorrido con diferentes intensidades y modalidades buena parte del pensamiento filosófico-político occidental. Revisamos un concepto de educación que, en un sentido amplio y profundo, fue entendido como una herramienta crucial a la hora de propiciar la emancipación espiritual y material de los seres humanos. En el caso de

⁷⁵ Castro-Gómez, S., “Decolonizar la Universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes”, en: Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar, 2007, pp. 79-91, p. 85.

⁷⁶ *Ibid.*

Sócrates pudimos observar que la “voz de la razón” mantenía una permanente polémica con todas las nociones que la tradición –la “poesía”, en lenguaje platónico– había venido acumulando y depositando en la cabeza de los hombres; una misma tensión que aparecería nítida en el movimiento de la Ilustración europea. La educación, en ese sentido, aparecía, antes que nada, como una herramienta crítica capaz de sobreponerse a las exigencias de lo tradicional. En otras palabras, como una instancia compuesta por coágulos de tiempo inveterado e inmemorial: el juicio racional no debía someterse a ninguna norma, por muy arraigada que esta se hallara en antiquísimas instituciones socioculturales. La instrucción pública, cuya vocación cívica era insoslayable para los pensadores ilustrados, contribuiría decisivamente a conformar seres humanos que habrían de valerse de su propio juicio crítico, sin tutelajes y más allá de las múltiples presiones que sobre dicho juicio ejercen multitud de dispositivos y consensos sociales. Este concepto republicano del fenómeno educativo, por último, lo hemos contrapuesto a esa otra concepción mercantil que, ya en la edad contemporánea, se está imponiendo. En el marco de un “capitalismo cognitivo” cada vez más hegemónico, en efecto, se ha ido perdiendo el potencial crítico-transformador y emancipador que la educación pudo albergar en otros momentos.

Recibido: 20/09/2016

Aceptado: 17/08/2017

Bibliografía

- Alegre Zahonero, L., *El lugar de los poetas. Un ensayo sobre estética y política*, Madrid: Akal, 2017.
- Alonso, L., *La era del consumo*, Madrid: Siglo XXI, 2006.
- Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002.
- Baczko, B., *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, París: Garnier, 1982.
- Bauman, Z., *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa, 2007.
- Becker, G., *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*, Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- Blumenberg, H., *Salidas de caverna*, Madrid: Machado Libros, 2004.
- Boltanski, L. y E. Chiapello, *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid: Akal, 2002.
- Cantero, E., *Paulo Freire y la educación liberadora*, Madrid: Speiro, 1975.
- Cassirer, E., *Filosofía de la Ilustración*, México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

- Castells, M., *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 3, Fin de milenio*, Madrid: Alianza Editorial, 2006.
- Castro-Gómez, S., “Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en: Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 79-91.
- Condorcet, *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, Madrid: Editora Nacional, 1980.
- Condorcet, *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública*, Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1990.
- Condorcet, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid: Morata, 2000.
- Cullen, C., *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires: Paidós, 2005.
- Dussel, E., (1995). “Eurocentrism and Modernity”, en Beverley, J., Aronna, M. y J. Oviedo (eds.), *The Postmodernism Debate in Latin America*, Durham: Duke University Press, 1995, pp. 65-76.
- Eliard, M., *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Unisón Producciones, 2002.
- Fernández Liria, C., *¿Para qué servimos los filósofos?* Madrid: Los Libros de la Catarata, 2012.
- Flecha, R., “Actualidad pedagógica de Paulo Freire”, en: *Ikastaria. Cuadernos de educación*, N° 10, (1999), pp. 75-81.
- Foucault, M., *Nacimiento de la biopolítica, Curso del Collège de France (1978-1979)*. Madrid: Akal, 2009.
- Freire, P., *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.
- Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI, 1978.
- Freire, P., *La educación como práctica de la libertad*, Madrid: Siglo XXI, 1989.
- Frijhoff, W., “Instruir y formar. La educación como objetivo, instrumento y esperanza en la Revolución francesa”, en: Ossenbach, G. y M. de Puelles (eds.), *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid: UNED-UCM, 1990, pp. 48-53.
- Fromm, E., *Ética y psicoanálisis*, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Galcerán, M., “Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo”, en: *Nómadas*, N° 27, (2007), Universidad Central, Bogotá, pp. 86-97.
- Gibbons, M. (et al.), (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gramsci, A., *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1997.
- Grosfoguel, R. (2016). “Del ‘extractivismo económico’ al ‘extractivismo epistémico’ y al ‘extractivismo ontológico’: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo”, en *Tabula Rasa*, N° 24, enero-junio, pp. 123-143. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>

- Havelock, E., *Prefacio a Platón*, Madrid: Visor, 1994.
- Kahn, Ch., *Platón y el diálogo socrático. El uso filosófico de una forma literaria*, Madrid: Escolar y Mayo, 2010.
- Kant, I., *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid: Alianza Editorial, 2013.
- Lander, E., "La ciencia neoliberal", en: *Tabula Rasa*, N° 9, (2008), pp. 247-283. <https://doi.org/10.25058/20112742.347>
- Luzuriaga, L., *Origen de las ideas educativas de Bolívar y Simón Rodríguez*, Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1969.
- Mirandola, G., *Discurso sobre la dignidad del hombre*, Buenos Aires: Goncourt, 1978.
- Mouffe, Ch., *La paradoja democrática*, Barcelona: Gedisa, 2003.
- Patzi, F., "Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica", en: *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, Tomo 28, N° 3, (1999), pp. 535-559.
- Platón, *Diálogos IV. República*, Madrid: Gredos, 1998.
- Platón, *Teéteto*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.
- Polanyi, K., *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*, México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Polo Blanco, J., "El Plan Bolonia o la economización exhaustiva de la Universidad", en: Alegre, L. y V. Moreno (coords.), *Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad europea*, Hondarribia: Hiru, 2009, pp. 79-91.
- Polo Blanco, J., *Perfiles posmodernos. Algunas derivas del pensamiento contemporáneo*. Madrid: Dykinson, 2010.
- Popper, K., *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Quijano, A., "Colonialidad y Modernidad-Racionalidad", en: Bonilla, H. (comp.), *Los Conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Quito: FLACSO/ Ediciones Libri Mundi, 1992, pp. 437-449.
- Rábade, S., "La Ilustración. Concepción del hombre e ideal educativo", en: *Educación y Futuro*, N° 13, (2005), pp. 43-58.
- Rodó, J.E., *Ariel*, Madrid: Alba, 1985.
- Sabine, G., *Historia de la teoría política*, México: Fondo de Cultura Económica, 1963.
- Sanders, Th., *The Paulo Freire Method: Literacy Training and Conscientization*, Melbourne: A.C.C. Division of Christian Education, 1970.
- Schultz, Th., *Invirtiendo en la gente. La cualificación personal como motor económico*, Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- Sennett, R., *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama, 2000.
- Sousa Santos, B., *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo: Trilce, 2010.
- Tavel, I., *Paulo Freire, El conocimiento como praxis liberadora*, La Paz-Cochabamba: Los Amigos del Libro, 1984.
- Virno, P., *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Madrid: Traficantes de sueños, 2003.
- Virno, P., *Virtuosismo y revolución. La acción política en la era del desencanto*, Madrid: Traficantes de sueños, 2003.
- Walsh, C., "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad", en: *Signo y Pensamiento*, v. XXIV, N° 46, (2005), enero-junio, pp. 39-50.