



Propuesta Educativa

E-ISSN: 1995-7785

propuesta@flacso.org.ar

Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales

Argentina

PORCHEDDU, ALBA

Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida

Propuesta Educativa, núm. 28, 2007, pp. 7-18

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041700003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

2007

**Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación.
Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. Por Alba Porcheddu.
Propuesta Educativa Número 28 – Año14 – Nov. 2007 – Vol2 – Págs. 7 a 18**

Zygmunt Bauman*

Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida

ALBA PORCHEDDU **

Segunda parte de la entrevista: "Los desafíos de la educación: aprender a caminar sobre arenas movedizas".

TRADUCCIÓN: MARIANA NOBILE***

—La educación ha sido concebida, desde el iluminismo, como un sistema fuertemente estructurado; en tiempos más cercanos, la *Bildung* ha sido interpretada, primero, como un proceso, luego directamente como un "producto" para transmitir y conservar el conocimiento.

En el mundo inestable de hoy, donde "correr es mejor que caminar", donde entre los jóvenes triunfa la obiedad y la ideología, ¿es todavía plausible una educación tendiente a "fijar en una forma" la personalidad de los jóvenes a través de un recorrido formativo determinado?

—La historia de la pedagogía ha estado poblada de períodos cruciales en los cuales se ha vuelto evidente que los presupuestos y las estrategias experimentadas, y aparentemente confiables, ya no se correspondían con la realidad y exigían, por tanto, ser revisados y reformados. De todos modos, pareciera que la crisis actual es distinta de aquellas del pasado. Los desafíos de nuestro tiempo infligen un duro golpe a la verdadera esencia de la idea de pedagogía formada en los albores de la larga historia de la civilización: son puestos en discusión los "invariantes" de la idea, las características constitutivas de la pedagogía misma (que resistieron los cambios del pasado saliendo incólumes), convicciones nunca antes criticadas son ahora consideradas culpables de haber seguido su curso y, por ende, necesitan ser sustituidas.

En el mundo líquido-moderno, de hecho, la solidez de las cosas, tanto como la solidez de los legados humanos, es interpretada como una amenaza: cualquier juramento de fidelidad, los compromisos a largo plazo, preanuncian un futuro oprimido por vínculos que limitan la libertad de movimiento y reducen la capacidad de captar al vuelo las nuevas, y todavía desconocidas, ocasiones. La perspectiva de adosarse una cosa por el resto de la vida es absolutamente repugnante y espantosa. Y dado que incluso las cosas más deseadas envejecen rápidamente, no hay que maravillarse si estas pierden súbitamente su brillo y se transforman, en poco tiempo, de distintivos de honor a marcas de vergüenza.

Entrevista



Zygmunt Bauman (b. 1925), Polish philosopher own work, <http://commons.wikimedia.org/wiki/User:Kmarius>, Warsaw (Poland), February 28, 2005



* La entrevista que aquí se presenta fue realizada por la Profesora Alba Porcheddu, la cual se llevó a cabo por medios electrónicos. El objetivo de la misma fue, a través de las reflexiones de Zygmunt Bauman, lograr interpretar críticamente el diálogo entre pedagogía y sociología a fin de contribuir a la reflexión educativa. Alba Porcheddu se desempeña como Profesora de Didáctica General y de Didáctica y Comunicación dependientes del Departamento de Ciencias de la Educación de la Università degli studi Roma Tre. La entrevista fue publicada en 2005 por la editorial romana Anicia (<http://www.anicia.it/>). Porcheddu, Alba (2005) Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida, Editorial Anicia, Roma.

** Lic. en Sociología, Universidad Nacional de La Plata; Maestranda en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de los Altos Estudios Sociales de la Universidad de San Martín; Asistente de investigación del Área de Educación de FLACSO Argentina. E-mail: mariana.nobile@gmail.com

Los editores de revistas advierten el impulso del tiempo: informan regularmente a los lectores sobre las cosas “para hacer” y “para tener” a toda costa, dan sus consejos acerca de aquello que está “out” y, por ende, para eliminar. Nuestro mundo recuerda siempre más a la “ciudad invisible”, Leonia, descrita por Italo Calvino, en la cual “...más que las cosas que cada día son fabricadas, vendidas, compradas, la opulencia de Leonia se mide por aquellas cosas que cada día son desechadas para hacer lugar a las nuevas.”¹ La alegría de desprenderse de las cosas, de descartarlas y eliminarlas es la verdadera pasión de nuestro mundo.

La capacidad de durar en un largo plazo no es más una cualidad a favor de las cosas. Las cosas y los legados, se presume, son útiles sólo por un “tiempo fijado” y son reducidas a retazos o eliminadas una vez que se vuelven inútiles. Por tanto, es necesario evitar el tener bienes, sobre todo aquellos durables de los cuales es difícil desprenderse. El consumismo actual no se preocupa por la acumulación de las cosas, pero sí por su extraordinaria utilización. ¿Por qué motivo “el bagaje del conocimiento” construido sobre los bancos de escuela, en la universidad, debería ser excluido de esta ley universal? Este es el primer desafío que la pedagogía debe enfrentar, es decir, un tipo de conocimiento listo para ser utilizado de inmediato y, sucesivamente, para su inmediata eliminación, como la oferta de los programas de software (siempre más velozmente actualizados y, por tanto, sustituidos), se muestra mucho más atractivo que aquella propuesta de una educación sólida y estructurada.

Por consiguiente, la idea de que la pedagogía pueda ser un “producto” destinado a la apropiación y a la conservación, es una idea desagradable y ya no más a favor de la pedagogía institucionalizada. Para convencer a los niños de la importancia del conocimiento y del uso del aprendizaje, los padres de hace tiempo decían “ninguno podrá nunca sacarte tu cultura”; esto que sonaba como una promesa que les otorgaba confianza a los hijos de entonces, para los jóvenes de hoy sería una horrenda perspectiva. Los esfuerzos tienden a ser evitados, a menos que no se presenten acompañados de una cláusula que diga “hacia un nuevo orden”.(...)

El segundo desafío para los presupuestos básicos de la pedagogía deriva de la naturaleza excéntrica y esencialmente imprevisible de los cambios contemporáneos, lo cual refuerza el primer desafío. Desde siempre, el conocimiento ha sido valorado por su fiel representación del mundo; pero ¿qué cosa sucedería si el mundo cambiase, refutando continuamente la verdad del conocimiento hasta ahora existente, tomando de sorpresa incluso a las personas “mejor informadas”? Werner Jaeger², autor de estudios clásicos sobre los orígenes antiguos de los conceptos de pedagogía y aprendizaje³, creía que la idea de la pedagogía (*Bildung*, formación) nació de dos hipótesis idénticas: aquella de orden inmutable del mundo que está en la base de toda la variedad de la experiencia humana y aquella de la naturaleza eterna de las leyes que gobiernan la naturaleza humana. La primera hipótesis justificaba la necesidad y las ventajas de la transmisión del conocimiento de los docentes a los alumnos. La segunda, permeaba al docente de seguridad propia, necesaria para esculpir la personalidad de los alumnos y, como el escultor con el mármol, se suponía que el modelo fuese siempre justo, bello y bueno, por tanto virtuoso y noble. Si la idea de Jaeger fuese correcta (y no han sido refutadas), quisiera decir que la pedagogía, así como la entendemos, se encontraría en problemas, porque hoy es necesario un esfuerzo enorme para sostener estas hipótesis y un problema aún más importante es reconocerlas como indiscutibles.

(...)

Según ha observado hace mucho tiempo Ralph Waldo⁴, cuando se patina sobre hielo delgado la salvación está en la velocidad. Sería bueno aconsejar a aquellos que buscan la salvación que deban moverse velozmente a fin de no arriesgarse a poner a prueba la resistencia del “problema”. En el mundo cambiante de la modernidad líquida, en el cual difícilmente las figuras lleguen a mantener la misma forma el tiempo suficiente como para garantizar confianza y solidificarse para proveer seguridad a largo plazo (en cada caso, no es posible decir cuándo y si se solidificarán y en qué pequeña probabilidad lo harán, si es que alguna vez lo hacen), caminar es mejor que permanecer sentado, correr es mejor que caminar y surfear es mejor que correr. Las ventajas del surf están dadas por la ligereza y por la vivacidad del surfista; por otro lado, el surfista no debe ser exigente en el enfrentamiento de la elección de las mareas y debe estar siempre listo para dejar de lado sus preferencias ordinarias.

Todo esto no está en el mismo carácter de aquello que el aprendizaje y la pedagogía han superado en la mayor parte de su devenir histórico. Después de todo, estuvieron creadas a medida de un mundo durable, en la esperanza que permaneciera durable, y destinado a ser aún más durable de aquello que estaba hasta ese momento. En un mundo de este tipo, la memoria era un elemento precioso y su preciosidad aumentaba cuanto más abarcara hacia atrás y cuanto más durara. Hoy, este tipo de memoria firmemente consolidada, se demuestra en muchos casos, potencialmente inhabilitante, en muchos otros engañosa y, casi siempre, inútil. Es sorprendente pensar hasta qué punto la rápida y espectacular carrera de los *servers* y de las redes electrónicas se ha debido a los

problemas de la memorización, de la eliminación y el reciclado de los desechos, problemas que los mismos *servers* prometían resolver; con una memorización que procuraba más desechos que productos utilizables y sin tener un modo confiable para decidir con anterioridad cuáles, de los productos aparentemente útiles, estarían fuera de moda rápidamente y cuáles, entre aquellos aparentemente inútiles, habrían gozado de un imprevisto crecimiento de la demanda, la posibilidad de archivar todas las informaciones al interior de los contenedores mantenidos a una distancia debida de las mentes (donde las informaciones memorizadas pueden tomar furtivamente el control del comportamiento), parecía una propuesta providencial y seductora.

El problema es que reformar solamente las estrategias educativas, aunque sea de modo ingenioso y completo, puede hacer poco o nada. El ritual agresivo y repetitivo del cortejo del *spinarello*⁵ o el inesperado llamado de la estrategia de vida de Don Juan no pueden ser atribuidos a los educadores como culpa o negligencia. El tipo de mundo al que la escuela preparaba a los jóvenes, como lo describió Myers⁶ o Jeager, era un poco distinto a aquel que los esperaba fuera de la escuela. En el mundo de hoy, se espera que los seres humanos busquen soluciones privadas a los problemas derivados de la sociedad y no soluciones derivadas de la sociedad para los problemas privados. Durante la fase “sólida” de la historia moderna, el escenario de las acciones humanas estaba creado para emular, en lo posible, el modelo del laberinto de los conductistas⁷, en el cual la distinción entre recorridos justos y equivocados era clara y fija, de modo que aquellos que faltaban a o re-
futaban los recorridos justos eran constantemente e inmediatamente castigados, mientras que aquellos que los seguían obediente y velozmente eran recompensados. En la época moderna, las grandes fábricas “fordistas” y el reclutamiento de masas para los ejércitos, los dos brazos más largos del poder “panóptico”⁸, eran la personificación completa de aquella tendencia a la rutina de los estímulos y de las reacciones a esos estímulos. El “dominio” consistía en el derecho a establecer leyes que no se pudieran infringir, vigilar su cumplimiento, establecer aquellos vínculos para seguir las reglas bajo las condiciones de vigilancia, reportar los desviados para excluirlos, en el caso de la falla del esfuerzo reformista. Este modelo de dominación requería un compromiso recíproco y constante de los administradores y de los administrados. (...) Y la modernidad “sólida” era verdaderamente la era de los principios durables y protegía, sobre todo, los principios durables que eran directos y seguidos con mucha atención.

En la fase “líquida” de la modernidad, la pregunta por las funciones de gestión convencionales se escurre velozmente. La dominación puede ser obtenida y garantizada con un gasto de energía, tiempo y dinero mucho menor: con la amenaza del des-compromiso o del desecho del compromiso, más que con un control y una vigilancia inoportunos. La amenaza del desapego expone el *onus probandi* sobre el otro lado dominado. O bien está en los subordinados comportarse de modo tal de obtener consenso frente a los jefes y seducirlos para que “contraten” sus servicios y sus productos creados individualmente (como los otros productores y comerciantes buscan persuadir a los potenciales clientes que deseen las mercancías en venta). “Seguir la rutina” no sería suficiente para alcanzar este propósito. Como lo descubrió Luz Boltanski y Ève Chiappello⁹, quien quiere ser exitoso en una organización que ha sustituido el modelo de los principios de la ocupación que podemos definir como el “laberinto para ratón”, debe demostrar jovialidad y capacidad comunicativa, apertura y curiosidad, ofreciendo en venta la propia persona, en su totalidad, como valor único e insustituible para aumentar la calidad del equipo. O es tarea de los empleados, actuales o futuros, “autocontrolarse” para garantizar la prestación convincente y probablemente aprobada, incluso en caso de cambio de gusto del observador; por el contrario, los jefes no son obligados a reprimir la idiosincrasia de sus empleados para homogeneizar su comportamiento y cerrar sus acciones al interior de la estructura rígida de la rutina.

En el pasado, la pedagogía asumió formas diversas y se ha mostrado capaz de adaptarse a los cambios, de fijarse nuevos objetivos y de crear nuevas estrategias. Sin embargo, permítanme repetir que los cambios de hoy son diferentes de aquellos acaecidos en el pasado. Ninguna vuelta de la historia humana ha puesto a los educadores frente a desafíos sólo comparables con aquellos decisivos de nuestros días. Simplemente, hasta ahora no nos habíamos encontrado en una situación similar. El arte de vivir en un mundo ultra-saturado de información debe ser todavía aprendida, como también el arte, aún más difícil, de educar a los seres humanos para este nuevo modo de vivir.

—Según su interpretación el *Synoptico*, sustituto del pre-moderno *Panoptico*, es el instrumento principal de conservación de los modelos tradicionales. Pero sobre todo usted afirma que ha terminado la época heroica de los “jefes espirituales”: los “misioneros” que elaboraban el proyecto de vida al cual los maestros, los educadores, así como los censores debían referirse. ¿Cuál es entonces el rol de los profesionales de la educación de hoy frente a los nuevos desafíos que surgen del pasaje de la modernidad sólida a la líquida? ¿Y cuáles son las exigencias pedagógicas que resultan preeminentes? ¿Cuál es, por tanto, el rol de la educación y de sus profesionales?

—Propongo la única respuesta imaginable a esta pregunta expresándola en la voz de Marco Polo del célebre Italo Calvino:

“El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquel que existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar, y darle espacio.”¹⁰

Si vivir en una sociedad de cazadores es o no es como vivir en un infierno es obviamente una cuestión controvertida (la mayor parte de los cazadores afirman que ser un cazador entre los cazadores tiene incluso sus momentos buenos). Aquello que raramente se discute es el hecho de que “muchos” elegirían la estrategia de “fácil para muchos” y se volverían parte integrante, ya no más desconcertados por su lógica bizarra y fastidiados por sus pretensiones mutables y constantes.

Está en duda la perspectiva de que los educadores, en la búsqueda de “lo que no es infierno”, se encuentren y afronten el compromiso de llevar la atención y de promover el espíritu crítico en sus propios alumnos. Es cierto que ellos mismos están sometidos a fuertes presiones que los llevan a aceptar aquello que ellos mismos obstinadamente se obstinan en definir infierno e inducen a los alumnos a aplicar, para volverla aún más fácil, la propia estrategia de vida que se puede definir: “fácil para muchos”.

Retomando a Gregory Bateson¹¹, recordamos que el “aprendizaje terciario” (que promueve la formación de competencias de modo de dismantelar los esquemas cognitivos creados precedentemente), reduce a los discípulos a la medida del plancton, transportado por olas casuales y sin encontrar un lugar donde detenerse o aferrarse para resistir la marea. De este modo, el aprendizaje terciario parece ser el polo opuesto respecto al “deutero-aprendizaje”.¹² Esto, de hecho, según Bateson, podría consentir a los discípulos a “abandonar los fundamentos sólidos”, integrando las nociones adquiridas con nuevos conocimientos y, por tanto, les permitiría proseguir su trayectoria elegida en todas las circunstancias, incluso las más volátiles.

Si el deutero-aprendizaje vuelve la conducta de los discípulos autónoma, el aprendizaje terciario está destinado a confundirlos y hace que su comportamiento sea heterogéneo. El aprendizaje terciario no deja un sedimento duradero, fundamentos sólidos en los cuales poder construir ni, mucho menos, conocimientos que puedan sedimentarse y crecer durante el curso de los estudios. El proceso de aprendizaje terciario (si es que se puede hablar de proceso en este caso) es una sucesión infinita de nuevos inicios, debida más que nada a la rápida cancelación de los conocimientos pasados; más que la adquisición de nuevos conocimientos; parece una suerte de cruzada contra el mantenimiento y la memorización de los conocimientos. Es más, el aprendizaje terciario podría ser definido como un aparato anti-memoria. Es acertado que Gregory Bateson haya definido al aprendizaje terciario como una patología, una formación cancerígena que crece nutriéndose en el cuerpo de la instrucción y, si no es extirpado, lleva a su destrucción.

Sin embargo, el presupuesto sobre el cual se funda el veredicto de Bateson no rige más; en una modernidad líquida ha devenido por así decir “contra fáctico”. El aprendizaje terciario parece probablemente patológico, al borde de la locura y potencialmente suicida, sólo porque está en combinación con el argumento de que la vida de cada uno, volátil y relativamente breve, está inscrita en un mundo estable e imperecedero. En una modernidad líquida, sin embargo, las relaciones entre la vida y el mundo se han dado vuelta; se parte ahora del argumento contrario, por el cual la vida del individuo, relativamente larga, está dedicada a la supervivencia en condiciones frágiles y volátiles a través de una serie de “nuevos inicios” sucesivos. (...)

Los practicantes de una vida cortada en episodios, cada uno de los cuales son un nuevo inicio y un brusco fin, no tienen necesidad de una educación que busque fortalecer sus instrumentos idóneos para un mundo invariable (o para un mundo que se mueve a velocidad inferior respecto a aquel donde el conocimiento debe ser aferrado). Los cazadores viven su propia vida, moviéndose de un bosque a otro; todo cuanto nosotros vivimos, como han demostrado de manera convincente Luc Boltanski y Eve Chiapello, pasando de un proyecto a otro, del proyecto todavía por definir al proyecto apenas terminado. No nos preocupamos de la velocidad impresionante con la que el conocimiento cambia de ritmo, el conocimiento precedente envejece y el nuevo conocimiento apenas nace está destinado a envejecer del mismo modo: la volatilidad del mundo líquido, escasamente integrado y multicéntrico, hace así que cada uno de los episodios sucesivos de los proyectos conducidos en la vida requieran una serie de competencias e informaciones, que frustran las competencias pasadas y la información memorizada. Aprender una cantidad excesiva de informaciones, buscando absorberlas y memorizarlas, aspirando tenazmente a la completitud y a la cohesión de la información adquirida, es visto con sospecha como una ilógica pérdida de tiempo...

(...)

Todo lleva a contradecir la verdadera esencia de la educación centrada en la escuela que notoriamente prefiere un rígido programa de estudios y una sucesión predefinida del proceso de

aprendizaje. En la modernidad líquida, los centros de enseñanza y aprendizaje son sometidos a la presión “desinstitucionalizante” y continuamente son persuadidos de renunciar a su propia lealtad a los “principios del conocimiento” (su existencia, para no hablar de su utilidad, es siempre puesta en duda), valorizando en cambio la flexibilidad de la presunta lógica interna de las disciplinas escolásticas.

Las presiones provienen sea desde lo alto (el gobierno intenta poder responder a los caprichosos y volátiles desplazamientos del mundo económico), sea desde abajo (de los estudiantes expuestos igualmente a los caprichosos requerimientos del mercado de trabajo y desconcertados por su naturaleza aparentemente casual e impredecible). Otro factor, la pérdida del tradicional monopolio de las instituciones escolásticas en el rol de custodios del conocimiento y del compartir (o competir por) el rol con los proveedores de software para computadoras, revigorizan ulteriormente tales presiones.

Un efecto muy evidente de estas presiones, verificado por los teóricos y por los practicantes del sistema educativo, es el evidente desplazamiento del énfasis en la “enseñanza” al “aprendizaje”. Cargar a los estudiantes particulares la responsabilidad de determinar la trayectoria de la enseñanza y el aprendizaje (y por ende, de sus consecuencias pragmáticas) refleja la creciente falta de voluntad en los discípulos de asumir los compromisos a largo plazo reduciendo así la ventaja de opciones futuras y limitando el ámbito de acción. Otro efecto evidente de las presiones desinstitucionalizantes es la “privatización” y la “individualización” de los procesos y de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, además la gradual e inexorable sustitución de la relación ortodoxa profesor-estudiante por aquella proveedor-cliente, o por aquella centro comercial-adquiriente. Este es el contexto social en el que son obligados a operar actualmente los educadores. Sus respuestas, y la eficacia de las estrategias utilizadas para promover tales respuestas, están destinadas a permanecer por largo tiempo como objeto crucial de estudio de la ciencia pedagógica.

—De sus reflexiones sobre la educación parece emerger la tesis que la práctica educativa debiera abandonar los modelos fuertemente estructurados, a favor de un proceso formativo abierto. ¿Es posible proyectar una intervención formativa sin poder determinar desde el inicio objetos educativos y didácticos precisos?

—Desde que los antiguos sabios griegos inventaron la noción de *paideia* se necesitaron más de dos milenios para transformar la idea de “educación permanente”, de oxímoron (contradicción de los términos) a pleonismo (del tipo “manteca mantecosa” o “hierro metálico”). Sin embargo, el testimonio de esta notable transformación ha sucedido bastante recientemente -en los últimos diez años- bajo el impacto del cambio acelerado en el ambiente social en el cual los protagonistas principales de la educación (los profesores y los educandos de igual modo) debían actuar. Contemporáneamente, si bien en otros sectores pero con la misma modalidad acelerada, han tenido lugar otros cambios.

Para los misiles balísticos, en el momento en que comienzan a moverse, la dirección y la distancia de su viaje son decididas de antemano por la forma y por la posición del cañón; a partir de la cantidad de pólvora utilizada en el disparo del proyectil es posible calcular, con margen de error mínimo o ausente, el punto de aterrizaje y por tanto cambiarlo, modificando la posición del mismo cañón y de la dosis de pólvora del disparo. Esta propiedad de los misiles balísticos los vuelven las armas ideales para utilizar en caso de una guerra de posiciones, o sea, cuando los blancos se encuentran en las trincheras o en los búnkers y los misiles son los únicos cuerpos en movimiento.

La misma cualidad los vuelven, al mismo tiempo, inútiles una vez que los blancos comienzan a moverse y resultan invisibles a las armas, sobre todo si estos blancos se mueven a más velocidad de lo que los misiles pueden volar, y aún más si se mueven de un modo irregular o imprevisible que trastornan todo los cálculos preliminares de la trayectoria requerida. Es entonces necesario un misil inteligente, un misil que pueda modificar su dirección en vuelo según evolución de los eventos, que pueda determinar inmediatamente los movimientos de los blancos, aprender de todo aquello que sea necesario sobre la dirección y velocidad real del blanco y extrapolar, a partir de la información recogida, el punto en el cual cruzar su trayectoria. Durante el viaje, estos misiles inteligentes no pueden interrumpir, y mucho menos finalizar, la recolección y elaboración de la información, ya que los blancos continúan moviéndose y modificando las propias direcciones y velocidades, y el punto de encuentro relevado debe ser constantemente actualizado y rectificado. Podemos decir que los misiles inteligentes siguen la estrategia de la “racionalidad instrumental”, en acuerdo con su versión líquida, fluida; lo cual significa que se abandona el presupuesto de que el objetivo debe ser estable, fijo e inmóvil mientras dura el lanzamiento y que, por tanto, deben ser calculados y manipulados sólo los instrumentos de vuelo. Incluso la utilización de misiles todavía más inteligentes no se verá limitado a blancos preestablecidos, sino que los blancos serán elegidos durante el vuelo. Tales misiles serán más bien guiados por la consideración de la máxima

cantidad de datos que puedan reunir con su capacidad técnica y del mayor número de blancos que potencialmente puedan golpear en base a su equipamiento. En sustancia podemos decir que esto sería propiamente el caso contrario a la “racionalidad instrumental”: los blancos vienen seleccionados con los misiles en vuelo y son los medios disponibles quienes decidirán cual será al final la “meta” a elegir. (...)

Los misiles inteligentes, por lo tanto, a diferencia de sus más ancianos primos balísticos, aprenden en vuelo. Por consiguiente, deben inicialmente estar dotados de la capacidad de aprender y de hacerlo de modo rápido. Esto es obvio. Aquello que es menos evidente, aunque no menos importante para una rápida capacidad de aprendizaje, es todavía la capacidad de olvidarse al instante aquello que se ha aprendido anteriormente. Los misiles inteligentes no serían inteligentes si no fueran capaces de “cambiar de idea” o de revocar las “decisiones” precedentes, sin pensar dos veces y sin añoranzas. No deberían prestar demasiada atención a las informaciones adquiridas y, por ninguna razón, deberían desarrollar hábitos de comportamiento sugeridos por estas informaciones. Todas las informaciones obtenidas “envejecen” rápidamente y en cambio de proveer una guía confiable pueden dejarnos fuera si no son prontamente dejadas de lado. Aquello que los “cerebros” de los misiles inteligentes no deben nunca olvidar es que el conocimiento adquirido es eminentemente desechable, eficaz sólo hasta un nuevo orden y útil sólo temporalmente, y que la demostración del éxito está en no dejar pasar el momento en el cual el conocimiento adquirido no es más útil y debe ser eliminado, olvidado y sustituido.

Déjeme deducir de este ejemplo muy articulado la consideración que los filósofos de la educación de la era sólido-moderna tenían de los profesores en tanto lanzadores de misiles balísticos y por ello les instruían sobre cómo asegurarse que sus productos se mantuvieran sobre el rumbo pre-establecido, determinando al inicio el movimiento del lanzamiento. Y no hay que maravillarse, ya que los misiles balísticos eran, durante la primera fase de la era moderna, la invención tecnológica humana más avanzada. Estos han servido impecablemente a quien hubiese deseado conquistar y gobernar el mundo, como declaró Hilaire Belloc¹³ con confianza refiriéndose a los nativos africanos. “Cualquier cosa que suceda, tenemos las ametralladoras Maxim y ellos no la tienen” (la ametralladora Maxim era un arma en condiciones de lanzar un enorme número de proyectiles balísticos en poco tiempo y era muy eficaz pero sólo si se disponía de un gran número de proyectiles).

En realidad, esa visión de la tarea del profesor y del destino del alumno era muy anterior a la idea del “misil balístico” y de la era moderna que lo ha inventado -como dice un antiguo proverbio chino, el cual surge dos mil años ante del advenimiento de la modernidad pero es nuevamente citado por la Comisión Europea como soporte del programa “Lifelong Learning” en el umbral del siglo XXI: “Para un año, sembrad cereales. Para una década, plantad árboles. Para toda la vida, educad y formad a la gente” Solamente con el advenimiento de los tiempos líquidos-modernos la antigua sabiduría ha perdido su valor pragmático y las personas implicadas en el ámbito del aprendizaje y de la promoción del aprendizaje, ámbito conocido con el nombre de “educación”, han desplazado su atención de los misiles balísticos a aquellos inteligentes.

La educación y el aprendizaje en el ambiente líquido-moderno, para ser útiles, deben ser continuos y durar toda la vida. Ningún otro tipo de educación y/o aprendizaje es concebible; la formación del propio yo, o de la personalidad, es impensable de cualquier otro modo que no sea aquel continuo y perpetuamente incompleto.

—De la estrecha relación que emerge entre la formación y el mercado se concluye que la educación es necesaria, pero también que el individuo debe volverse capaz de elegir entre las innumerables ofertas formativas para ser competitivo en el mercado. ¿Por qué usted sostiene que la educación permanente es la única posible actualmente, cuáles son las reales posibilidades de desarrollo de esta perspectiva educativa?

—Jacek Wokciechowski¹⁴ (editor de una revista polaca sobre la profesión académica), observa que “hace un tiempo un diploma universitario ofrecía reglas seguras para practicar la profesión hasta la jubilación, pero hoy esto es historia. Actualmente, el conocimiento necesita ser constantemente renovado y también las profesiones necesitan cambiar, de otra manera todos los esfuerzos para ganarse la vida serían en vano.”¹⁵ En otras palabras, el crecimiento impetuoso del nuevo conocimiento y el envejecimiento igualmente rápido del viejo se combinan para producir, en una vasta escala, ignorancia humana que refuerza continuamente (y tal vez alimenta) su acumulación. Wojciechowski advierte: en donde existe un problema y las personas luchan por resolverlo, el mercado irá prontamente en su socorro. A alto precio, obviamente. En este caso, el problema es la ignorancia de las personas: un golpe de fortuna para los vendedores y de mala suerte para los adquirientes. Para los hábiles directores de las escuelas, aquello constituye una ocasión imperdible para recoger fondos metiendo juntos los cursos para el desarrollo de la capacidad actualmente demandada, incluso si los profesores con la capacidad que se debe trans-

mitir brillan por su ausencia. Este es el mercado de los proveedores, de los potenciales clientes que por definición no están en posición para juzgar la calidad de los productos ofertados o que sólo los pedantes se atreven a juzgar. Inferior o inútil, a veces anticuado o absolutamente engañoso, el conocimiento es fácilmente vendido y cuanto más viene adquirido menos probable que los engañados descubran el juego. Wojciechowski deja entender que la única tipología de cursos de “educación continua” que debería ser ofertada, especialmente, por las instituciones sin las debidas credenciales, son aquellas de odontología, bajo el pacto que los profesores se inscriban como pacientes ambulatorios.

Capturar la ignorancia humana y la credulidad garantiza el beneficio inmediato y seguro y siempre habrá algún cazador de fortuna incapaz de resistir a tal promesa. Sin embargo, incluso dejando de lado el peligro genuino, difuso y siempre mayor del comercio deshonesto, la velocidad con la cual la capacidad adquirida es subvalorada junto a los requerimientos del mercado de la mano de obra/trabajo, permite a las personas totalmente honestas contribuir (aunque, en este caso, más por abandono que a propósito) a las desagradables repercusiones sociales de la nueva gran dependencia del conocimiento. Como recientemente fue dicho por Lisa Thomas¹⁶, la comercialización de la educación indispensable hacia la mitad de la carrera aumenta las diferencias sociales y económicas existentes entre una elite de trabajadores altamente instruida y calificada y el resto de la fuerza de trabajo y, también, entre la mano de obra especializada y aquella no especializada, alzando nuevas e insuperables barreras a la movilidad social, agregándose a su vez al volumen de desocupación y pobreza; una vez estabilizadas, las diferencias tienden a ser auto-perpetuadas y auto-acrecentadas. (...)

Esto ha sido presupuesto por la Comisión Europea y confirmado en la comunicación ya citada “Making a European Area of Lifelong Learning a Reality” (Hacer de la educación permanente en Europa una realidad) publicada el 21 de noviembre de 2001, si bien no es para nada seguro que las consecuencias sociales de la comercialización en curso de la educación fuese la preocupación principal que inspiró la iniciativa. El tema dominante de todo el documento es la sospecha de que la educación permanente administrada por el mercado no proveería aquello que realmente sirve a la “economía” y puede, por tanto, incidir desfavorablemente en la eficiencia y competitividad de la Unión Europea y de sus Estados miembros.

Los autores del documento están preocupados por el hecho de que el advenimiento de la “sociedad del conocimiento” sea el presagio de enormes riesgos para las potenciales utilidades; esa “amenaza de ser la causa de diferencias y exclusiones sociales aún más grandes”, porque sólo el 60,3% de la población de la Unión Europea, comprendida entre 25 y 64 años, ha completado al menos el grado más alto de la educación de nivel medio, mientras que 150 millones de personas en la Unión Europea les falta alcanzar este nivel que es la base de la educación y “son expuestos al riesgo de una mayor marginación”. Pero, la necesidad de expandir la educación/aprendizaje permanente es discutida, desde el principio del documento, en términos de “ventaja competitiva” que “depende siempre de más inversión en capital humano” y de que el conocimiento y las competencias se vuelven “un motor potente para el crecimiento económico”. Según la Comisión, la importancia y la necesidad de un aprendizaje permanente consiste en su rol de “promoción de una fuerza de trabajo calificada, formada y adaptable”. La tarea de alcanzar una sociedad “más global, tolerante y democrática” acompañada de una “mayor participación cívica, un bienestar mayormente declarado y una menor criminalidad” se inserta en el razonamiento sobre todo como una reconsideración y es representado como un efecto colateral: es expresa la esperanza de que se concrete como una consecuencia natural el hecho de que más gente formada, en lugar de aquella formada inadecuadamente, “haga su ingreso en el mercado de trabajo” gracias a una formación perfeccionada.

Puertas, Antigua Estación Central de Ferrocarril, Montevideo-Uruguay, Cecilia Brum.



(...) Un cambio educativo se está volviendo cada vez más ligado al discurso de la eficiencia, de la competitividad, del costo/eficacia y de la responsabilidad” y su objetivo declarado es de comunicar a la “fuerza de trabajo” la virtud de la flexibilidad, de la movilidad y las “competencias de base asociadas al empleo”.

—Usted ha hablado de “comercialización en curso de la educación” y del diálogo casi exclusivo del mundo de la formación con el mundo del trabajo y con la dinámica económica. Las inquietudes de los pedagogos frente a este escenario emergen en cada ámbito de investigación académica. Estas inquietudes consideran la cuestión de la necesidad del cambio de abordaje educativo frente al desvanecimiento de los modelos de referencia, y también el problema de la “individualización” de la cuestión pedagógica, fenómeno que gana siempre mayor terreno. ¿En qué sentido y cómo es posible que la educación se reduzca a ser casi exclusivamente “formación para el trabajo” incluso en el nivel de las directivas europeas?

—Las inquietudes son bien fundadas. Es simple trazar la extraordinaria afinidad entre el abordaje utilizado por la Comisión Europea y las intenciones y los pedidos declarados abiertamente por autores que han escrito explícitamente en nombre y a favor de los gerentes de empresas. Estos últimos siguen con algunas modificaciones el modelo de racionamiento ejemplificado por un compendio muy popular e influyente del pensamiento empresarial¹⁷, según el cual el objetivo de la educación es “desarrollar trabajadores, vale decir, aumentar sus actuales prestaciones y prepararlos para las tareas que puedan llegar a desarrollar en un futuro”. Este desarrollo debe ser siempre determinado por la “individualización de las competencias necesarias y por la gestión activa del aprendizaje del trabajador para un futuro a largo plazo, en relación con estrategias empresariales explícitas”. Raili Moilanen, después de haber realizado los contenidos de los documentos presentados en la Tercera Conferencia Internacional de Investigación sobre Trabajo y Aprendizaje que representaba el punto de vista de los trabajadores¹⁸, ha entendido que “el aprendizaje y el desarrollo parecen ser importantes para la organización, sobre todo por razones de eficacia y competitividad”, mientras que “el punto de vista del ser humano como tal parece no ser importante”. (...)

Las apelaciones al rol de guía del desarrollo de los recursos humanos (“Human Resources Development”) basadas en la “individualización de las competencias necesarias para el mercado de trabajo”, en el pasado venían haciéndole innumerables veces con una coherencia ejemplar; con regularidad similarmente monótona, los gerentes de “recursos humanos” no alcanzaban a anticipar cuales serían las “exigencias” del “mercado de trabajo” en el momento en que la “fuerza de trabajo” hubiera completado la formación y estaría presumiblemente lista para ser empleada. Los desarrollos improvisados de la demanda de mercado no son fácilmente previsibles, incluso los especialistas en previsiones no son ingenuos y sus pronósticos son metodológicamente investigados. Los errores de previsión de la demanda del mercado gozan de muy mala fama y probablemente representan un mal incurable de todas las “previsiones científicas” de los progresiones sociales; pero, en este caso, en el cual las perspectivas humanas están en riesgo, los juicios errados son extraordinariamente dañinos. Consignar los esfuerzos personales para la imposición y el desarrollo de sí mismo a visiones esencialmente imprevisibles, y declaradamente desconfiables, por las exigencias futuras del mercado mutable y caótico, hace presagiar un gran sufrimiento humano asociado a la frustración, a esperanzas que se vuelven vanas y a vidas malgastadas. Los cálculos preventivos del “poder humano” requieren una autoridad que no poseen, hacen promesas que no pueden mantener y, en consecuencia, asumen responsabilidades que no pueden sostener. Probablemente, todo esto sucede también porque los programas de “educación permanente” tienden a ser redireccionados, imperceptiblemente y sin explicaciones explícitas, por exhortaciones al “aprendizaje permanente”. Esto se vuelve, por tanto, “un auxilio” a la responsabilidad asociada a la selección y a la adquisición de las competencias y, en particular, asociadas a las consecuencias de elecciones equivocadas, por quienes son parte receptora de los “mercados de trabajo”, notoriamente fluidos y mutables. Borg y Mayo están sobre el buen camino cuando concluyen que “en estos tiempos rigurosamente neoliberales, la noción de aprendizaje autogestionado se presta a un curso que consiente al Estado el renunciar a su responsabilidad de proveer la educación de calidad que cada uno de los ciudadanos de una sociedad democrática tiene derecho a tener”. Déjenme también evidenciar que esta no es la primera ni la última función que el Estado quisiera eliminar gustosamente del reino de la política y, en consecuencia, de su responsabilidad. Déjeme agregar, todavía, que el énfasis mutable, que va de la categoría de “educación” a la de “aprendizaje” está en armonía con otra tendencia, común entre los managers contemporáneos: la inclinación a cargar sobre las espaldas de los trabajadores toda su responsabilidad, pero sobre todo, los efectos negativos y, más generalmente, la responsabilidad de “la falta de crecimiento del cambio”. Dada la continua convergencia de estos dos caminos tempestuosos que dirigen, en la era líquida

do-moderna, las relaciones de poder y la estrategia de dominio, las perspectivas de retomar el camino controvertido y errático del desarrollo de mercado así como aquellos de cálculos más realistas para los "Recursos humanos", son escasos en las mejores hipótesis y, más probablemente, nulas. En el ambiente líquido-moderno, la "incertidumbre producida" es el instrumento de dominio más importante, en cada lugar donde la política de precarización, usando el término de Pierre Bourdieu (un concepto que se refiere a las maniobras resultantes de la situación en la cual los sujetos se vuelven siempre más inseguros y vulnerables y por ello todavía menos previsibles y controlables), se vuelve rápidamente el núcleo de la estrategia de dominio¹⁹. El mercado y la "planificación de la vida" están en un punto de inflexión y, una vez, que la política se abandona a la guía de la economía, entendida como libre juego de las fuerzas del mercado, el equilibrio del poder entre los dos se inclinará decisivamente en ventaja del primero.

Todo esto no es de buen augurio para la "concesión de los poderes a los ciudadanos", definido por la Comisión Europea como el objetivo principal de la educación permanente. Según el consenso general, la "concesión de los poderes" (expresión utilizada en las bases de datos actuales e intercambiable con "autorización") se obtiene cuando las personas adquieren la capacidad de controlar, o al menos de influir sobre las fuerzas individuales, políticas, económicas y sociales que podrían golpear el curso de sus vidas. En otras palabras, estar "autorizado" significa estar en condiciones de hacer las elecciones y de actuar eficazmente en base a las elecciones hechas, que a su vez quiere decir tener la capacidad de influenciar la gama de elecciones disponibles y los ambientes sociales en los cuales las elecciones son hechas y puestas en práctica. Para decirlo de modo franco, una "autorización" auténtica requiere no sólo la adquisición de la capacidad que consistiría en ser parte del juego creado por los otros, sino también de los poderes tales que permitan tener la influencia sobre los objetivos, las metas y las reglas del juego. Obviamente hablamos de capacidad no sólo individual sino también social.

—Somos, por tanto, una sociedad "del conocimiento y del aprendizaje continuos" pero también de las inquietudes conectadas a la exigencia de convivir cotidianamente con la incertidumbre, con la ausencia de autoridad, con la soledad y la precarización. Constantemente somos también empujados por la exigencia de deber hacer elecciones y actuar. ¿Con estos presupuestos es posible considerar la cultura democrática (desde el respeto a la pluralidad de los puntos de vista al derecho de los otros a ser diferente) como el pilar de la instrucción de mañana?

—Como ya dije, la concesión de poderes a los ciudadanos requiere la capacidad de hacer elecciones y de actuar eficazmente en base a las elecciones hechas, pero requiere también la construcción y la reconstrucción de vínculos interpersonales, la voluntad y la capacidad de comprometerse con los otros en un esfuerzo continuo para crear una convivencia humana en un ambiente cordial y amigable: y todavía, exige una cooperación, entre los hombres y las mujeres en lucha por la autoestima, que finalice en un enriquecimiento recíproco, en el desarrollo de la potencialidad de los distintos sujetos y en el aprovechamiento adecuado de sus capacidades. En suma, una de las apuestas decisivas de la educación permanente para la "concesión de los poderes" requiere la reconstrucción del espacio público hoy siempre más deshabitado, en el cual los hombres y las mujeres puedan comprometerse en una realización continua de los intereses, de los derechos y de los deberes individuales y comunitarios, privados y públicos.

"A la luz de los procesos de fragmentación y segmentación y de la creciente diversidad individual y social", escribe Dominique Simon Rycher²⁰, "el reforzamiento de la cohesión social y el desarrollo de un sentido de consciencia y responsabilidad social se han vuelto los importantes objetivos sociales y políticos". En el ambiente de trabajo, en el vecindario y en la calle, se mezclan cotidianamente con los otros que, como subraya Rycher, "no hablan necesariamente nuestra lengua (literal o metafóricamente) o no comparten nuestra historia o nuestro pasado". En esta situación la capacidad que más necesitamos, para ofrecer a la esfera pública una justa posibilidad de renacer, es la capacidad de interacción con los otros: el diálogo, la negociación, la adquisición de una comprensión mutua, la gestión y la resolución de conflictos, inevitables en todos los ejemplos de vida en común.

Déjenme repetir aquello que ya fue dicho al inicio: en el ambiente líquido-moderno la educación y el aprendizaje, cualquiera sea el uso que se les quiera dar, deben ser continuos y permanentes. El motivo determinante por el cual la educación debe ser continua y permanente está en la naturaleza de la tarea misma que debemos desplegar en el camino común hacia la "concesión de poderes", una tarea que es exactamente como debería ser la educación: continua, ilimitada, permanente.

Una tarea que, como la educación, debería ser para el bien de los hombres y mujeres líquidos-modernos, capaces de buscar reunir los objetivos propios con al menos un poco de audacia, seguridad de sí mismo y esperanza de alcanzarlos en los intentos. Pero hay otro motivo que, si bien es menos discutido, es más eficaz: se trata de no adaptar la capacidad humana al ritmo

desenfrenado del cambio del mundo, y más aún el volver el mundo, en continuo y rápido cambio, un lugar más acogedor para la humanidad. Esta tarea requiere una educación continua y permanente. Como nos han recordado recientemente Henry A. Giroux²¹ y Susan Searls Giroux la democracia está en peligro porque los individuos son incapaces de transformar su miseria, sufrida en privado, en hechos de amplio dominio público y de acción colectiva. A medida que las compañías multinacionales definen el contenido de la mayor parte de los medios de comunicación tradicionales, la privatización del espacio público y el compromiso cívico aparecen siempre más impotentes y los valores públicos siempre más invisibles. Hoy, para muchas personas las acciones de la ciudadanía se limitan a la adquisición y venta de bienes (incluso los candidatos a la ciudadanía misma), en vez de aumentar el alcance de su libertad y de sus derechos hasta ampliar los actos de una verdadera democracia.

El consumidor es un enemigo del ciudadano... En todas las regiones "desarrolladas" y ricas del planeta hay numerosos ejemplos de personas que dan vuelta la espalda a la política, de una apatía política y de una pérdida de intereses en el desenvolvimiento de procesos políticos siempre más relevantes. Pero los políticos democráticos no pueden sobrevivir por mucho más a la pasividad de los ciudadanos que ha originado la ignorancia y la indiferencia política. Las libertades de los ciudadanos no son propiedades que se adquieren de una vez y para siempre; no están seguras una vez que se encierran en las propias cajas fuertes. Están plantadas y radicadas en el terreno socio-político, que requiere ser cotidianamente fertilizado y que se vuelve árido hasta fracturarse si no es cuidado día tras día con las acciones informadas de un público preparado y comprometido. No necesita solamente actualizar la capacidad técnica, no sólo la educación para el trabajo debe ser permanente. Lo mismo vale, con una urgencia aún mayor, para la educación de la ciudadanía.

Muchas personas hoy estarían de acuerdo, sin tanta insistencia, en el hecho de que necesitan actualizar sus conocimientos profesionales y asimilar nuevas informaciones técnicas para no ser "dejados atrás" y fuera del "progreso tecnológico" en continua evolución. Este mismo sentido de urgencia está notablemente ausente en el momento en que se deben actualizar los desarrollos políticos y el rápido cambio de reglas de juego de la política. Los autores citados con anterioridad han recolectado el resultado de algunos estudios que testimonian el rápido aumento de la distancia que separa las opiniones públicas de los eventos centrales de la vida política. Enseguida después de la invasión a Irak, el New York Times publicó los resultados de una encuesta en la cual el 42% de los lectores americanos creía que Saddam Hussein era directamente responsable de los ataques del 11 de Septiembre. (...). En realidad, ninguna de estas creencias tenía sustento, al momento en que no existía ninguna prueba que confirmase, aunque sea vagamente estas afirmaciones. Un sondeo del Washington Post poco antes del segundo aniversario de la tragedia del 11 de septiembre, indicaba que el 70% de los americanos continuaba creyendo que Irak estaba directamente involucrado en la organización de los ataques.

En este escenario de ignorancia, es fácil sentirse perdido y sin esperanza, y es aún más fácil estar perdido y privado de esperanza cuando no se tiene la capacidad de comprender aquello que sucede. Como subrayaba Pierre Bourdieu quien no tiene un conocimiento acabado del presente no podría ni soñando controlar el futuro, y la mayor parte de los americanos debe tener una visión confusa del presente. (...).

La ignorancia lleva a la parálisis de la voluntad. Quien no sabe lo que se viene, no tiene forma de calcular los riesgos.

Para la autoridad, intolerante hacia las constricciones impuestas por los detentadores del poder a través de una democracia "elástica y flotante", esta impotencia, inducida por la ignorancia del electorado, y la desconfianza general en la eficacia del disenso y de la oposición al compromiso político, son fuentes extremadamente necesarias y deseadas de capital político: la dominación a través de la ignorancia y la incertidumbre deliberadamente cultivada es más atendible y menos desgastante que el principio basado en una discusión atenta de los hechos y en un esfuerzo, de largo plazo, para establecer la verdad de los hechos y los modos menos riesgosos para proceder. La ignorancia política y la inactividad están al alcance de la mano cada vez que la democracia es sofocada y sus manos son atadas.

Necesitamos de una educación permanente para darnos a nosotros mismos la posibilidad de elegir. Pero tenemos aún más necesidad de poner a salvo las condiciones que vuelven nuestras elecciones posibles y a nuestro alcance.

Notas

¹ CALVINO, Ítalo, *Le città invisibili*, Milano, Mondadori, 1993. P.113

² Werner Jaeger, filólogo y filósofo, fallecido en 1961, enseñó en la Universidad de Berlín, Chicago y Harvard. Numerosas obras suyas fueron publicadas en Italia, incluso después de su muerte. Ha sido uno de los máximos filólogos de su tiempo y su obra principal, *Paideia*, constituye una de las más conspicuas obras sobre Grecia publicada en el siglo XX, la cual expresa el grandioso manifiesto del llamado *tercer humanismo*.

³ JAEGER, Werner, *Paideia, Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin, Walter de Gruyter, 1958.

⁴ Ralph Waldo nació en Boston en 1803 y murió en 1882. Ensayista y poeta americano, autor de *Nature* (obra publicada en 1836) la cual ha dado origen al "trascendentalismo", doctrina idealista que se oponía al materialismo y a la visión calvinista de la vida ofreciendo, al mismo tiempo, argumentos a favor de la libertad del individuo. Ver SORESSI, Beniamino, *Ralph Waldo Emerson. Il pensiero e la solitudine*, Roma, Armando, 2004.

⁵ Spinarello: se trata de un pequeño pez de agua dulce agilísimo. El macho construye un nido y durante el cortejo asume un espléndido color rojo con el cual muestra a la hembra, pero también a sus eventuales contendientes, sus intenciones.

⁶ Edgar D. Myers trabaja acerca de la historia de la civilización helénica. Zygmunt Barman se refiere en particular a su ensayo *Education in the Perspective of History*, Harper, New York.

⁷ El autor se refiere a los experimentos de los behavioristas que usaban el laberinto, con sus recorridos ciegos o abiertos, en el estudio del aprendizaje de las ratas y, como se verá más adelante, a las leyes skinneriana de la "adquisición" según el cual un comportamiento operante se fija en la memoria a través de un estímulo de refuerzo.

⁸ Durante el Iluminismo, Jeremy Bentham llamó *pan-opticon* a un edificio que prevé en su centro una torre de observación. El guardián que la ocupa puede, a través de un ingenioso juego de luces y contraluces, controlar el espacio circular circundante sin ser visto por sus habitantes. Él es el Uno que todo lo observa. La aplicación evidente del proyecto era la construcción de prisiones, hospitales y manicomios aunque Bentham no fuera completamente consciente del alcance de su invención. La alianza entre el poder político y el técnico de control y de manipulación siempre estuvieron tentadas de recrear el *panopticon*. La construcción y la difusión del mensaje de parte de los centros de poder (que ocupan la torre de control del *panopticon*), se proponen cotidianamente claves interpretativas de la realidad verosímil y no verdadera.

⁹ Luc Boltanski y Ève Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalismo*, Gallimard, París, pág. 171. Luc Boltanski es director de estudios de la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de París. Ève Chiapello es profesora asociada de la Ecole des Hautes Etudes Commerciales de París. Su obra se ocupa, como los mismos autores afirman, de los cambios ideológicos que han acompañado las transformaciones recientes del capitalismo: "Nuestro objetivo sería aquél de responder a una pregunta creciente del pensamiento crítico susceptible de dar forma a la inquietud social difusa y de proveer, al mínimo, los instrumentos de inteligibilidad y, a lo mejor, una orientación acerca de acciones, lo cual, en este caso, sería una esperanza."

¹⁰ CALVINO, Ítalo, *Le città invisibili*, Milano, Mondadori, 1993. P. 164.

¹¹ BATESON, Gregory, *Verso. Un'Ecologia della Mente*, Milano, Adelphi, 1976.

El autor afirma que para Bateson, el deuterio-aprendizaje, el "aprender a aprender", es inevitable pero cumple su función (adaptativa) en relación a los atributos del mundo en el cual están destinados a vivir los estudiantes más que en conexión con su diligencia. Por tanto, Bateson siente la necesidad de completar el concepto introduciendo el aprendizaje terciario. Ver BAUMAN, Zygmunt, *La società individualizzata*, Bologna, Il Mulino, 2002. pp. 158-160.

¹² Joseph-Pierre Hilaire Belloc es definido como un escritor católico entre dos mundos, de hecho nace en 1870, en París y muere en 1953 en Inglaterra, teniendo un padre francés abogado, y una madre inglesa, perteneciente a la alta burguesía y convertida del catolicismo al protestantismo. Tuvo un temperamento combativo y declara abiertamente hasta su juventud su adhesión al catolicismo. Polemista bastante activo en el debate político (en 1906 y en 1910 es elegido para la Cámara de los Comunes en Inglaterra), fue un escritor prolífico en distintos géneros que van desde la narrativa a la poesía, de la técnica militar a las novelas policiales. Una cita famosa de Hilaire Belloc sostiene que Roma derrota la potencia de Cartago para así matar por algunos siglos la dañina ilusión de que los mercaderes pudieran dominar al soldado.

¹³ Jacek Wojciechowski es profesor ordinario de la cátedra de Gestión y Comunicación Social de la Universidad Jagellónica de Cracovia; también es responsable de Información Científica de la Universidad y director de la biblioteca Wojewódzka de Cracovia.

¹⁴ Ver *Studia podyplomowe*, en "Forum Akademickie", 5/2004.

¹⁵ Ver [www.staffs.ac.uk/journal/volume6\(1\)editor.htm](http://www.staffs.ac.uk/journal/volume6(1)editor.htm)

¹⁶ Ver Fonbrun, C.J., Tichy, N.M. and Devanna, *Strategic Human Resources Management*, John Wiley & Sons, 1984, p. 41 y 159.

¹⁷ Ver Raili Moilanen, *IIRD and learning –for whose well-being?*, en LLinE, pp. 34-39-

¹⁸ Pierre Bourdieu afirmaba (en "Contre-Feux: Propos pour servir à la resistance contre l'invasion néo-liberal", 1998) que "La précarisation et la flexibilisation entraînent la perte des faibles avantages (souvent décrits comme des privilèges de « nantis ») qui pouvaient compenser les faibles salaires, comme l'emploi durable, les garanties de santé et de retraite ». (Ver también en <http://www.pages-bourdieu.fr.st>). Por cerca de veinte años, fue titular de la cátedra de Sociología del College de France y siempre fue crítico de cada *establishment*, fue parte de los estudiosos comprometidos en demostrar los límites de la globalización.

¹⁹ RYCHER, Dominique Simon, *Lifelong Learning –but learning for what*, en LLinE 1/2004, p. 26-33.

²⁰ GIROUX, Henry y SEARLES GIROUX, Susan, *Take Back Higher Education – Toward a Democratic Common*, "Tikkun", Nov-Dic 2003. Henry Giroux es titular de la cátedra Waterbury de Educación Secundaria en la Pennsylvania State University. Entre 1977 y 1983 fue docente en la Boston University y sucesivamente en la Miami University donde dirige el Centro para la Educación y los Estudios Culturales. Junto a Peter McLaren, Joe Kincheloe y Shirley Steinberg se ocupa de la integración de los Estudios Culturales y los estudios sobre Educación.

Resumen

El artículo propone diferenciar dos conceptos de *governabilidad*: el definido desde la lógica del discurso pedagógico y el definido desde la lógica del control social. La primera posición sostiene que la gobernabilidad es un efecto de la educación, entendida como trabajo de apropiación de patrimonios culturales que pone en juego la libertad del sujeto. Por el contrario, la segunda considera la *governabilidad* como entrenamiento de los sujetos en un determinado *estilo de vida*.

Palabras clave

Educación - Sujeto de la educación - Gobernabilidad pedagógica - Gobernabilidad como control.

Abstract

This article aims to differentiate two concepts of governability. The first is defined by the social pedagogy and the second, by the social control logic. The first position states that own guidance is an educational effect understood as a cultural appropriation, that affects the freedom of the subject. On the other hand, the second position considers the governability only as a training of subjects in a determined way of live.

Key words

Education - Subject of education - Pedagogical own guidance - Governability as control intent.