

Transformaciones del saber y del hacer en la sociedad contemporánea

JESÚS
MARTÍN-BARBERO*

Pensar desde América Latina la transformación de los saberes en la llamada “sociedad del conocimiento” debería implicar como requisito contextualizador elucidar lo que eso significa en sociedades que son al mismo tiempo “sociedades del desconocimiento”: del no reconocimiento de la pluralidad de saberes y otras competencias culturales que comparten tanto las mayorías populares como las minorías indígenas o regionales. Saberes y competencias que ni la sociedad ni la propia universidad están sabiendo valorar e incorporar a sus desactualizados mapas del “conocimiento”.

Me propongo reflexionar sobre la “crisis de identidad” del conocimiento en una sociedad de la información que es a la vez, estructuralmente, sociedad de mercado, pues es de él de donde proviene la dinámica de fondo a la que responde el valor y el modo actual de producción y circulación del conocimiento. Reflexión que nos exigirá repensar, así sea mínimamente, la crisis que atraviesan las profesiones como resultado del cruce de los cambios entre el ámbito del saber y del trabajo, y el lugar de la universidad como mediadora entre la crisis de los saberes y las mutaciones de sociedad.

Manuel Castells escribió en su última obra, *La era de la información*:

...lo que ha cambiado no es el tipo de actividades en que participa la humanidad, lo que ha cambiado es su capacidad tecnológica de utilizar como fuerza productiva directa lo que distingue a nues-

tra especie como rareza biológica, eso es, su capacidad de profesar símbolos.¹

Lo que distingue a la sociedad en gestación no son, pues, las nuevas tareas a que se dedica sino el haber colocado en su centro, en cuanto fuerza productiva directa, a la cultura en su más profunda acepción: la capacidad de procesar símbolos, es decir de conocer y de innovar.

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Radicalizando la experiencia de desanclaje producida por la modernidad, la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber, lo que está conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana. Lo que la trama comunicativa de la revolución tecnológica introduce en nuestras sociedades no es tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos —que constituyen lo cultural— y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios. La “sociedad de la información” no es entonces sólo aquella en la que la

**Profesor del Departamento de Estudios Socioculturales del ITESO.*

materia prima más costosa es el conocimiento sino también aquella en la que el desarrollo económico, el social y el político se hallan estrechamente ligados a la innovación, que es el nuevo nombre de la creatividad y la creación humanas.

Descentramiento y diseminación del conocimiento

Desde una perspectiva histórica nos encontramos con que el conocimiento está pasando a tomar el lugar que ocuparon, primero, la fuerza humana y, después, las máquinas. Ello está produciendo dos cambios estratégicos: el descentramiento y la deslocalización/diseminación de los saberes. En el estrato más profundo de la revolución tecnológica —debo advertir que hasta hace muy poco me resistí a enlazar revolución con tecnología pues revolución se hallaba asociada a transformaciones radicales en lo social y lo político, pero las revoluciones del siglo XX no cumplieron y por la tecnología pasan hoy mutaciones en todas las dimensiones de lo social y de largo alcance— lo que encontramos es una mutación en los modos de circulación del saber.

Desde los monasterios medievales hasta las escuelas de hoy el saber, que fue siempre una fuente clave de poder, había conservado el doble carácter de ser a la vez centralizado territorialmente, controlado a través de determinados dispositivos técnicos y asociado a muy especiales figuras sociales. De ahí que las transformaciones en los modos como circula el saber constituyan una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir. Se dispersa y fragmenta la manera como el saber escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban. Cada día más estudiantes testimonian una simultánea pero desconcertante experiencia: la de reconocer lo bien que el maestro se sabe su lección, y al mismo tiempo el desconcierto cotidiano de constatar que esos conocimientos se hallan seriamente desfasados de los saberes y lenguajes que —sobre biología o física, filosofía o geografía— circulan por fuera de la escuela.² Y frente a un alumnado cuyo medio ambiente comunicativo lo “empapa” cotidiana-

mente de esos otros saberes mosaico que, en forma de información, circulan por la sociedad, la reacción espontánea de la escuela es de atrinchamiento en su propio discurso, pues cualquier otro es resentido por el sistema escolar como un atentado a su autoridad.

Examinemos esos dos cambios claves. Primero, el descentramiento: significa que el saber se sale de los libros y de la escuela, entendiendo por escuela todo sistema educativo desde la primaria hasta la universidad. El saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro. Un proceso que no había tenido casi cambios desde la invención de la imprenta, sufre hoy una mutación de fondo especialmente con la aparición del texto electrónico,³ que no viene a reemplazar al libro sino a descentrar la cultura occidental de su eje letrado, a relevar al libro de su centralidad ordenadora de los saberes que la estructura-libro había impuesto no sólo a la escritura y a la lectura sino al modelo entero del aprendizaje: lineal y secuencial de izquierda a derecha y verticalidad de arriba hacia abajo. Sólo puesto en perspectiva histórica, ese cambio deja de alimentar el sesgo apocalíptico con que la escuela, los maestros y muchos adultos miran la empatía de los adolescentes con los medios audiovisuales, los videojuegos y el computador. Estamos ante un descentramiento cultural desconcertante y que la mayoría del mundo escolar no está sabiendo entender, por lo cual lo disfraza moralistamente echándole la culpa a la televisión de que los adolescentes no lean.

Pero esa actitud no nos ayuda en nada a entender la complejidad de los cambios que está sufriendo el mundo de los lenguajes, las escrituras y las narrativas. Que es lo que verdaderamente está en la base de que los adolescentes no lean, en el sentido en que los profesores siguen entendiendo el leer, o sea únicamente libros. Si Roger Chartier no fuera el gran historiador de la lectura y la escritura en Occidente sino un tecnólogo o un tecnócrata, nos sonaría a puro *bluff* lo que ha afirmado: que la revolución que introduce el texto electrónico no es comparable con la de la imprenta —que lo que hizo fue poner a circular textos ya existentes, lo que Gutenberg buscaba era la difu-

El saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro.

sión de la Biblia—, sino con la mutación que introdujo la aparición del alfabeto.

Hoy los saberes—incluso los tradicionalmente asociados al libro— escapan a ese centro, cuya lógica impone a la lectura y al aprendizaje el movimiento lineal de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, que es la lógica que aún modela y moldea los sistemas educativos de Occidente.⁴ Hasta las etapas de formación de la inteligencia en el niño son hoy replanteadas al poner en cuestión la visión secuencial que conservó la propuesta de Piaget. Pues los psicólogos evidencian hoy en los niños y adolescentes inferencias cognitivas, “saltos en la secuencia”, especialmente puestas cada vez más de relieve por los investigadores constructivistas. Yo estaba en París a finales de los años sesenta y principios de los setenta cuando se introdujo en la enseñanza primaria la matemática de conjuntos. Y al constatar que niños de primaria aprendían y resolvían problemas de logaritmos que maestros ya mayores enseñaban en los últimos años de secundaria, varios de estos maestros se suicidaron porque sintieron que ese salto dejaba sin sentido su trabajo: ¿cómo era posible que niños de primaria pudieran siquiera plantearse ese tipo de inferencias lógicas?

Segundo, des-localización: los saberes escapan de los lugares y los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber. Ya los faraones tenían a su lado la morada de los sacerdotes, que eran los sabios, así como los monasterios medievales quedaban cerca del castillo feudal. También, el aprender era tarea para un tiempo acotado de la vida, para una edad, lo que facilitaba su inscripción en un lugar y su control vital. No es que vaya a desaparecer el lugar escolar, pero las condiciones de existencia de ese lugar están siendo transformadas radicalmente no sólo porque ahora tiene que convivir con un montón de saberes—sin-lugar—propio, sino porque incluso los saberes que se enseñan en aquel lugar se hallan hoy atravesados por saberes del entorno tecno-comunicativo cada día socialmente más valiosos y que circulan sin pedirle permiso a la escuela o la academia.

La deslocalización implica la diseminación del conocimiento, o sea el emborronamiento de las

fronteras que lo separaban del saber común. No se trata sólo de la intensa divulgación científica que ofrecen los medios masivos, sino de la devaluación creciente de la barrera que alzó el positivismo entre la ciencia y la información, pues ciertamente no son lo mismo pero ya tampoco son lo opuesto en todos los sentidos. La diseminación nombra el movimiento de difuminación tanto de las fronteras entre las disciplinas del saber académico como entre ese saber y los otros, que ni proceden únicamente de la academia ni se imparten en ella ya en exclusiva. Una pista clave para evaluar esto es la trazada por el sociólogo alemán Ulrik Beck cuando liga a la expansión ilimitada del conocimiento especializado el paso de los peligros que conllevaba la modernización industrial a los riesgos que entraña la sociedad actual.⁵ No hay salida del mundo del riesgo en base a puros conocimientos especializados, y más bien sucede al revés: a mayor cantidad de conocimiento especializado mayores riesgos para el conjunto de la humanidad desde la biología ambiental hasta la genética. La única salida estaría en la combinación de conocimientos especializados con aquellos otros conocimientos que provienen de la experiencia social⁶ y las memorias colectivas.

Nuevas figuras de razón

Un segundo plano de cambios a los que estamos asistiendo es el de la aparición de *nuevas figuras de razón*,⁷ que replantea al racionalismo de la primera modernidad. No hay una sola racionalidad desde la que sean pensables todas las dimensiones de la mutación civilizatoria que atravesamos. Uno de lo más claros avances apunta hoy a la creciente conciencia de la complejidad,⁸ de la multiplicidad de razones que se entrecruzan cuando hoy hablamos de conocimiento. Esbozo un mapa: desde Platón, y durante siglos, la imagen fue identificada con la proyección subjetiva y con la apariencia, lo que la convertía en obstáculo estructural del conocimiento. Ligada al mundo del engaño, la imagen fue, de un lado, asimilada a instrumento de manipulación, de persuasión religiosa o política, y de otro, expulsada del campo del conocimiento y confinada al campo del arte. Hoy día

Los saberes escapan de los lugares y los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber.

nuevas formas de concebir y producir el conocimiento liberan a la imagen de su estatuto de “obstáculo epistemológico” para recuperarla como ingrediente clave de la nueva relación entre simulación y experimentación científica.

La revaloración cognitiva de la imagen pasa, paradójicamente, por la crisis de la representación que examinó M. Foucault en *Las palabras y las cosas*. El análisis se inicia con la lectura de un cuadro de Velázquez, *Las Meninas*, lectura que nos propone tres pistas. Puesto que estamos ante un cuadro en el que un pintor nos contempla, lo que en verdad vemos es el revés del cuadro que el pintor pinta, y es en ese revés donde somos visibles nosotros. Lo que podemos decir del cuadro, entonces, no habla de lo que vemos pues “la relación del lenguaje a la pintura es infinita. No porque la palabra sea imperfecta sino porque son irreducibles la una a la otra. Lo que se ve no se aloja, no cabe jamás, en lo que se dice”.⁹ De ahí que la esencia de la representación no es lo que da a ver sino la invisibilidad profunda desde la que vemos, y ello a pesar de lo que creen decirnos los espejos, las imitaciones, los reflejos, los engaña-ojo. Ahora no es, como en el pensamiento clásico, el desciframiento de la semejanza en su juego de signos, en su capacidad de vecindad, imitación, analogía o empatía, lo que hace posible el conocimiento. Ni tampoco la hermenéutica de la escritura, que domina desde el Renacimiento en un reenvío de lenguajes —de la Escritura a la Palabra— que coloca en el mismo plano las palabras y las cosas, el hecho, el texto y el comentario.

A partir del siglo XVII, el mundo de los signos se espesa, e inicia la conquista de su propio estatuto poniendo en crisis su subordinación a la representación tanto del mundo como del pensamiento. Y en el paso del siglo XVIII al XIX, por primera vez en la cultura occidental, la vida escapa a las leyes generales del ser tal como se daba en el análisis de la representación; y con la vida, el trabajo transforma el sentido de la riqueza en economía, y también el lenguaje se libera del representar para enraizarse en su materialidad sonora y en su expresividad histórica, la expresividad de un pueblo. El fin de la metafísica da la vuelta al cuadro: el espejo en que al fondo de la escena se mira el rey, al que el

pintor mira, se pierde en la irrealidad de la representación. Y en su lugar emerge el hombre vida—trabajo—lenguaje. Y es a partir de la trama significativa que tejen las figuras y los discursos (las imágenes y las palabras) y de la eficacia operatoria de los modelos, como se hace posible ese saber que hoy denominamos ciencias humanas.

Es justamente en el cruce de los dos dispositivos señalados por Foucault —economía discursiva y operatividad lógica— donde se sitúa la nueva discursividad constitutiva de la visibilidad y la nueva identidad lógico-numérica de la imagen. Estamos ante la emergencia de otra figura de la razón que exige pensar la imagen, de una parte, desde su nueva configuración sociotécnica —el computador no es un instrumento con el que se producen objetos, sino un nuevo tipo de tecnicidad que posibilita el procesamiento de informaciones, y cuya materia prima son abstracciones y símbolos. Lo que inaugura una nueva aleación de cerebro e información, que sustituye a la del cuerpo con la máquina. Y la emergencia de un nuevo paradigma de pensamiento que rehace las relaciones entre el orden de lo discursivo (la lógica) y de lo visible (la forma), de la inteligibilidad y la sensibilidad. El nuevo estatuto cognitivo de la imagen se produce a partir de su informatización, es decir de su inscripción en el orden de lo numerable, que es el orden del cálculo y sus mediaciones lógicas: número, código, modelo. Inscripción que no borra, sin embargo, ni las muy diferentes figuraciones ni los efectos de la imagen —el erotismo o la pornografía vía internet funcionan—, pero hasta esas figuras y efectos remiten ahora a una economía informacional que reubica la imagen en los antípodas de la ambigüedad estética y la irracionalidad de la magia o la seducción. El proceso que ahí llega entrelaza un doble movimiento. Uno, el que prosigue y radicaliza el proyecto de la ciencia moderna —Galileo, Newton— de traducir/sustituir el mundo cualitativo de las percepciones sensibles por la cuantificación y la abstracción lógico-numérica; y dos, el que reincorpora al proceso científico el valor informativo de lo sensible y lo visible. Una nueva episteme cualitativa abre la investigación a la intervención constituyente de la imagen en el pro-

ceso del saber: arrancándola a la sospecha racionalista, la imagen es percibida por la nueva episteme como posibilidad de experimentación/simulación que potencia la velocidad del cálculo y permite inéditos juegos de interfaz, o sea de arquitecturas de lenguajes. Virilio denomina “logística visual”¹⁰ a la remoción que las imágenes informáticas hacen de los límites y funciones tradicionalmente asignados a la discursividad y la visibilidad, a la dimensión operatoria (control, cálculo y previsibilidad), la potencia interactiva (juegos de interfaz) y la eficacia metafórica (traslación del dato cuantitativo a una forma perceptible: visual, sonora, táctil). La visibilidad de la imagen deviene legibilidad,¹¹ permitiéndole pasar del estatuto de “obstáculo epistemológico” al de mediación discursiva de la fluidez (flujo) de la información y del poder virtual de lo mental.

Crisis de las identidades profesionales

La sociedad de la información no puede ser pensada sin conectarla a las nuevas condiciones que la sociedad de mercado produce en el ámbito del trabajo y el ejercicio profesional. Entiendo por profesión la trama formada por el cruce de dos figuras sociales: un oficio y una vocación. Al oficio lo caracteriza un logro que se halla socialmente definido en términos de éxito económico. A la vocación también la caracteriza socialmente su logro, pero éste se define en términos de realización personal. El profesional estuvo dedicado, en el tiempo de la modernidad industrial, a la ejecución de tareas fijas y delimitadas de una vez para toda la vida, con pocos cambios a todo lo largo del día y de la vida. En la actual sociedad de mercado se pone en marcha un nuevo tipo de empresa que evidencia cambio en dos sentidos, mismos que aquí sólo puedo enunciar. Para poder entender la transformación que sufre la identidad profesional, hay que pensar, de un lado, en los cambios que sufre el sentido del trabajo y del trabajador.¹² Y por el otro lado, ¿qué sentido cobran las figuras profesionales que encarnan al nuevo trabajador y al nuevo sentido del trabajo? Son dos planos que voy a analizar transversalmente.

Las condiciones comienzan a erosionar el sentido moderno del trabajo y del trabajador cuando a mediados de los años setenta se cierra el ciclo de los “30 gloriosos años: 1945-1975” que siguen al fin de la segunda guerra mundial, y, con la crisis del petróleo, hacen su aparición los primeros dos movimientos: el aumento en la terciarización del empleo y de su precariedad. De una sociedad industrial, salarial, manual, conflictiva pero solidaria y negociadora, se comienza a pasar a otra terciarizada, informatizada y menos conflictiva pero fracturada, dual, desregulada y excluyente. De explotado pero incluido en el sistema, un buen sector de trabajadores pasa a ser llanamente excluido. Desciende drásticamente el número de trabajadores en los ámbitos de la gran industria tradicional —minería, acerería, metalmecánica, agrícola, etcétera—, se acrecientan los puestos de trabajo en los campos de la educación, la salud, la seguridad, el comercio, y se abren o potencian otros campos: la informática, la asesoría, la investigación, la gestión. Claro que los empleos creados en los últimos cuatro campos no pasan a ser ocupados por los desempleados de las industrias tradicionales, ya que se trata de nuevos oficios.

La muy ambigua —o mejor, tramposa— palabra con la que desde el ámbito de la gestión empresarial se denomina a estos cambios, la flexibilidad laboral, junta y confunde dos aspectos radicalmente diferentes del cambio. Uno, eminentemente positivo en principio aunque muy recortado en la práctica: el paso de un trabajo caracterizado por la ejecución mecánica de tareas repetitivas, al de un trabajo con un claro componente de iniciativa de la parte del trabajador, que desplaza de la mano al cerebro el ejercicio de predominancia: nuevos modos del hacer que exigen un saber-hacer y el despliegue de destrezas con un mayor componente mental.

La trampa que el uso de la palabra flexibilidad encierra al ser identificada únicamente con esa dimensión positiva es que oculta: primero, que esa capacidad de iniciativa, de innovación y creatividad en el trabajo, es férreamente controlada por la lógica de la rentabilidad empresarial, que la supedita en todo momento a su “evaluación de

Es muy significativo que en castellano competencia nos sirva para hablar a la vez de los saberes y las destrezas, y también para hablar de la lucha a muerte entre empresas.

los resultados”, y segundo, que la flexibilidad incluye el otro componente radicalmente negativo, la precarización del empleo tanto en términos de la duración del contrato de trabajo como en las prestaciones salariales en salud, pensión, educación, vacaciones, etcétera. La flexibilidad se convierte así en el dispositivo de enganche del trabajo en las nuevas figuras de empresa. Pues, de un lado, al trabajador o empleado no se le permite la creatividad, no se le deja libre para que haga lo que quiera y de veras invente, sino para que tenga la posibilidad de competir mejor con sus propios compañeros de trabajo; y de otro lado, la competitividad es elevada al rango de condición primera de existencia de las propias empresas. Todo lo cual va a acarrear la mengua o desaparición del vínculo societal —espacial y temporal— entre el trabajador y la empresa, afectando profundamente la estabilidad psíquica del trabajador: se acabó la posibilidad de hacer proyectos de vida.

Al dejar de ser un ámbito clave del reconocimiento social de sí mismo, el trabajo pierde también su capacidad de ser un lugar central de significación del vivir personal, de sentido de la vida.

Es justamente ahí donde se incardinan los cambios en el ejercicio profesional. Se trata de un cambio de fondo y no de mera forma, como lo atestigua la nueva figura profesional de los grupos—proyecto, los “círculos de calidad”, en los que cada individuo es puesto a competir con los otros individuos del grupo, y cada grupo compite con otros grupos, no sólo fuera sino aun dentro de la misma empresa. En la estructura profesional de la empresa “tradicional” no había dos equipos haciendo lo mismo en situaciones que permitan evaluar constantemente cuál de ellos es el más competitivo. Ahora podemos afirmar que la libertad de hacer, la inventiva y la creatividad son incentivadas a la vez que puestas permanentemente a prueba bajo el baremo de la competitividad. Y en condiciones de competitividad cada vez más fuerte, la creatividad se transforma, se traduce, en fragmentación no sólo del oficio sino de las comunidades de oficio. El “nuevo capitalismo”¹³ no puede funcionar con sindicatos fuertes, a los que vuelve no solamente innecesarios sino imposibles. ¿Por qué?

Porque la verdadera iniciativa ahora otorgada al individuo consiste en responsabilizarlo en cuanto tal de las actividades que antes eran asumidas por la empresa: desde la formación o adquisición de competencias y destrezas hasta de la duración del contrato de trabajo. Al ser puesto a competir con sus propios colegas y perder la seguridad del trabajo indefinido en la empresa, el sentimiento de pertenencia a un gremio, de solidaridad colectiva, sufre una mengua inevitable.

Es muy significativo que en castellano competencia nos sirva para hablar a la vez de los saberes y las destrezas, y también para hablar de la lucha a muerte entre empresas. Hoy esa con—fusión es aun más socialmente significativa pues sus ingredientes nunca estuvieron tan inextricablemente mezclados. De la nueva enseñanza por competencias se empieza a hablar en la academia justo en el mismo momento en que la empresa ha hecho estallar el oficio de administrador o de ingeniero industrial para transformarlo en un número determinado de actividades desempeñables por competencias individuales. En la actual sociedad de mercado la nueva empresa, organizada por grupos—proyecto y por competencias, hace imposible el largo tiempo, tanto en el de la pertenencia a una colectividad empresarial como en el de la carrera profesional, dejando sin sentido a la empresa como comunidad y a la carrera profesional como temporalidad individual.

En “Silicon Valley”, que no es nuestra sociedad pero es hoy día la punta de lanza de los cambios en este campo, el promedio de contratación de profesionales es de ocho meses, y aunque no sea nuestra realidad sí puede ya ser visto como modelo por parte de algunas empresas transnacionales. Pues el nivel salarial tiene cada vez menos que ver con los años de trabajo en la empresa. Yo mismo tengo amigos en Colombia, en España, en Francia, que llevan muchos años en la empresa y que están siendo rápidamente desalojados de sus puesto de trabajo por jovencitos que acaban de entrar a trabajar ganando el doble que ellos. El valor del trabajo se divorcia así también del largo plazo, y el largo tiempo se separa de la solidaridad, para ligarse a una creatividad y una flexibili-

dad uncidas a la lógica de la competitividad. Ahí aparece ligada la otra cara de la crisis: la del sujeto trabajador, del individuo abocado a una permanente reconversión de sí mismo que, de sujeto ejecutor de tareas trazadas por otros, es obligado a tener iniciativa, a innovar, justo en un momento en el cual todo en la sociedad hace del individuo un sujeto inseguro, lleno de incertidumbre, con tendencias muy fuertes a la depresión, al estrés afectivo y mental.

¿Un nuevo lugar de la universidad en la sociedad?

En gran parte de espaldas a las universidades se halla en marcha una transformación profunda del mapa “moderno” de las profesiones, un mapa ligado a la emergencia de nuevos saberes y destrezas mentales que la revolución tecnológica introduce en la neoalfabetización del mundo laboral, y a la configuración de los nuevos oficios exigidos por las nuevas formas de producir y gestionar. Pero hay otro plano en el que el cambio de cartografía se halla aun más lejos de nuestras universidades: el del nuevo estatuto del trabajador en la sociedad que, de un lado, condensa la cara socialmente más dolorosa de la globalización —la mal llamada flexibilización laboral, en verdad la disolución de la figura “moderna” del trabajador de tiempo completo para toda la vida—, y de otro lado, rompe con la también muy “moderna” figura hegemónica de la especialización reinventando la figura de trabajador camaleón, móvil y multiforme, capaz de situarse con rapidez en los más diversos ambientes y campos profesionales.

De ello derivo tres líneas de cambio que deberá afrontar la universidad si no quiere verse marginada de los procesos que configuran las nuevas sociedades y convertida en marginadora de los profesionales que forma. La primera puede cifrarse en esta pregunta: ¿están las universidades, o al menos las públicas, auscultando, pensando, investigando, la complejidad de las relaciones entre los cambios del saber en la sociedad del conocimiento y los cambios del trabajo en una sociedad de mercado? Segunda, ¿el papel de la universidad puede

y debe ser únicamente el de analizar tendencias —las que ponen el mercado y el desarrollo tecnológico en la globalización socioeconómica y en la mundialización de la cultura— para ver cómo se adapta a ellas? ¿No deberá la universidad asumir como tarea propia, estructural y estratégica hoy más que nunca, la de formular y diseñar proyectos sociales, la de pensar alternativas al modelo hegemónico del mercado y de la comunicación? No estoy postulando utopías suicidas sino alternativas viables, es decir, capaces de negociar con algunos hechos inapelables tanto de la sociedad del conocimiento como de la de mercado, pero capaces también de arriesgarse a imaginar social, cultural, políticamente, de arriesgarse a ser de veras socialmente creativas. Y tercera, la universidad no puede renunciar a poner en su agenda docente ciertos saberes indispensables, saberes posiblemente muy poco o nada rentables o funcionales para el modelo de sociedad hegemónico, pero saberes sin los cuales el trabajador profesional no podrá sobrevivir como sujeto humano en una sociedad de lucha a muerte por encontrar un nicho de trabajo. La universidad va a tener que distinguir, sin oponerlos, entre saberes rentables y saberes indispensables, pues creo que es ahí, en esa encrucijada de saberes, donde se dirime el sentido y el futuro de universidades que se han dado a sí mismas explícitamente un proyecto social, es decir no sólo un oficio, el de enseñar, sino una vocación, la de formar ciudadanos.

Notas

1. Castells, Manuel. *La era de la información*, vol.1, Alianza, Madrid, 1997.
2. Martín-Barbero, Jesús. “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”, en *Nómaditas*, núm.5, Bogotá, 1997.
3. Chartier, Roger. *Las revoluciones de la cultura escrita*, Gedisa, Barcelona, 2000.
4. Meyrowitz, Joshua. *No sense of place. The impact of electronic media on social behavior*, Oxford University Press, Nueva York, 1985.
5. Beck, Ulrich. *La sociedad del riesgo*, Paidós, Barcelona, 1998.



Inauguración de la Escuela Normal, Fiestas del Centenario de la ciudad, 1910.

6. Sousa Santos, Boaventura de, *A crítica da razão indolente. Contra o despedício da experiencia*, Cortez, São Paulo, 2000.
7. Chartron, Ghislaine. *Pour une nouvelle économie du savoir*, Presses Universitaires de Rennes, 1994; Renaud, A. "L'image: de l'économie informationnelle à la pensée visuelle", en *Reseaux*, núm.74, París, 1995, pp. 14 y 55.
8. Morin, Edgar. *Les sept savoir nécessaires a l'education du futur*, Seuil, París, 1999.
9. Foucault, Michel. *Les mots et les choses*, Gallimard, París, 1966, p.25.
10. Virilio, Paul. *La máquina de visión*, Cátedra, Madrid, 1989, p.81.
11. Lascaut, G. et al. *Voir, entendre*, U.G.E.-10/18, París, 1976; Carrascosa, José Luis. *Quimeras del conocimiento. Mitos y realidades de la inteligencia artificial*, Fundesco, Madrid, 1992.
12. Dubar, C. *La crise des identités: interprétation d'une mutation*, PUF, París, 2000.
13. Drucker, Peter. *La sociedad postcapitalista*, Sudamericana, Buenos Aires, 1999.