



Licenciado en Filosofía por la Universidad de Chile; Magister en Filosofía por la Universidad de Chile; estudiante del Doctorado en Filosofía en la Universidad de Chile. Su campo de estudio se enfoca en la política y la educación, entre otros tópicos relacionados.

Actualmente se desempeña como docente de Filosofía en el Colegio La Fontaine, y de Lógica en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

#### **Historial editorial**

Recepción: 5 de octubre de 2018.

Revisión: 13 de octubre de 2018.

Aceptación: 24 de noviembre de 2018.

Publicación: 9 de abril de 2019.

## Intersticio de la crítica y capitalismo cognitivo: elementos para una reflexión de la educación de nuestro tiempo (1-2).\*

*Interstice of criticism and capitalism cognitive: elements for a reflection on the education of our time (1-2).*

## Interstício de crítica e capitalismo cognitivo: elementos para uma reflexão sobre a educação do nosso tempo (1-2).

José Díaz Fernández

*Universidad de Chile / josediaz@ug.uchile.cl*

### RESUMEN

La presente reflexión busca, por una parte, el establecimiento de una crítica a los supuestos filosóficos que determinan, dan cause y promueven la educación en nuestra actualidad, desde propuestas como las de la UNESCO y la OCDE. Por otra parte, el desplazamiento de la teoría crítica, con base en uno de los supuestos sociológicos de la primera Escuela de Fráncfort; como fuente de posibilidad para llevar a término o superar las conjeturas de la modernidad en las que ha sucumbido Latinoamérica, que llamaremos capitalismo en su administración política neoliberal. Así como también contribuir a generar nuevas formas de relación política con el conocimiento basado en el desplazamiento del diagnóstico de la teoría crítica y una reflexión vinculada al capitalismo cognitivo. En este sentido se busca proponer un contexto para el debate filosófico educativo, donde el desplazamiento productivo, material y subjetivo de las necesidades requeridas por el modelo capitalista (neoliberal), ya han dejado diluidas las premisas de la crítica moderna.

---

\*El presente artículo será publicado en dos partes, la primera de ellas explorará el contexto general de la educación neoliberal, la teoría crítica referente a educación y hacia el final las posibilidades limitadas de esta teoría frente a las transformaciones actuales. La segunda parte, fundamentará una posibilidad de apertura reflexiva más allá de la teoría crítica por su agotamiento en el contexto productivo neoliberal actual, el capitalismo cognitivo, y en las reflexiones finales fragmentos de una nueva comprensión de la educación.

**Palabras clave:** capitalismo cognitivo, teoría crítica, Virno, Lazzarato, Dussel.

#### ABSTRACT

The present reflection seeks, on the one hand, the establishment of a critique of the philosophical assumptions that determine, give cause and promote education in our present time, from proposals such as those of UNESCO and the OECD. On the other hand, the displacement of critical theory, based on one of the sociological assumptions of the first Frankfurt School; as a source of possibility to carry out or overcome the conjectures of modernity in which Latin America has succumbed, which we will call capitalism in its neoliberal political administration. As well as contributing to generate new forms of political relationship with knowledge based on the displacement of critical theory diagnosis and a reflection linked to cognitive capitalism. In this sense seeks to propose a context for educational philosophical debate, where the productive, material and subjective displacement of the needs required by the capitalist (neoliberal) model, have already left diluted the premises of modern criticism

82

**Keywords:** cognitive capitalism, critical theory, Virno, Lazzarato, Dussel.

#### RESUMO

Esta reflexão visa, por um lado, o estabelecimento de uma crítica dos pressupostos filosóficos que determinam, elas causam e promover a educação no nosso presente, de propostas como a UNESCO e OCDE. Além disso, o deslocamento da teoria crítica, com base em um dos primeiros pressupostos sociológicos da Escola de Frankfurt; como uma fonte de oportunidade para a conclusão ou exceder as conjecturas da modernidade na América Latina que caiu, que chamamos de capitalismo na sua administração política neoliberal. Bem como ajudar a gerar novas formas de relação política com o deslocamento com base no diagnóstico da teoria crítica e reflexão ligada ao conhecimento capitalismo cognitivo. Nesse sentido, procuramos propor um contexto para o debate filosófico educacional, onde o deslocamento produtivo, material e subjetivo das necessidades requeridas pelo modelo capitalista (neoliberal) já diluiu as premissas da crítica moderna.

**Palavras-chave:** capitalismo cognitivo, teoria crítica, Virno, Lazzarato, Dussel.

## I. INTRODUCCIÓN

Un objetivo subterráneo de esta investigación busca desestimar la capacidad que poseen los discursos críticos a la modernidad de poder estar a la altura de nuestro tiempo, de poder movilizar la capacidad que estos mismos buscan suplir o cumplir. Para nosotros son sugerentes una pregunta y un diagnóstico, desde los cuales iniciamos la reflexión: “¿Qué consecuencias psíquicas tiene para la vida política el hecho de que la crítica total haya sido abandonada y los deseos de una transformación total hayan quedado hechos añicos?” (Browm, 2014: 42), y el diagnóstico de Nick Srnicek y Alex Williams donde “las luchas de resistencia aparecen rápido, movilizan a cantidades cada vez mayores de personas y, sin embargo, termina por palidecer para ser sustituidas por un sentimiento renovado de apatía, melancolía y derrota” (Srnicek y Williams, 2015: 11). Ambos elementos nos podrían posicionar en un lugar diferente del proyecto moderno, un lugar que no busca su consolidación final.

83

El contexto donde queremos hacer emerger esta discusión no es otro que el neoliberalismo, en su articulación como competencia y cooperación productiva. Encontramos necesario exponer un segmento de la Teoría Crítica para posicionar al lector en una contrariedad, en la virtud de su diagnóstico y la necesidad de su superación. Es en este ejercicio metodológico que la educación y la crítica encuentran su espacio como materias reflexivas; es decir como mecanismos para mostrar el desplazamiento entre lo que el neoliberalismo proyecta y lo que instituye. Y en ello la educación como dispositivo institucional, productor obligatorio, donde la subjetividad tiene su lugar. Asumimos una conceptualización del neoliberalismo desde dos frentes que no reflexionaremos, por una parte, el análisis económico marxista de David Harvey como una configuración capitalista que reestablece el poder de una clase financiera versus una clase productivista (Harvey, 2007; 2004); así como también, desde Christian Laval y Pierre Dardot donde este constituye una racionalidad gubernamental que edifica una lógica normativa de la subjetividad basada en un principio de competencia que articula todas las relaciones intersubjetivas (2013; 2017).

El ejercicio metodológico que proponemos, y en ello, la propuesta desarrollada en las reflexiones finales, busca el acercamiento del lector a una situación contextual de la práctica educativa y su alejamiento en la reflexión filosófica de actualidad. Sin posibilidad de síntesis, sin posibilidad de acabamiento. La propuesta es desembocar en la agonística educativa como espacio para la reflexión, práctica y crítica educativa con un sorpresivo visitante.

## II. EL TIEMPO EDUCATIVO

¿Qué es estar a tiempo en educación? La pregunta que antecede esta reflexión; fuera de las excusas y prevenciones de buena crianza de esbozar una reflexión siempre incompleta, de carácter propedéutico, además de la incapacidad del autor para dar una respuesta certera, tópicos típicos de la escritura académica, asume la incapacidad de esta juntura: el estar a tiempo y educación son incompatibles. Esto es el reconocimiento de una característica de la crítica educativa, de los educadores y de los educandos, su no llegar a tiempo. En el libro *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll nos encontramos con un histérico personaje de nuestro tiempo, un conejo blanco que siempre está atrasado. ¿Atrasado de qué? ¿Atrasado de quién? ¿Atrasado de dónde? No lo sabemos, y el conejo también lo desconoce. Su certeza, la respuesta a la duda existencial, es ser un ego atrasado.

84

El diagnóstico de Byung-Chul Han se trata de la caracterización de una “sociedad del rendimiento tardomoderna” (64), que, por ejemplo, predispone las subjetivaciones a la premura de no estar listas a un adelantamiento productivo de la subjetividad en la cual el producto requerido no llega jamás a determinarse como tal; está en esencia incompleto, por tanto, el único indicador posible para considerar el éxito de la tarea educativa sería únicamente un indicador formal, como lo es el rendimiento. La premura de nuestro tiempo ya no trata de cumplir con un producto final, de establecer de una vez y para siempre lo buscado, lo producido. Este no ve en el telos de la producción ni en los materiales de la producción el quid de su medida, sino en la eficacia de la producción, su forma de poder ‘navegar’ en un mundo de incertidumbres—profundamente conectado con el marco neoliberal—; en este sentido, el proyecto educativo neoliberal comprende el cese de la búsqueda de la autonomía y la autoconsciencia individual. Siguiendo la nomenclatura de Roger Dale (2001) este diagnóstico se sitúa en lo que podríamos denominar una “agenda globalmente estructurada” por organismos internacionales como la CEPAL, UNESCO, BM y la OCDE.

La profunda importancia y valor que adquiere para la educación desde fines del siglo xx la sociedad del futuro, en el tópico de “Para el siglo XXI”, se transforma en un imperativo ético—productivo que debemos considerar de forma crítica, dado que este mecanismo performativo de construcción de la educación pone en manos de los educadores, confinados a reconocerse como «profundamente importantes», «crucial para los niños y niñas», «que se les han confiado», una economía de la deuda en el ámbito pedagógico (Lazzarato, 2013). El imperativo democrático, que asoma en el Informe Delors (UNESCO,

1996) compromete una de las primeras características que dibuja el mundo educacional en el neoliberalismo: el posicionamiento del trabajo docente en constante crisis entre un mandato moral imposible de cumplir y el requerimiento institucional técnico que debe perseguir, el cual es menester trastear en su proceso histórico.

A través de un desplazamiento de la autonomía, la democracia y la libertad del discurso moderno democrático o republicano educativo (Macpherson, 2005; Ruiz, 2010) hacia su presentación como producción, por la vía de des-dignificación del educador y la des-legitimización de su saber. Una economía de la carencia y la deuda para la educación neoliberal donde y puesto que:

Los empleadores esperan que los trabajadores tengan mayores habilidades generales, y éstas deben cubrir un espectro más amplio; [...] esperan que prolonguen su formación a lo largo de su vida laboral, es decir, que tengan capacidad para seguir aprendiendo y para responder al cambio (CEPAL-UNESCO, 1992: 82-83).

Mandato que desembarca en la construcción de un nuevo papel del educador, uno donde la práctica de su labor y saber deben ser constantemente relegitimados; pues este es el componente que edifica la relación de la educación con la cultura, con la sociedad, y en último término, con la empresa como el escenario de la realización de la educación. Lo que constituye el alejamiento del discurso educativo moderno. Quizás la única crítica a la modernidad con poder hegemónico.

La labor de la educación ‘para toda la vida’ y ‘capaz de responder al cambio’, comienza a constituir un camino constante hacia la irrelevancia de la labor docente, donde el reconocimiento de la gran importancia de la ‘educación continua’ o ‘para toda la vida’ se diluye en la incapacidad que poseen las instituciones educativas para adecuarse y transformarse según los nuevos espacios de producción y socialización que la cotidianidad empresarial requiere. Un mecanismo discursivo generativo de la irrelevancia institucional de la educación. El movimiento es doble: al momento de afirmar la relevancia de la educación al mismo tiempo que niega la capacidad de la institución educacional para dar continuidad a la afirmación. En el sentido anterior, la innovación pedagógica y los avances en la producción requieren de la transformación de los espacios de reflexión y producción de la subjetividad hacia la arquitectura productiva, una transformación de las instituciones educativas, ya sean públicas o privadas, del Estado o de las empresas.

La creciente especialización científica de la educación, abierta y promocionada en la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2005) reconfigura la autonomía pedagógica en un compromiso ético y político con la expansión creciente de grados de libertad y creatividad de-

terminados por el control, medición y publicidad del rendimiento; lo que en un discurso crítico tradicional lo encontraríamos en el campo de la emancipación y no la producción. En el contexto del neoliberalismo lo encontramos en la producción que creíamos buscaba sujetos enajenados seguidores de ordenes técnicas. Señala el informe:

Desde el punto de vista de los docentes y de los actores internos del sistema, cabe a ellos asumir mayores grados de autonomía participando en las decisiones y haciéndose responsables públicamente de los resultados (CEPAL-UNESCO, 1992: 89).

El alivio frente a una práctica que cambia sus objetivos mecanicistas hacia comprensiones ‘más amplias’, ‘democráticas o ‘constructivistas’ es aparente, pues ésta introduce una configuración disciplinaria-técnica ilimitada a la labor docente que se clausura en los parámetros de los registros auditables ya previamente seleccionados fuera de un proceso de elección de los mismos, que será caracterizado bajo la fórmula de la “rendición de cuentas” (Carrasco, 2013).

86

El educador debe educarse y educar en ámbitos completamente nuevos, revitalizar la escuela en una constante aceptación de lo nuevo que no logra comprender, puesto que es incomprensible en su esencia: está en continua mutación. La adaptabilidad constante a nuevos marcos de sentido que universalizan experiencias singulares de consumo, de efectividad, a ámbitos que anteriormente se habían encontrado controlados por lógicas cerradas de sentido y regularidad, constituyen el núcleo epistémico-político de la nueva labor que le es confiada a la educación para la producción de la comunidad.

El Informe Delors es enfático en este diagnóstico: “La educación de cada ciudadano debe continuar durante toda la vida, para convertirse en un eje de la sociedad civil y de la democracia viva” (UNESCO, 1996: 66). De esta forma la UNESCO posiciona el principal requerimiento para las instituciones educativas bajo una pregunta: “¿cómo aprender a comportarse eficazmente en una situación de incertidumbre?, ¿cómo participar en la creación del futuro?” (UNESCO, 1996: 102). Se debe “aprender a ser”, “a conocer”, “a hacer”, “a vivir juntos” (UNESCO, 1996: 96), nuevamente y constantemente. «Aprender a ser», pero más acertadamente «aprender a no ser». Esto es un aprender que el no ser es la única posibilidad de convivir con la comunidad y «con uno mismo», donde el cariz que toma este no ser de la educación, vuelve necesaria la introducción de la innovación y la creatividad como soporte del sujeto y la educación.

La constante innovación, la constante novedad como la única forma y soporte de la educación es la encargada de producir el vínculo entre los educadores y educandos con el mundo. La cual se vuelca desde el ámbito de la economía política neoliberal hacia la educación:

En un mundo en permanente cambio, uno de cuyos motores principales parece ser la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad; manifestaciones por excelencia de la libertad humana (UNESCO, 1996: 108).

La UNESCO, en un dictamen claro y acertado de la vivencia del educador actual, asevera lo siguiente:

En la medida en que la separación entre el aula y el mundo exterior se vuelve menos rígida, los docentes deben procurar también prolongar el proceso educativo fuera del establecimiento escolar, estableciendo un vínculo entre las asignaturas enseñadas y la vida cotidiana de los alumnos (UNESCO, 1996: 164).

Si bien este organismo dedica gran parte de sus publicaciones a introducir componentes que complejizan la noción de desarrollo (Derechos Humanos, biodiversidad, democracia y respeto por todos los saberes) asociada a la filosofía de Amartya Sen, esta queda inmersa en la consideración del mundo empresarial como el contexto de sentido para la significación de la educación, y de estos mismos parámetros. El aprendizaje “significativo”, podemos señalar, es el que mejor logra la simbiosis entre el mundo educativo y el mundo de la producción. Exhortando a los educadores, a “familiarizarse con otros aspectos del mundo del trabajo, como la vida de las empresas, que a menudo conocen mal” (UNESCO, 1996: 174).

*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999) escrito por Edgar Morin, y publicado por la UNESCO, puede ser comprendido como la última contribución a este género educativo, antes que el dominio y la producción de las normas educativas migren hacia las disposiciones internacionales de la OCDE y de sus instrumentos de medición; migración que abre un ámbito completo de realización de la educación, identificando lo educativo con lo cuantificable. La importancia de este texto se concentra en ser uno de los últimos proyectos «Para el siglo XXI», en este sentido, se constituye como el último intento de proyectar todo un nuevo siglo.

La epistemología de la incertidumbre y del riesgo es una forma de caracterizar la naturaleza del “pensamiento complejo”. La importancia que tiene esta se esgrime en la asociación de un fundamento racional y emocional de vivir la globalización. De las siete tesis con que Edgar Morin caracteriza el nuevo saber para el futuro –el pensamiento complejo–, son tres las más relevantes en su aspecto epistemológico: (I) Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, (II) Los principios del conocimiento pertinente; y (V) Enfrentar las incertidumbres. La constatación obvia (comprendiendo la epistemología de siglo xx) que realiza este autor en torno a que “La educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión” (Morin, 1999: 5), precisa su inmersión en la incertidumbre como la disposición fun-

damental del siglo XXI. Y con ello, la disposición ontológica del ser humano es una que ha de dejar el afán de certidumbre, de verdad y de seguridad. Por ello, el rol que le corresponde jugar a la educación es la producción de una subjetividad estructurada por la confianza y esperanza de poder ‘navegar’ de forma suficientemente competente, señala: “Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morin, 1999: 3).

Aquella nave, la vida del sujeto en el mundo neoliberal, requiere del nexo entre una emotividad y la racionalidad. Donde la aceptación de la incertidumbre y el riesgo forman parte de la emotividad que debe reinar en la comunidad, la segunda—la racionalidad—es recuperada por este autor de la siguiente forma:

Lo que permite la distinción entre vigilia y sueño, imaginario y real, subjetivo y objetivo, es la actividad racional de la mente que apela al control del entorno (resistencia física del medio al deseo y al imaginario), al control de la práctica (actividad verificadora), al control de la cultura (referencia al saber común), al control del prójimo (¿es que usted ve lo mismo que yo?), al control cerebral (memoria, operaciones lógicas). Dicho de otra manera, es la racionalidad la que corrige (Morin, 1999: 7).

88

Es la racionalidad la que da cuenta de sus propios límites, es ella, la que se constituye como un “dispositivo de diálogo entre la idea y lo real; [que] la racionalización impide” (Morin, 1999: 11). En este diálogo el pensamiento complejo se constituye. Un pensamiento que, autoconsciente de sus propios límites, se erige como el soporte necesario para sortear el mundo actual y futuro; un saber que nunca termina por constituirse. Donde la vivencia de aquel sujeto se ocluye como imposibilidad de certeza, se trata del hábitat de la serpiente (Deleuze, 1990).

Es así que la era de la certidumbre, de su búsqueda, en la ciencia, en el trabajo, en el amor, se constituye como una patología. Señala este autor: “El deseo de aniquilar la incertidumbre puede parecernos como la enfermedad misma de nuestras mentes y toda dirección hacia la gran Certeza no podría ser más que un embarazo psicológico” (Morin, 1999: 50). Un embarazo fantasma que posiciona un objeto mistificado, irreal donde sólo debe encontrarse la emotividad por el riesgo, cuya búsqueda se auto-aniquila ante las certezas epistémicas y la diversidad de modos de vida de los sujetos. Esta paradoja, que nos induce a pensar que el mundo actual se vuelve más diverso y autónomo—un lugar donde el vivir se puede desarrollar con mayor pluralidad, se enfrenta al imperativo de la competencia neoliberal como forma unívoca de vivir las relaciones intersubjetivas.

La noción de «hiperindividualismo» que introduce Jurjo Torres, en su obra intitulada *Educación en tiempos de neoliberalismo* (2007), presta gran ayuda para comprender este cambio en la educación, señala: “En el fondo, se trataría de concebir la vida como unos juegos olímpicos en los que el éxito de cada atleta equivale al fracaso de aquello con que compete” (61). Es así que la competitividad educacional, el esfuerzo sistemático e institucional por la premiación de los primeros lugares de cada nivel, por las mejores instituciones, generaciones, etc., con incentivos honoríficos, asignaciones de puntajes o beneficios económicos, cercenan y reducen la educación al aniquilamiento del compañerismo, de la comunidad de pares; cuando es este mismo mandato el que exige lo destinado a su destrucción. Donde la incorporación del requerimiento económico, en desplazamiento del componente político y ético, se transforma en un mandato transversal a los ámbitos públicos y privados en educación, ya previamente disueltos de una significación sustantiva.

89

### III. INTERSTICIO DE LA CRÍTICA

Al señalar que la crítica educativa, los educadores y los educandos tienen como característica no llegar a tiempo, declaramos un asunto de obiedad desconcertante para diagnósticos, críticas y proyectos posteriores: el tiempo ha cambiado. Ya no podemos contar con la producción del tiempo de forma lineal, determinado por la producción fordista, tal como el registro analizado anteriormente atestigua. La dicotomía entre un comportamiento autónomo y otro autómatas ha de quedar en desuso. Y con ello, gran parte de la crítica filosófica ha quedado en otro tiempo, en el cual, estamos también. Esto no significa que el tiempo pasado sea el pasado de nuestro tiempo, sino que nos encontramos en el intersticio de dos tiempos productivos de subjetividades. Por ello consideramos que la figura paradigmática con que inicia este desajuste en la crítica, su no llegar a tiempo, es precisamente desde uno de los filósofos fundadores de la Teoría Crítica: Theodor Adorno. Dada la capacidad de lectura de nuestro tiempo que presenta el diagnóstico y los esbozos de su proyecto educativo, aunque deficiente frente a las transformaciones productivas de nuestra época que ya no soportan dicho diagnóstico, estamos pisando una contrariedad histórica.

¿A qué nos referimos con el no llegar a tiempo de la crítica? Al fracaso de la ilustración, y sus últimos proyectos tardo-modernos de su consecución, para lograr constituir un mundo más autónomo, democrático y libre, y con ello a la pregunta más radical, y adelan-

tando un paso, si aquella dicotomía—crítica y capitalismo—sea aún aplicable. Max Horkheimer y Theodor Adorno en la obra *Dialéctica de la Ilustración* (2007) caracterizan la producción en el siglo xx como una donde lo conocido y no—conocido—la imaginación—se determinan únicamente bajo las categorías de utilización y manipulación de lo real del modo de producción capitalista, que ya no se encuentra únicamente en «la fábrica y en la oficina», sino que transfiere su modo de funcionamiento a la totalidad de la naturaleza: “debe abarcarlo todo: lenguaje, armas y, finalmente, máquinas, [que] deben dejarse abarcar por todos” (Horkheimer y Adorno, 2007: 51). Diagnostico que nos ha abierto el paso a nuestro análisis.

90

El momento de universalidad y necesidad que lleva consigo aquel proceso—en el cual la organización del mundo se ha convertido en reflejo de la ideología del consumo adaptativo, ha dispuesto el mundo (*φύσις*) para el consumo, y con ello, la educación, los educadores y los educandos. Este proceso de concientización de la subjetividad, donde la naturaleza aparece ya misma como ideología (y dotada para su consumo) va a reedificar y dotará de las condiciones de posibilidad, para la incorporación de la barbarie como un concepto edificante de la sociedad contemporánea. Sociedad del capitalismo avanzado, donde uno de los aspectos más significativos sería el reinado de la ideología y su ocultamiento, como lo señalan los filósofos de la primera Escuela de Fráncfort .

En el pensamiento dialéctico de Adorno y Horkheimer, la ilusión se entraña en la matriz discursiva de la ideología, como encubrimiento y negación de la libertad, cuestión que es caracterizada por Adorno en la Industria Cultural—refiriéndose a la diversión—de la siguiente forma: “La liberación que promete la diversión es liberación del pensamiento en cuanto negación” (2007b: 158), donde la ideología de la ilusión sería propia de una “necesidad humana de libertad [que] es funcionalizada, ampliada y reproducida por el negocio” (2007a: 57). En éste sentido, la ilusión y la imaginación forman parte de una dialéctica de la libertad donde la fuga de la realidad como ilusión se presenta como negación, mero entretenimiento. Empero, en la figura del pensamiento dialéctico, la fuga de la realidad como imaginación genera su quehacer como búsqueda de una realidad otra, como el ‘no—lugar’ de la utopía, que encapsulada en la mera ilusión—siguiendo la metáfora de hobby—amputa la posibilidad de reedificación de la libertad en otros fines, que será precisamente el espacio para la crítica más radical al sistema de dominación en la educación.

En esta matriz discursiva, la educación toma el carácter del desarrollo de la consciencia:

Quisiera seguidamente arriesgarme, apoyándome sobre un único pie, a presentar lo que ante todo concibo como educación. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una consciencia cabal (Adorno, 1998: 95).

Comprender la dialéctica con la cual es puesta a reflexión la función de la educación (Erziehung), implica esclarecer los dos ámbitos que conforman la función educativa. En estas Adorno establece una distinción relevante entre educación como aparato (escuela) y educación como política (ilustración), señala: “Cuando hablo de educación después de Auschwitz hablo de dos ámbitos: en primer lugar, educación en la infancia, sobre todo en la primera; seguidamente, ilustración general llamada a crear un clima espiritual, cultura y social” (Adorno, 1998: 81). Aunque ambas pueden compartir el mismo espacio se encuentran en tiempos diferentes, una en el tiempo de la producción y otra en el tiempo de la emancipación.

La reflexión pedagógica debe batirse, como es característico en Adorno, entreaporías dialécticas. Por lo cual, la educación tendrá como fin la constitución de subjetividades, o como lo señalaba anteriormente, la constitución de una consciencia cabal. Adorno que nunca abandona del todo los ideales de la Ilustración y la emancipación, afirma lo ilusorio e ideológico que resulta de defender el concepto de emancipación a secas, y no tener en “cuenta el incommensurable peso de ofuscación de la consciencia” (Adorno, 1998: 95). Por lo cual, se ve obligado a realizar una reconsideración y una resignificación de la emancipación como sigue: “Emancipación significa en cierto modo lo mismo que concienciación, racionalidad. Pero la racionalidad es siempre también, y esencialmente, examen de la realidad, y ésta entraña regularmente un movimiento de adaptación” (Adorno, 1998: 96).

El lugar de la educación/emancipación está en la contradicción resultante de poner en juego crítico el estado de la sociedad contemporánea con los ideales (Modernos o Ilustrados) que la fundaron, precisamente la emancipación como toma de consciencia se encuentra en la relación entre teoría y praxis de la modernidad, cuya estructuración se resuelve en la contradicción de la racionalidad irracional. Es decir, la dominación del hombre por el hombre del modo de producción capitalista del siglo xx. No obstante la crudeza del diagnóstico, consideramos que aquel estadio de la producción capi-

talista ha mutado de tal forma que esta matriz discursiva ha dejado de presentarnos los elementos pertinentes para realizar una lectura profunda y la posibilidad de una nueva proyección educativa, y es este mismo autor quien materializa aquella contrariedad.

Adorno fue víctima de una de las contradicciones, como un acto fallido, más comentadas y reprochadas de su bibliografía, no sólo por los estudiantes de izquierda en Fráncfort (quienes tomaron el edificio en medio del mayo alemán), sino también por parte de intelectuales pertenecientes a la llamada “Escuela de Fráncfort”, en especial por Herbert Marcuse (Wiggershaus, 2011). Dada la orden policial de desalojo del Instituto que firma el fundador de la teoría crítica como un reflejo de este no llegar a tiempo de la crítica. Señala Herbert Marcuse en una carta enviada a Adorno:

No podemos eliminar el hecho de que estos estudiantes hayan recibido nuestra influencia (y seguramente la tuya también, en buena medida) [...] Nosotros sabemos (y ellos saben) que la situación no es una situación revolucionaria, ni siquiera prerrevolucionaria. Pero esta misma situación es tan espantosa, tan asfixiante y humillante, que la rebelión en contra de ella obliga a una reacción biológica, fisiológica: no se la puede soportar más, es asfixiante, y uno tiene que conseguir aire. Y este aire fresco no es el de un “fascismo de izquierda” (una ¡contradicción in adjecto!), es el aire que nosotros (por lo menos yo) quisiéramos respirar también algún día (Wiggershaus, 2011: 788-789).

Señalamos anteriormente, que en la crítica educativa nos enfrentamos con dos tiempos, el tiempo del desplazamiento, en este caso el tiempo moderno de la ilustración, de la utopía, emancipación o revolución, en un sentido teleológico: el tiempo de la educación; y otro tiempo, el tiempo de la dominación, cosificación, el tiempo de la escuela.

Lo que Adorno no es capaz de prever, significado en el ‘quisiéramos respirar’ de Marcuse, es el intersticio de estos tiempos, la juntura proyectada entre dos formas de producción de la subjetividad crítica, que ve en el uso de la razón dos formas discontinuas de funcionamiento, la razón subjetiva y la razón objetiva—en términos de la primera escuela— que no llegan a conciliación. Una dispuesta al control que rige, ordena y distribuye, y otra para su liberación. Lo cual no constituye sólo un error político o administrativo, ni la imposibilidad de aplicar un diagnóstico macro-político a una situación coyuntural, sino que reviste la incompatibilidad entre el supuesto sociológico del diagnóstico de Adorno, el cual atañe directamente a la condición histórica de la producción que comienza a generarse. Puesto que el supuesto sociológico sobre el cual descansa esta propuesta de la subjetividad y racionalidad es el proceso de producción fordista de la consciencia que asume para su funcionamiento la alie-

nación de la subjetividad, una determinada por procesos mecanicistas de producción y cerrados en la dinámica de inició, desarrollo y fin de la producción.

Max Horkheimer en *Crítica de la razón instrumental* (1973) señala: “Nuestro objetivo aquí es investigar la noción de racionalidad que sirve de base a la cultura industrial actual” (Horkheimer, 1973: 11); “Tal como se la entiende y practica en el ámbito de nuestra civilización, la racionalización progresiva tiende a aniquilar precisamente aquella substancia de la razón cuyo nombre se invoca en favor del progreso” (Horkheimer, 1973: 12). La distinción entre razón subjetiva y razón objetiva que esgrime Horkheimer, es posible establecerla para nuestros intereses, en tanto una razón abocada al trabajo y una razón que la corresponde a la educación. Siguiendo las tesis de este autor, la educación no podría ser pensada desde una razón subjetiva, puesto que esta última: “tiene que habérselas esencialmente con medios y fines, con la adecuación de modos de procedimiento a fines que son más o menos aceptados y que presuntamente se sobreentienden” (Horkheimer, 1973: 15), “una facultad intelectual de coordinación, cuya eficiencia puede ser aumentada mediante el uso metódico y la exclusión de factores no intelectuales, tales como emociones conscientes e inconscientes” (Horkheimer, 1973: 20). Una educación para el trabajo, comprendida bajo las directrices de la cultura industrial, requiere reducir el pensamiento y el accionar del ser humano al nivel de mero reproductor de los procesos industriales, como ente regulador de la relación entre medios y fines, alejado, de la determinación de los fines (Horkheimer, 1973: 21–22).

Si seguimos este diagnóstico, sobre el estadio de la razón en la civilización occidental, es posible rastrear esta distinción hasta Jürgen Habermas. Donde toma los matices de una acción comunicativa y acción estratégica. Para esta última, que incluye la orientación hacia el éxito, los actores “tratan de alcanzar sus objetivos ejerciendo influencia sobre la definición de la situación o las decisiones o motivos del interlocutor utilizando para ello armas o mercancías, amenazas o halagos” (Habermas, 1985: 157). Caso contrario, la acción comunicativa, donde “los participantes coordinan de común acuerdo sus planes de acción; el consenso que se consigue en cada caso se mide por el reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez” (Habermas, 1985: 77), que este autor entiende desde una comprensión constructivista del aprendizaje (Habermas, 1985: 148).

El problema de este supuesto sociológico para la crítica educativa está en disponer un diagnóstico razonable en las condiciones productivas actuales, pero no ajustadas a la transformación educativa actual. El modelo post-fordista y toyotista de producción es cons-

tantemente enaltecido como el momento donde el conocimiento es introducido a las formas de producción, generando un cambio de época tan abismante que revoluciona toda la estructura social. Para Peter Drucker este cambio se refleja en la disolución de la sociedad, la comunidad y la familia por la organización empresarial (Drucker, 1993: 53). La sociedad poscapitalista—título de su obra—refiere a la sorpresa y la envergadura de esta transformación, donde el conocimiento y la innovación se vuelven el principal requerimiento, objeto, de la producción. Una racionalidad, hasta aquel instante, sólo perteneciente al polo objetivo o a la acción comunicativa, que ahora se vuelve soporte de la racionalidad instrumental. Este desajuste en la racionalidad actual requiere de una reconfiguración de la producción de la subjetividad.

94

La educación entendida como una institución productora de conocimiento bajo el prisma de la venta de patentes, de licenciaturas, posgrados y diplomados, pero también de prácticas productoras de conocimiento es la generadora de actividades colectivas y compartidas de investigación en talleres científicos y dinámicas de aprendizaje entre compañeros (Edu Factory y Universidad Nómada, 2010: 99) que, pese al diagnóstico de la Teoría Crítica, reactualizan la acumulación originante del capitalismo (Harvey, 2004). Es la forma de producción la que debe volverse una mercancía: un conocimiento. Este proceso será el objeto de la crítica del llamado “capitalismo cognitivo” (Vercellone, 2011) y otros fundamentos críticos (Boltanski y Chiapello, 2002). Puesto que ya no sólo se trata de la mercantilización y privatización de los centros de producción del saber—comprensión que se ha explorado tradicionalmente desde el sujeto educativo de inversión individual asociado a la doctrina clásica del neoliberalismo educativo (Foucault, 2007), sino que también se trata, a partir de aquella arquitectura neoliberal, de subsumir las prácticas educativas colaborativas y comunitarias al terreno de producción, de producir un sujeto colectivo del saber y de apropiación individual (Fumagalli, 2010).

Esta formulación es el intento de transformar el individualismo en un colectivismo neoliberal donde “el propio interés privado es ya un interés socialmente determinado” (Marx, 1983a, I-74), como un imperativo social de acumulación. Todo sin moverse de una línea del pensamiento de Karl Marx:

La libre individualidad, fundada en el desarrollo universal de los individuos y en la subordinación de su productividad colectiva, social, como patrimonio, constituye el tercer estadio. El segundo crea las condiciones del tercero. Tanto las condiciones patriarcales como las antiguas (y también feudales) se disgregan con el desarrollo del conocer, de lujo, del dinero, del valor de cambio, en la medida que a la par va creciendo la sociedad moderna (Marx, 1983a: I-75-76).

Se produce una auto-crítica, un reordenamiento sobre un campo nuevo de acumulación, el individualismo, el inversor en sí mismo queda desplazado. Esta formulación, en el plano educativo, se genera en el constante proceso de girar desde una sociedad de la información hacia una sociedad del conocimiento que aboga por una producción de carácter colectiva y creativa.

El Banco Mundial es enérgico en este diagnóstico:

El reconocimiento de la necesidad de establecer una visión equilibrada e integral de la educación como un sistema holístico, que no solo incluya la contribución de la educación terciaria en la creación de capital humano sino también en sus dimensiones cruciales tanto humanísticas como de construcción de capital social, y su papel como un importante bien público global. (Banco Mundial, 2003: xix)

Al igual que la UNESCO:

La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística (UNESCO, 2005:17).

El conocimiento amplía el registro de la información como una mercancía que se “compra y vende en un mercado y cuya economía se basa en la rareza, mientras que un conocimiento pertenece legítimamente a cualquier mente razonable, sin que ello contradiga la necesidad de proteger la propiedad intelectual” (UNESCO, 2005: 19). Más adelante señala:

Un mercado es una estructura de intercambio en general. Si la comunidad científica se puede concebir como un lugar donde se intercambian ideas, teorías o argumentos, podríamos definirla entonces como un mercado o una bolsa en los que los valores intercambiados serían conocimientos, y no bienes industriales. (UNESCO, 2005: 129). Cuestión que a ojos de la UNESCO no presenta mayor dificultad, puesto que la propiedad intelectual es una forma de producción de la escasez, de administrar el acceso al conocimiento que no tensiona la lógica capitalista que subyace a estos planteamientos, la cual debe ser de amplio acceso a regiones del planeta donde aquella mercancía es escasa.

Para Paolo Virno nuestro tiempo configura una transposición de los campos políticos y productivos que disuelven el campo de acción comunicativa y la acción estratégica (Virno, 2003a, 2005). Señala este autor:

El que trabaja es—debe ser—locuaz. La célebre oposición establecida por Habermas entre «acción instrumental» y «acción comunicativa»—o trabajo e interacción—queda radicalmente impugnada por el

modo de producción postfordista. La «acción comunicativa» no tiene ya su ámbito exclusivo en las relaciones ético-culturales y en la política. Por el contrario, la palabra dialógica existe en el corazón mismo de la producción capitalista. El trabajo es interacción (Virno, 2003a: 16).

El «actuar comunicativo» ya no pertenece a un terreno privilegiado, exclusivo, en las relaciones éticas, culturales, o en la política, se extiende, en cambio, al ámbito de la reproducción material de la vida. Por el contrario, la palabra dialógica se instala en el mismo corazón de la producción capitalista (Virno, 2003a: 138).

Entonces, y volviendo sobre nuestra pregunta inicial, en qué puede estar determinado el estar a tiempo en educación, su no llegar a tiempo. En que en este cambio productivo la racionalidad crítica ha quedado subsumida en la forma de la producción neoliberal, que pasemos a llamar capitalismo cognitivo y trabajo inmaterial. Y en ello, una forma de la crítica al proyecto moderno y a la modernidad no constituyen una posibilidad de su reformulación. Una consecuencia que busca remecer la profundidad y la importancia de la proyección reflexiva actual que ve en el discurso moderno, y en sus críticos, aún la posibilidad de construir espacios para nuevas formas de construcción de la educación para el futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor. *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker*. Madrid: Morata, 1998.
- BANCO Mundial. *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos desafíos para la Educación Terciaria*. Washington: World Bank, 2003.
- BIAGINI, Hugo y Fernández, Diego. *El neoliberalismo y la ética del más fuerte*. Buenos Aires: Octubre, 2014.
- BOLTANSKI, Luc y Chiapello, Ève. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002.
- BRAIDOTTI, Rosi. *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa, 2013.
- BURCKHARDT, Jacob. *Historia de la Cultura Griega*. Volumen II. Barcelona: Grandes obras de la cultura, 2005.
- CARRASCO, Alejandro. "Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural". *Revista Observatorio Cultural* 15 (2013): 4-10.
- DALE, Roger. "Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum ou localizando uma <<agenda globalmente estruturada para a educação>>". *Educação, Sociedade & Culturas* 16 (2001): 133-169.
- DAVIS, William. *La industria de la felicidad*. Barcelona: Malpaso Ediciones, 2015
- DELEUZE, Gilles y Guatarri, Félix. *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos, 1994.
- Post-scriptum sobre las sociedades de control. En: Conversaciones*. Valencia: Pre-textos, 2006.
- DÍAZ, José. "Filosofía política de la educación nuestroamericana: Filosofía de la Educación entre la dominación y la liberación de latinoamérica". Tesis. Universidad de Chile, 2014.
- "La educación en la época de la esclavitud neo-liberal". *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* 115 (2016): 265-283.
- DRUCKER, Peter. *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Sudamericana, 1993.
- DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trota, 1998.
- EDU Factory y Universidad Nómada .Comp. *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de sueños, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *El nacimiento de la biopolítica*. México: FCE., 2007.
- FUMAGALLI, Andrea. *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficantes de sueños, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península, 1985.

- *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus, 1989.
- *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Tomo II. Buenos Aires: Taurus, 1992.
- *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Tomo I. Buenos Aires: Taurus, 1999.
- HAN, Byung-Chul. *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder, 2016.
- HARVEY, David. *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión. Socialist register*. Buenos Aires: CLACSO, 2004.
- *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal, 2007.
- HORKHEIMER, Max y Adorno, Theodor. *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Akal, 2007a.
- La industria cultural. En: Horkheimer, Max. y Theodor W. Adorno.
- HORKHEIMER, Max. *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur, 1973.
- JAY, Martin. *La Imaginación Dialéctica*, Trad. J. C. Curutchet. Madrid: Taurus, 1974.
- LAVAL, Christian y Dardot, Pierre. *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa, 2013.
- *La pesadilla que nunca acaba. El neoliberalismo contra la democracia*. Barcelona: Gedisa, 2017.
- LAZZARATO, Maurizio y Negri, Antonio. *El trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Buenos Aires: DP&A, 2001.
- *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu, 2013.
- LÓPEZ, Susana; Flores, Marcelo. "Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 1(2006): n. pág.
- MACPHERSON, C. B. *La Teoría política del individualismo posesivo: de Hobbes a Locke*. Madrid: Trotta, 2005.
- MARAZZI, Christian. *El sitio de los calcetines. El giro lingüístico de la economía y sus efectos sobre la política*. Madrid: Akal, 2003.
- MARCUSE, Herbert. *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral, 1968.
- *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral, 1968.
- MARX, Karl. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse). 1857-1858*. Vol. 1. México: Siglo XXI, 1983.
- MEJÍA, Marco Raúl. "Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. Aletheia". *Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo* 2 (2010): n. pág.
- MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: El Signo, 2010.
- MOULIER, Yann. "Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo. En: En: Blondeau, Oliver; Dyer, Nick; Vercellone, Carlos; Kyrou,

- Ariel; Corsani, Antonella; Rullani, Enzo; Moulier, Yann; Lazzarato, Mauricio.”*Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños. s.f.:107-128.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Obras Completas (I, II, III y IV)*. Madrid: Tecnos, 2011-2016.
- OCDE. *La definición y selección de competencias clave*. Paris: OCDE, 2003.
- ONCINA, Faustino coord. *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (De Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson, 2008.
- RAUNIG, Gerald. “La industria creativa como engaño de masas. En: Buden, Boris et. al.” *Producción cultural y practicas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008. 27-42.
- RESTREPO, Eduardo y Rojas, Alex. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Políticas de la Alteridad, 2010.
- RUIZ, Carlos. *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM, 2010.
- SÁNCHEZ, Diego. “La evolución del pensamiento de Nietzsche en sus escritos de juventud. En: Nietzsche, Friedrich”. *Obras Completas. Volumen I. Obras de Juventud*. Madrid: Tecnos, 2011. 13-53.
- SANDEL, Michael. *Lo que el dinero no puede comprar*. Buenos Aires: Debate, 2013.
- SEN, Amartya. *The Importance of Basic Education. speech to the Commonwealth Education Conference*. web. s.f. < <https://www.theguardian.com/education/2003/oct/28/schools.uk4> >.
- STALLMAN, Richard. *Software libre para una sociedad libre*. Madrid: Traficantes de sueños, 2007.
- TORRES, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata, 2007.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana.
- UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO, 2005.
- VERCELLONE, Carlos. *Capitalismo cognitivo: Renta, saber y valor en la época posfordista*. Buenos Aires: Prometeo, 2011.
- VIRNO, Paolo. *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporánea*. Madrid: Traficantes de sueños, 2003.
- *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*. Madrid: Traficantes de sueños, 2005.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis del sistemas-mundo*. Madrid: Akal, 2004.
- WIGGERSHAUS, Rolf. *La Escuela de Fráncfort*, Trad. M. Romano Hassán. Buenos Aires: FCE, 2011.

