

# LOS MUROS DE LA SOCIEDAD DE CONTROL: POR UNA EMANCIPACIÓN DEL SABER DESDE LOS SABERES

---

## The walls of the control society: for an emancipation of the wisdoms from the wisdoms

PEDRO BRAVO REINOSO\*  
pdroandresfsc@gmail.com  
Liceo "La Salle"  
Asunción-Paraguay

### Resumen

---

En este trabajo se pretende analizar los dispositivos de poder que actúan en la sociedad de control y presentes en las transformaciones del capitalismo tardío, y su manera que afectan a la escuela. El saber es una forma de poder, y en las sociedades de control operan estrategias de subordinación desde el conocimiento. Plantaremos la ecología de saberes como una manera de construir resistencias epistémicas y así hacer frente a la maquinaria capitalista para posibilitar la construcción de alternativas sociales distintas al orden hegemónico.

### Palabras clave

---

Conocimiento, biopoder, sociedad de control, ecología de saberes, escuela.

### Abstract

---

This paper aims to analyze power devices operating in society and control present in the transformations of late capitalism, and the way they affect the school. Knowledge is a form of power and control in companies operating strategies of subordination from knowledge. We will address the ecology of ideas as a way to build resistance and thus epistemic deal with the capitalist machine for enables the construction of different social alternatives to the hegemonic order.

### Keywords

---

Knowledge, bio-power, control society, wisdoms ecology, school.

**Forma sugerida de citar:** BRAVO REINOSO, Pedro. 2012. "Los muros de la sociedad de control". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 13. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

---

\* Animador de proyectos educativos pastorales en escuela La Salle, de Asunción, Paraguay. Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Filosofía y Pedagogía, y diplomado superior en Juventud y Sociedad en América Latina.

## Introducción

*El viejo topo monetario es el animal de los lugares de encierro, pero la serpiente es el de las sociedades de control.*

Gilles Deleuze

154



En la película francesa *Entre les murs*, del director Laurent Cantet, se narra de manera casi documental la experiencia docente de François Bégaudeau, maestro de lengua francesa de una escuela multicultural de las periferias de París. La historia se centra en lo cotidiano de un salón de clase y de los (des)encuentros que en este espacio se producen en el marco de la relación educativa. De manera contraria a cierto estilo de películas donde se trazan líneas fronterizas entre el orden institucional represivo y el educador innovador y creativo que lo fractura,<sup>1</sup> en *Entre les murs* nos enfrentamos con algo diferente. François es un maestro que se interroga, busca nuevas maneras de llevar su tarea docente, pero no hay una institucionalidad fuerte y represiva que condicione su actuación, más bien se observan maestros para quienes la institución educativa no tiene más respuestas frente a la complejidad social que hay en la misma.

En los encuentros de François con sus alumnos hay algo que recurrentemente falla y hace que la clase sea conducida por reflexiones y problemáticas fuera de lo estrictamente académico. Para la problemática que abordaremos en el presente trabajo hay una escena que nos interesa.

Cerca del final de la película, el maestro pregunta a cada uno de sus alumnos qué cosas aprendieron durante el año escolar. Uno a uno van respondiendo, pero hay una joven que prefiere no contestar y cuando ya se han ido todos se dirige al maestro y le dice “yo no aprendí nada. Todos tienen algo para decir, pero yo no”. François trata de motivarle para que recuerde lo que ha hecho durante el año, pero ella no encuentra el sentido de estar en la escuela y menciona que prefiere estudiar algún oficio y empezar a trabajar. ¿Es posible que eso ocurra en una escuela después de tantos días y meses de estudio? ¿Se trata tan solo de un problema de índole personal o hay un problema epistémico que va creando nuevos muros entre la vida y la escuela?

Los ‘muros’ a los que hacemos referencia no deben representarse únicamente con los de la escuela autoritaria y de disciplinamiento, construida desde el modelo panóptico que Foucault analizó en *Vigilar y castigar* (2003: 149-160), y que se pueden situar en la institucionalidad del siglo XVIII, XIX y principios del XX, con los grandes espacios de encierro y confinamiento,<sup>2</sup> puesto que para quien atraviesa los pasillos de las in-

stituciones educativas, ya sean de nivel primario, secundario o superior, probablemente no encontrará el mutismo y la uniformidad de la llamada escuela tradicional. Pero esto no nos debe hacer pensar que la escuela se halla exenta de dispositivos de control, al contrario, nuevas tecnologías de control han emergido con las transformaciones del capitalismo tardío, nuevos muros que se construyen y esto es lo que nos proponemos analizar en el presente trabajo: los muros que el poder construye desde el conocimiento.

Para esto, comenzaremos analizando la relación existente entre saber y poder, así como las posibilidades que tenemos de pensar en resistencias epistémicas; luego situaremos el conocimiento y la escuela en el marco del capitalismo tardío y de las transformaciones operadas en la sociedad de control, para así criticar las estrategias del biopoder. Finalmente analizaremos la ecología de saberes como estrategia de resistencia epistémica que puede ser abordada desde la escuela.



## Resistencias epistémicas frente al saber-poder hegemónico

A cada época le corresponde una manera de construir el conocimiento y de legitimar lo que se tiene por verdadero. Hay un límite abismal entre aquello que puede ser considerado racional y lo que queda confinado en el terreno de la pura exterioridad y por ende constituido como no existente y subsidiario de un saber que –por perteneciente al poder– es revestido de inteligibilidad. Como en todo límite hay una arbitrariedad de por medio, mas no aquella que surge del consenso o de la tradición, sino de las formaciones hegemónicas que, en la negación del otro, logran constituirse a sí mismas.

Foucault, al realizar sus estudios arqueológicos del origen y la formación de las ciencias y el saber, analizó las *epistemes* que dieron forma a los diferentes discursos de las ciencias según las épocas. Para él, “en una cultura y en un momento dados, solo hay siempre una *episteme*, que define las condiciones de posibilidad de todo saber, sea que se manifieste en una teoría o que quede silenciosamente investida en una práctica” (Foucault, 1968: 166). Las formas de ‘decir’ dependen de las formas de ‘ver’ de manera que, desde los lugares donde los sujetos hablan, se condicionan las maneras de representar el mundo. Para Foucault en estas *epistemes* –o como él diría también: regímenes de verdad o formaciones discursivas– operan mecanismos sociales que producen lo verdadero y lo falso, de modo que la ‘verdad’, en cuanto conocimiento absoluto de la realidad, no se puede construir. “La verdad no está por fuera del poder [...]. La verdad es una cosa de este mundo; es producida solo en virtud de múltiples

formas de constricción” (Foucault, 1980: 474). La verdad, en el sentido de Foucault, es siempre la verdad de una época.

El conocimiento no es neutral a las formaciones históricas, políticas, económicas. Reconocer las condiciones de posibilidad que desde el poder hegemónico se han organizado, no implica un abandono relativista o escéptico con respecto a la ciencia, al contrario, en el reconocimiento de estos límites se hallan presentes las posibilidades de elaborar subversiones, resistencias y alternativas epistémicas.

Los límites en el conocimiento se construyen por mecanismos de inclusión/exclusión que determinan aquello que puede integrarse en el discurso científico y aquello que es excluido del mismo y no por razones inherentes a la delimitación del objeto de estudio, sino a los mecanismos de poder presentes en la estructura social que condicionan la producción de saberes. Hay una relación intrínseca entre poder y saber. Ni saberes que se construyan al margen de las relaciones de poder presentes en la sociedad, ni sociedades que construyan saberes políticamente neutros en condiciones de suspensión de las relaciones de poder. Como Foucault afirma: “el sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son tantos otros efectos de esas implicaciones fundamentales del ‘poder-saber’ y de sus transformaciones históricas” (Foucault, 2003: 34). En los conocimientos que desde el poder se legitiman hay intencionalidades políticas que procuran sostener y reproducir una determinada manera de mirar el mundo, la sociedad, los conflictos, al ser humano, etc. Los conocimientos organizan representaciones sociales que bajo determinadas condiciones pueden contribuir a mantener las relaciones de desigualdad en la sociedad.

En las maneras cómo se construye el saber se pueden rastrear los mecanismos de poder que actúan en determinadas formaciones históricas. El poder, continuando en la línea argumentativa de Foucault, no hace referencia a un grupo social en particular o a una estructura institucional. El poder es una acción que se ejerce sobre otros, no una propiedad que se posee; más que el contenido de una acción, es el efecto de las posiciones estratégicas de los individuos. El poder atraviesa al conjunto de las relaciones sociales y actúa en cada uno de los individuos condicionando sus acciones. El poder se vuelve efectivo cuando los sujetos lo incorporan en sus mentes y en sus cuerpos y lo reproducen desde sus acciones y formaciones discursivas.

El discurso actúa como un campo productor de sentido. El discurso se refiere tanto a la manera de hablar y razonar, como a la manera de usar las ideas para condicionar las acciones de los otros. Es en el discurso donde se constituye lo social, puesto que al no existir una esencia última que señale el origen y destino de las formaciones sociales, son las forma-

ciones discursivas las que articulan el campo social. Detrás de aquello que llamamos ‘sociedad’ existe una formación discursiva particular que se ha instituido de manera hegemónica y desde la cual lo social se forma, es decir, el orden social es un orden hegemónico en el que un particular ocupa el lugar de la universalidad y retroactivamente empieza a construir significados que dan sentido.

Hay hegemonía solo si la dicotomía universalidad/particularidad es superada. La universalidad solo existe si se encarna –y subvierte– una particularidad, pero ninguna particularidad puede, por otro lado, tornarse política si no se ha convertido en el *locus* de efectos universalizantes (Butler *et al.*, 2004: 61).

El orden social instituido es una formación discursiva constituida desde el poder hegemónico, y los saberes que en este se producen contribuyen a sostener las relaciones de poder. Pero, como ninguna formación discursiva logra simbolizar por completo una realidad, así mismo el poder nunca es total, no lo absorbe todo, quedan espacios en los cuales operan las resistencias, y estrategias de contrapoder que apuntan a la construcción de una nueva hegemonía, en otras palabras, todo poder produce un contrapoder.

Dentro de la teoría lacaniana se hace una distinción entre lo ‘real’ y la ‘realidad’ que nos puede ayudar a comprender por qué el poder-saber no clausura por completo un orden social. Por realidad se entiende la simbolización o la articulación discursiva que sostiene la experiencia del mundo, mientras que lo real es aquello que se resiste a toda simbolización y se presenta como límite de la misma. Esto en el campo del conocer tiene una consecuencia importante puesto que “la teoría solo puede manifestarse como una adecuación o representación veraz de la experiencia si el campo de la experiencia se reduce a aquello que ya está simbolizado [...] si lo ‘real’ se reduce a la ‘realidad’” (Stavrakakis, 2010: 25).

Existe una realidad que previamente ya está simbolizada, ‘domesticada’ y el poder-saber se construye en estos lugares, evitando ir hacia los márgenes donde los saberes entran a formar parte de relaciones antagonicas y revelan los conflictos no resueltos en lo social.

Asumimos el concepto lacaniano de lo real en cuanto el límite que atraviesa a las formaciones discursivas por la presencia de un exceso que no puede ser integrado en el saber-poder. Lo real es una presencia que subvierte la manera hegemónica de institución de la realidad. Laclau siguiendo esta línea argumentativa, afirma que lo real puede ser entendido como antagonismo en cuanto límite de toda objetividad social que revela el carácter contingente de la sociedad y que además permite resituar el campo de las resistencias o del contrapoder (Laclau y Mouffe, 1987: 208-217). La presencia del antagonismo hace que el poder-saber no



clausura de manera definitiva el orden instituido, ya sea este a nivel social o en el campo del conocimiento, como ya veremos. El antagonismo es fuente de resistencias capaces de subvertir el orden hegemónico.

No se trata únicamente de que el poder produzca un contrapoder que no tenga posibilidades de subvertirlo, pues –como ya se ha demostrado (Žižek, 2007: 270)– esto hace que la resistencia previamente ya esté cercada, es decir, lo que en realidad pareciera subvertir el sistema no es más que una dimensión del mismo que termina reforzándolo. Para Žižek la resistencia puede socavar el sistema: “el punto clave es que, como efecto del crecimiento, de la producción de un excedente de resistencia, el propio antagonismo intrínseco de un sistema puede muy bien poner en marcha un proceso que lleve a su derrumbe final” (Žižek, 2007: 273). El antagonismo aparece como un excedente que el saber-poder no puede clausurar completamente, y de ahí que pensar en términos de resistencias es situarse en los lugares que desbordan la producción hegemónica del discurso, ahí donde aparecen los elementos sociales emergentes y nuevas maneras de entender la realidad.

La tarea que se presenta a la construcción del saber es institucionalizar el antagonismo mediante el reconocimiento de los propios límites del saber, es decir incluyendo los elementos desestabilizadores los cuales, es importante subrayarlo, solo aparecen en los intentos de simbolizar la realidad. El poder no puede desaparecer del saber, pero puede ser dispuesto a fines políticamente emancipatorios. La epistemología, en este caso, tiene que ver con la política, porque en el campo del conocer, dar cabida a aquellos discursos que han sido invisibilizados, es una manera de construir democracia puesto que implica la participación de diversos actores que hablan desde lugares distintos.<sup>3</sup> La disputa por la hegemonía atraviesa por el reconocimiento de los límites del saber-poder, ya que este puede estar orientado a mantener las relaciones de dominación o construirse desde aquellos bordes capaces de subvertir la realidad y posibilitar nuevas maneras de instituir lo social.

La manera en que se instituye lo social, como hemos visto anteriormente, tiene un componente discursivo, pero no es lo único que la construye debido a que opera otro elemento que está situado en el ámbito del deseo y que en términos psicoanalíticos se conoce como ‘fantasía’.

La fantasía, como sostiene Stavrakakis, otorga al sujeto la posibilidad de sostener la realidad en su condición antagonica, permitiéndole identificarse desde las coordenadas del deseo que la realidad construye.

Debido a que la realidad está articulada en el nivel simbólico y lo simbólico está marcado por la falta, esa realidad solo puede adquirir cierta coherencia y volverse deseable como objeto de identificación recurriendo

a la fantasía. La naturaleza ilusoria de la fantasía funciona como sostén para el deseo de identificación (Stavrakakis, 2007: 79).

La fantasía actúa como organizadora del deseo y crea una imagen de realidad completa para el sujeto. La fantasía conduce el deseo y respalda a las representaciones simbólicas para sostener una realidad sin sus elementos excedentes que la pueden subvertir.<sup>4</sup>

Desde esta perspectiva, la formulación de resistencias epistémicas alcanza dos niveles, por una parte está el nivel discursivo orientado a la deconstrucción de los saberes que están en función de mantener relaciones de dominación y hacer visibles los excedentes que el poder-saber no logró coartar; y por otra parte está el nivel de la fantasía que procura extraer el núcleo de goce de las formaciones discursivas hegemónicas, con el fin de enfrentar los propios discursos a su imposibilidad intrínseca. La fantasía actúa como una pantalla para sostener la realidad, una pantalla desde la cual el sujeto desea y se identifica con esa realidad y plantear el conocimiento en términos de resistencias epistémicas es lograr que el sujeto desee y se identifique desde lugares distintos a los hegemónicos y que producen dominación.



## El poder en la sociedad de control

El poder atraviesa todas las relaciones sociales, pero no es un poder en abstracto, sino adquiere formas específicas según sean las sociedades, por tal motivo a continuación queremos analizar los medios de dominación activos en la posmodernidad,<sup>5</sup> y que pueden ser descritos en el paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad del control biopolítico, y del capitalismo industrial al capitalismo posindustrial o tardío.

La sociedad disciplinaria se caracteriza por una serie de dispositivos institucionales que buscan regular las costumbres, hábitos y prácticas productivas de los sujetos para ligarlos al orden capitalista industrial. Como dice Foucault:

La disciplina es el procedimiento técnico unitario por el cual la fuerza del cuerpo está con el menor gasto reducida como fuerza “política”, y maximizada como fuerza útil. El crecimiento de una economía capitalista ha exigido la modalidad específica del poder disciplinario, cuyas fórmulas generales, los procedimientos de sumisión de las fuerzas y de los cuerpos, la “anatomía política” en una palabra, pueden ser puestos en acción a través de los regímenes políticos, de los aparatos o de las instituciones muy diversas (Foucault, 2003: 331).

El disciplinamiento se vuelve efectivo en el paso del sujeto de una institución disciplinaria a otra. Cada institución tiene sus reglas y dispositivos de control de cuerpos y de mentes; pero todas ellas están organizadas desde el poder estatal que respalda el orden institucional.

Con la crisis del Estado y la pérdida de legitimidad de las instituciones sociales, el mercado se convirtió en el nuevo elemento formador de subjetividad, pero con la diferencia que en lugar de articular los sujetos a unos dispositivos específicos, los libera a los flujos acelerados del capital, y es a partir de esto que podemos analizar el apareamiento de la sociedad de control.

En la sociedad de control el poder no es ejercido directa y eficazmente por las instituciones, sino que es el sujeto el que interioriza la ley y experimenta un proceso de autoalienación. El rol que desempeñaba el Estado, que en las sociedades disciplinarias consistía en administrar el paso de los sujetos de un espacio de confinamiento a otro, es ahora ejercido por una maquinaria que directamente organiza las mentes y los cuerpos mediante los flujos de información que esta distribuye y organizando un poder que actúa directamente sobre la producción de la vida, razón por la cual hablamos de un biopoder.

El biopoder es una forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola. El poder puede lograr un comando efectivo sobre toda la vida de la población, solo cuando se torna una función integral, vital, que cada individuo incorpora y reactiva con su acuerdo (Hardt y Negri, 2005: 44-45).

El biopoder busca administrar la vida de la población y no lo hace secretamente, como un topo que perfora el suelo social, como una serpiente, su proceder es visible, fluctuante, sinuoso y actúa en la manera en que los sujetos producen vida. El sujeto está desanclado, las instituciones u otros dispositivos de disciplinamiento han mutado, hay un despliegue de lo diverso pero no por eso el sujeto es más autónomo. La lógica que regula la producción en el capitalismo tardío es la que ahora organiza el sujeto. Como afirman Hardt y Negri: “en la esfera biopolítica la vida debe trabajar para la producción y la producción para la vida” (Hardt y Negri, 2005: 53).

En el poder biopolítico, el control de las formaciones simbólicas e imaginarias de lo social es un terreno de disputa, puesto que a través de los medios de comunicación y las tecnologías de información, se producen sujetos liberados –y anclados a la vez– a los flujos del mercado. Desde los medios de comunicación se tejen estrategias de satisfacción de necesidades, relaciones sociales y control de cuerpos y de mentes. Los deseos del sujeto están articulados desde la fantasía que los medios hegemónicos



articulan, que no es otra que desear desde las fluctuaciones del capital. Así como en el capital financiero la especulación es la dinámica que vuelca al capital sobre sí mismo y lo convierte en su propio productor (el capital es productor de capital); la aceleración del yo, desde los flujos capitalistas, lo convierte en productor de una vida que se desborda en la maquinaria capitalista.

Marc Augé hace un análisis de este desbordamiento que, desde nuestra perspectiva, coincide en la forma cómo se ejerce el poder en la sociedad de control. Para Augé (2000: 35-43) son tres las figuras de este desbordamiento, a saber: el tiempo, el espacio y el yo. Hay un exceso del tiempo porque hay una superabundancia de acontecimientos. El tiempo deja de ser el espacio que separa un acto del otro, sino la efervescencia de los actos. En la sociedad disciplinaria de la Modernidad el tiempo era un tiempo de espera y encaminado hacia el progreso que era expresado en los grandes relatos; mientras que ahora es el tiempo del goce. Todos los sujetos están obligados a gozar, es un mandato del cual el sujeto no puede liberarse.

El espacio se acelera, se comprime y se expande a la vez. La diversidad de medios de transporte, la saturación de información que traen los *media*, el intercambio de información que facilita el internet, son algunas de las expresiones como el espacio deja de ser trazado con los referentes del espacio local, y se abre a una dinámica transnacional. Los contenidos de información y de bienes que habitan los espacios circulan a la manera que lo hacen los capitales financieros, provocando lo que Augé denomina no lugares. “Los no lugares son tanto las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes [...] como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales, o también los campos de tránsito prolongado donde se estacionan los refugiados del planeta” (Augé, 2000: 40). La historia deja de ser una narración para pasar a ser un palimpsesto fragmentado.

En cuanto al lugar del sujeto en este escenario de aceleración, para Augé hay una saturación del yo manifestada en la individualización de las referencias y en el tránsito que habitan. Son sujetos que fluyen por distintos escenarios pero no se ligan con otros sujetos más o con las historias comunes. “En las sociedades occidentales, por lo menos, el individuo se cree un mundo. Cree interpretar para y por sí mismo las informaciones que se le entregan” (Augé, 2000: 42). Es el sujeto que, desde la mirada de los medios de comunicación, hace de su vida un espectáculo, construye su biografía a la manera de un *show* y la publicitación de la intimidad se vuelve parte de la subjetividad.

Estas figuras de la sobremodernidad que conceptualiza Augé, surgen desde un poder hegemónico que atraviesa los campos de vida del su-



jeto. No es una imposición, cuanto una forma de vida, una máquina desante desde la cual se construye la subjetividad y en su camino acrecientan las desigualdades sociales puesto que los tiempos, espacios y biografías que se construyen y aceleran están marcadas por una fragmentación que impide por un lado organizar estrategias colectivas de participación y por otro, identificar un centro desde el cual el poder opera. Aparentemente, en este escenario posmoderno, al ser todo fluido y todo estar desbordado, no hay un lugar donde se concentra el poder, pero esto no es más que la fantasía ideológica que el propio sistema produce. En el escenario posmoderno actúa una hegemonía que es el capital global que construye un norte, no en términos geográficos, sino de concentración de poder económico, político y epistemológico, el cual genera un sur entendido como metáfora del sufrimiento humano. Pero, únicamente desde el sur, las estrategias de poder son más visibles.

En la sociedad de control los productos inmateriales (conocimiento, información, imágenes) adquieren un lugar central porque desde estos se elaboran las estrategias del biopoder hegemónico. Como dice Castro-Gómez: “el capitalismo posmoderno es un régimen biopolítico porque construye a la naturaleza y a los cuerpos mediante una serie de bioprácticas en las cuales el conocimiento resulta fundamental” (Castro-Gómez, 2005: 81). La fuerza hegemónica está en aquellos trabajadores que pueden administrar y producir conocimientos e informaciones que alimenten la maquinaria capitalista. En este sentido, el sujeto se construye desde los productos simbólicos disponibles y la presencia masiva de medios de comunicación e información han diversificado los recursos que tienen los sujetos para constituirse hasta el punto de que el sujeto llega a depender de los *media* para acceder a su yo. En el biopoder el sujeto es autor de su propio control porque los recursos simbólicos disponibles son construidos desde los lugares de concentración del poder.

Thompson (1998: 276-283) advierte sobre cuatro peligros que bordean al sujeto al momento de centrar su identidad sobre los medios de comunicación. Primero, en los *media* se filtran mensajes ideológicos que tienden a estabilizar y reforzar las relaciones de desigualdad entre grupos sociales diferentes. Segundo, la dependencia del sujeto hacia los productos de los medios de comunicación va acompañada de una falta de control del sujeto sobre los contenidos del mismo, en otras palabras, el sujeto se muestra activo frente a lo que consume de los medios, pero se vuelve incapaz de reorganizar la estructura de los mismos, son un dominio que escapa. Tercero, la variedad de mensajes y de medios disponibles produce en el sujeto un efecto de sobrecarga de información que tienden a desorientar las narrativas biográficas del sujeto y la manera en que administra el saber; estos se convierten en objeto de consumo y

eluden a cualquier articulación. Finalmente, la inclusión de los medios de comunicación en la formación de las narrativas identitarias del yo corre el riesgo de convertirse en la exclusiva forma de narración, de modo que otros lenguajes, mediaciones o escenarios quedan suspendidos.

Ahora bien, si la racionalidad moderna produjo sujetos, discursos y prácticas invisibilizadas y ausentes en los saberes hegemónicos (De Sousa, 2009: 98-113), en el capitalismo de la sociedad de control se hace algo más radical, se aprovecha de lo diverso, se visibilizan ciertas prácticas diversas pero se las integra a la maquinaria capitalista y es en esta dinámica donde es posible localizar la matriz poscolonial de la sociedad de control del capitalismo tardío Castro-Gómez lo explica así en relación a la problemática de la inclusión de la biodiversidad en el discurso capitalista:

Como los conocimientos no occidentales pueden resultar útiles para el proyecto capitalista de la biodiversidad las agendas globales del Imperio les dan la bienvenida. La tolerancia frente a la diversidad cultural se ha convertido en un valor “políticamente correcto” en el Imperio, pero solo en tanto que esa diversidad pueda ser útil para la reproducción de capital (Castro-Gómez, 2005: 86-87).

Lo que se hace visible y presente son todas aquellas diversidades que directamente no cuestionan la organización capitalista y ayudan a mantener la desigualdad social. Se hace una apropiación pragmática e instrumental de los saberes no occidentales, pero no una inclusión epistémica que pueda dialogar con la ciencia. Asistimos a procesos de biocolonialidad en cuanto patrón de dominación colonial sobre la naturaleza. Si bien actualmente hay una recuperación del discurso ecológico y conceptos como ‘ecología verde’, ‘capitalismo ecológico’, ‘desarrollo sustentable’ resuenan constantemente, es preciso advertir que hay una apropiación hegemónica de estos discursos que refuerzan los dispositivos de control. Cajigas-Rotundo explica esta situación del siguiente modo:

A partir de este discurso, las poblaciones y ecosistemas propios de los “países en desarrollo” del sur comienzan a cobrar un nuevo significado. De ser vistos como “obstáculos para el desarrollo”, dadas sus peculiaridades biológicas y culturales, ahora pasan a ser vistos como “guardianes de la biodiversidad”, debido al potencial de sus conocimientos ancestrales [...]. Es en este sentido que hablamos de la *biocolonialidad del poder* (Cajigas-Rotundo, 2007: 177).

El saber continúa siendo un elemento de dominación. La presencia de las nuevas tecnologías de información si bien han pluralizado los saberes y han creado distintos puntos de producción de los mismos que los hace circular de manera fluida por el enramado virtual, no dejan de

estar sostenidos en el poder hegemónico del capital que lo absorbe y homogeneiza todo.

En la pluralidad epistémica actúa la axiomática capitalista. Como afirma Grüner (2002: 130), se trata de un “fetichismo inverso, o sea, la otra cara de lo Mismo, que, de una manera ultrarrelativista, produce la bondad intrínseca del fragmento, sin referencia alguna a su lugar (no siempre ‘contingente’) en la totalidad-modo de producción”.

En la exaltación de las historias locales, narrativas particulares, saberes ancestrales, conocimientos diversos opera el control que pone entre paréntesis las relaciones de poder en la que estos discursos particulares participan y en las posibilidades que presentan de subvertir los flujos de control y a la hegemonía de la ciencia occidental.

El capitalismo tardío (Deleuze y Guattari, 1985: 229-270) se manifiesta en los flujos de descodificación y de desterritorialización. El capitalismo arrasa con todos los códigos que organizan las representaciones simbólicas de la sociedad (religión, moral, arte, creencias). El capital anula estos códigos y al mismo tiempo se apropia de los territorios donde el sujeto narra su biografía y actúa como trabajador. Estos territorios desaparecen porque el capital lo privatiza todo, el cuerpo, las mentes, la industria, el trabajo. Los flujos hacen que desaparezcan los códigos articuladores, exceptuando uno en especial, la axiomática capitalista. Cada vez que el capitalismo entra en una fase de crisis de legitimación, una nueva axiomática emerge en su interior que lo vuelve a convertir en una maquinaria de flujos descodificados y desterritorializados.

Deleuze (1985: 240-242) afirma que todo este flujo de información y conocimiento que circula por lo social en su aparente libertad y autonomía, está reforzando la maquinaria de control capitalista puesto que son flujos descodificados y desterritorializados, es decir, no están ligados a una historia, a un proyecto, un lugar o a algún elemento que lo haga socialmente aglutinante, y es en esta explosión de subjetividades y de informaciones donde el capitalismo sigue siendo el referente central.

Allí donde los flujos están descodificados, los flujos particulares de código que han tomado una forma tecnológica y científica son sometidos a una axiomática propiamente social mucho más severa que todas las axiomáticas científicas, pero mucho más severa también que los antiguos códigos o sobrecódigos desaparecidos: la axiomática del mercado capitalista mundial (Deleuze y Guattari, 1985: 241).

Si el capitalismo en la Modernidad estaba orientado a la producción y para eso la apropiación y manipulación de los objetos para convertirlos en medios de producción o materias primas era central; el capitalismo en la sociedad de control persigue el producto, el consumo y la

circulación de los flujos financieros, y de ahí la descodificación absoluta de flujos.

Es un capitalismo de superproducción. Ya no compra materias primas y vende productos terminados: compra productos terminados o monta piezas. Lo que quiere vender son servicios, y lo que quiere comprar son acciones [...]. Las conquistas de mercado se hacen por temas de control y no ya por formación de disciplina [...]. El servicio de venta se ha convertido en el centro o el “alma” de la empresa. Se nos enseña que las empresas tienen un alma, lo cual es sin duda la noticia más terrorífica del mundo. El marketing es ahora el instrumento del control social, y forma la raza impúdica de nuestros amos [...]. El hombre ya no es el hombre encerrado, sino el hombre endeudado (Deleuze, 1991).

En cuanto a la escuela podemos reconocer que esta ya no es el único lugar donde se producen los conocimientos, estos lugares se han pluralizado con la presencia de los medios de comunicación hasta el punto de desbordar la cantidad de información al que se puede acceder, pero reducir el conocimiento y su acceso a una cuestión técnica e informática es la fantasía ideológica que se construye actualmente puesto que se levanta la utopía mediática de una sociedad interconectada, desconociendo las brechas sociales que condicionan el acceso a la información y al conocimiento, así como también los sentidos éticos y políticos de los mismos.

La escuela, así, corre el riesgo de convertirse en difusora de informaciones y reducir las problemáticas educativas a un asunto técnico-administrativo de acceso a las tecnologías. “La reducción del conocimiento a la información reitera los problemas criticados al paradigma iluminista, cuya labor educativa imponía una racionalidad que representaba, a priori, la producción y transmisión de conocimientos universales y verdaderos” (García Canclini, 2004: 189).

El problema ya no está únicamente en el acceso a la información sino en las posibilidades que tienen los sujetos de alcanzar una movilidad social con los conocimientos adquiridos, en otras palabras, en el flujo desbordante de saberes no todo es significativo y socialmente relevante. Aquellos saberes que permitan al sujeto hacer una lectura crítica de las realidades en la que está inserto, podrán generar procesos significativos de aprendizaje.

El reduccionismo de la educación a un asunto técnico, limitado a la aplicación de las nuevas tecnologías, así como también los procesos de instrumentalización que viven los docentes al relacionarse con los textos escolares como recetarios de técnicas y procedimientos de aula, y las tendencias de privatización de la escuela son muestras de una escuela que se



presenta funcional al capitalismo y legitimadora de un conocimiento que se construye desde esta axiomática.

El biopoder para ser efectivo no necesita de la vigilancia, aislamiento y confinamiento que la escuela en las sociedades disciplinarias tenía. Ahora los procesos de control se han desbordado. Mejía Jiménez (2001: 78-82) menciona las nuevas formas de dominio que aparecen en el escenario escolar del capitalismo tardío:

1. El sujeto aprende solo y no necesita del otro. Va emergiendo una forma de existencia social en la que los procesos de socialización y de aprendizaje cooperativo van perdiendo importancia puesto que el acceso a la información, que las nuevas tecnologías proporcionan, se lo hace de manera individual. El saber está presente frente a una pantalla para su libre adquisición y uso y no hace falta la interacción física con el otro para construir nuevos conocimientos, puesto que se parte del a priori de que con internet todo es posible. La escuela experimenta un proceso de despedagogización, puesto que toda la información fluye y la tarea propiamente pedagógica de mediar el conocimiento pierde terreno cuando las nuevas tecnologías se asumen como herramientas por sí mismas de aprendizaje.

2. Gestión de lo imprevisto. Los discursos y estándares de calidad que se aplican sobre las empresas, ahora se hacen presentes en las instituciones educativas. La búsqueda de calidad es entendida como el resguardo de los mínimos detalles para prevenir errores y fallas de funcionamiento. La calidad que se busca está al nivel de lo administrativo, es decir, perfeccionar las rutinas escolares y crear nuevas rutinas para ser perfeccionadas. Se elaboran estándares que objetivos y neutros, que reducen la actividad pedagógica a una cuestión de administración de recursos. Esa es una nueva manera de despedagogizar la dirección de las escuelas.

3. Satisfacción personal. Así como en el capitalismo tardío no se pretende homogeneizar los productos, sino diversificarlos de acuerdo a los gustos de los diversos clientes, en educación ocurre algo semejante. Se busca que cada individuo que participa del proceso educativo encuentre su satisfacción personal. Los procesos de calidad en este caso están centrados en el cliente y la escuela presta un servicio, no un derecho legítimamente adquirido.

4. Sistemas de acreditación estandarizados. Los clientes que participan de la escuela precisan adquirir un conocimiento socialmente relevante que los avale para moverse por los escenarios donde se concentra el poder. Así, habrá escuelas que provean de títulos académicos con mayor poder adquisitivo de capital social que otras.

Los procesos de dominación se expresan en las maneras como el biopoder se apropia de las subjetividades y de las maneras como se cons-

truye la vida puesto que lo humano aparece como un territorio de control. “Se controla su cuerpo, tiempo libre, salud, elementos que siendo parte de la constitución de lo humano ahora se han convertido en objetos del mercado y han entrado en la esfera de la ganancia capitalista” (Mejía Jiménez, 2001: 81).

Cuando las nuevas tecnologías de la información y comunicación empezaron a transformar las condiciones laborales y de organización social del capitalismo industrial, una nueva axiomática elaboró el capitalismo tardío en la que el biopoder empieza a controlar los espacios cotidianos del sujeto, aquellos espacios que se creían fuera de la lógica de la producción pero que ahora forman parte de un mismo proceso de generación de mercancía.

## Por una ecología de saberes

No existe ni ignorancia total ni saber total. El conocimiento no se construye con la simple agregación de posiciones epistémicas diversas, sino en la interacción de las mismas en espacios de interacción social y relacionamiento con la naturaleza. Hablamos aquí de un conocimiento que se construye de manera intercultural y que mira a la ciencia occidental como un discurso capaz de resolver ciertas problemáticas, mas no como la totalidad del saber.

Lo primero para construir una ecología de saberes es partir de la diversidad epistémica. Reconocer que hay otras formas de conocer, de relacionarse con la naturaleza, de comprender las relaciones humanas, y hacerlas visibles para interactuar con la ciencia occidental. Construir diversidad epistémica implica a su vez realizar un proceso de desprendimiento epistemológico de la matriz occidental del conocimiento. Si no se hace dicho desprendimiento, estos espacios ecológicos del saber quedarían reducidos a una cuestión ‘folklórica’ o anecdótica. Mignolo es enfático a este respecto: “el desprendimiento es urgente y requiere un vuelco epistémico descolonial [...] aportando los conocimientos adquiridos por otras epistemologías, otros principios de conocer y entender, y por tanto, otras economías, otras políticas, otras éticas” (Mignolo, 2010: 17). El desprendimiento es un acto de justicia cognitiva en cuanto posibilita construir nuevas maneras de narrar y comprender la realidad.

La ecología de saberes es una manera de comprender el diálogo intercultural en el aprendizaje puesto que cada uno de los actores que participa en la acción educativa lo hace desde un lugar propio, unos presupuestos ya establecidos. Aquí es importante tomar en cuenta dos cosas, por un lado el reconocimiento legítimo de las formas culturales

que constituyen a los educandos, y por otro la ampliación de saberes, en clave ecológica, de explicaciones del mundo que van más allá de las occidentales. Los conocimientos provenientes de los pueblos originarios, las maneras de representar la realidad y situarse ante el mundo de los movimientos sociales (como por ejemplo movimientos feministas, ecológicos, militancia política, comunidades de base, entre otras) son una manera de diversificar los saberes y hacer frente a la maquinaria capitalista que bajo su axiomática termina por homogeneizar lo social. La escuela no es el único lugar que educa y de ahí la importancia de mirar hacia otros escenarios donde también se produce conocimiento y que logran subvertir al saber-poder en su pretensión de clausurar discursivamente la realidad.

La ecología de saberes no debe asumirse como un relativismo epistemológico de otorgar igual valor a todos los conocimientos, ya que la fidelidad al sabe-poder emancipatorio, implica opciones y valoraciones de reconocer aquellos conocimientos y proyectos que contribuyen a la transformación social.<sup>6</sup> La ecología de saberes:

Consiste en conceder “igualdad de oportunidades” a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas [...] buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de “otro mundo posible”, o sea de una sociedad más justa y más democrática, así como de una sociedad más equilibrada en sus relaciones con la naturaleza (De Sousa, 2009: 116).

En el ámbito educativo, la construcción del conocimiento desde la ecología de saberes, parte de un reconocimiento de los lugares desde donde hablan los diferentes actores, y más concretamente el reconocimiento del lugar del educando y del educador, así como del lugar donde la escuela está inserta y también de otros lugares donde se está produciendo conocimientos que escapan a la sociedad de control; conocimientos que en el campo epistémico crean resistencias y que por tanto se ubican en el sur. Educar desde el sur es optar por saberes que acompañan causas populares, sociales, políticas, culturales.

Reconocer el lugar del sujeto es plantear el aprendizaje no en términos de acceso al conocimiento sino de la transformación del lugar de enunciación del sujeto, aquello que forma parte del mundo de la vida, es decir, el trasfondo de representaciones simbólicas que orientan las acciones de los sujetos. El aprendizaje surge cuando el educando integra a su mundo de la vida los conocimientos que pedagógicamente han sido mediados, de tal modo que la acción de conocer parte del lugar desde donde habla el sujeto para regresar al mismo y transformarlo.

¿Cómo identificamos los lugares desde los cuales habla el sujeto? Estos lugares son los contextos de socialización que participa el educan-



do. La familia, el barrio, el grupo, los medios de comunicación y redes sociales, la cultura popular, culturas juveniles, entre otros son espacios que precisan de una mirada pedagógica porque en estos socialmente se reproducen modos de ver la realidad que organizan modos de actuar y enfrentar la realidad.

El aprendizaje incluye una dimensión cognitiva, y una dimensión social puesto que se hace efectivo con los dispositivos que forman parte de la vida del sujeto. La ecología de saberes nos ayuda a crear la diversidad de maneras de construir la realidad y de reconocer las formas propias que tienen los sujetos de situarse frente al mundo.

El educador también precisa hacer explícito el lugar desde el cual habla y los intereses que orientan sus acciones. En el modo como se hace la mediación pedagógica hay un acto ético-político de responsabilidad frente al mundo. La práctica de situar los conocimientos desde los lugares de enunciación del sujeto es una manera de superar la visión objetivista de la realidad en la cual los objetos de conocimiento son entidades manipulables para el sujeto. Los conocimientos situados hacen que el objeto de conocimiento sea representado como un actor y la relación que se procura generar con el mismo tiene un carácter ético (de cuidado de la vida) y político (en cuanto es crítica ideológica y formulación de nuevas posibilidades de existencia). Giroux plantea esta crítica a la racionalidad que estamos haciendo del siguiente modo:

Los educadores deben ser escépticos con respecto a cualquier idea de la razón que pretenda revelar la verdad negando su propia construcción histórica y sus principios ideológicos. La razón no es inocente [...]. Con ello sugerimos que hay que rechazar las pretensiones de objetividad en favor de epistemologías parciales que reconozcan el carácter histórico y socialmente construido de sus pretensiones y metodologías de conocimiento. De tal modo, es posible ver el currículum como un guion cultural que presenta a los alumnos formas particulares de razón que estructuran relatos y modos de vida específicos (Giroux, 2003: 310).

La escuela tiene la tarea política de formar sujetos que se sientan protagonistas de la historia, que se asuman como actores y gestores de procesos sociales, y esto a su vez viene acompañado de una mirada cultural, en términos ecológicos, tal como lo estamos planteando, de la acción educativa. La cultura es un sitio de disputa del poder y los conocimientos son también narrativas que entran en conflicto por alcanzar la hegemonía.

La ecología de saberes plantea la diversidad de formas de conocer para narrar la realidad, pero esto no hace referencia a una ausencia del poder y un paso a un estado de plena reconciliación, al contrario, el conflicto sigue siendo el punto de partida y de llegada del proceso de apren-



dizaje porque la ecología de saberes, en cuanto justicia cognitiva, busca recuperar los saberes que el capitalismo ha silenciado o se ha apropiado de manera mercantil.

Partir del conflicto implica reconocer los antagonismos sociales presentes y que afectan al sujeto, las tensiones en las que se encuentra envuelto por proyectos en disputa. Podríamos afirmar que el conocimiento se vuelve personal y socialmente relevante cuando es capaz de hacer visible los antagonismos sociales, a nivel de género, cultural, generación, políticos, ecológicos, etc., y construye un saber que sin borrar los antagonismos toma parte por un proyecto de justicia y democracia.

El ideal de la sociedad democrática [...] no puede ser el de una sociedad que hubiera realizado el sueño de una armonía perfecta en las relaciones sociales. La democracia solo puede existir cuando ningún agente social está en condiciones de aparecer como dueño del fundamento de la sociedad y representante de la totalidad (Mouffe, 1999: 19).

El conflicto no debe entenderse como una situación negativa en sí, caracterizada por la negación del otro. El conflicto al que hacemos referencia es al reconocimiento del antagonismo social que se hace visible cuando hay proyectos sociales en disputa sobre lo que es justo y verdadero. La educación en ese sentido entra a formar parte de un campo de conflictos con las diferentes fuerzas que quieren hegemonizar la construcción del sentido social. La disputa por el conocimiento debe entenderse en términos biopolíticos puesto que no es una cuestión únicamente del saber en sí, sino del sentido de la vida. Por tal motivo abogamos en este trabajo por la construcción de un biopoder contrahegemónico que sea capaz de reconocer el antagonismo y mantenerse fiel a los proyectos sociales emancipatorios y por lo que hemos argumentado antes sobre el modo de operar el capitalismo, sabemos que este siempre busca generar una nueva axiomática que lo devuelva como centro de organización social. Mantener el antagonismo es analizar estas nuevas axiomáticas y ser fieles a la idea de que sin escuela no será posible ninguna transformación social. En la pedagogía de la pregunta, en la desnaturalización del orden social, en los procesos de crítica ideológica, en los espacios de participación estudiantil y comunitaria, y entre otros dinamismos, el antagonismo seguirá siendo productor de subjetividades críticas capaces de elaborar formaciones discursivas contrahegemónicas.

## Conclusiones

Los muros de la escuela ya no son de concreto o de granito, sino del biopoder capitalista que se esparce por los sujetos y se expresa en sus cuerpos y sus mentes. Derribar estos muros es una tarea de las pedagogías críticas que orientan su accionar por la constitución de un nuevo sujeto. Educar no es ningún acto inocente, como tampoco los conocimientos son neutrales frente a la realidad. La cuestión de fondo siempre será preguntarse qué proyectos educativos pueden ser emancipatorios para el tiempo y el lugar desde el cual se educa.

A lo largo de este trabajo hemos pretendido analizar el conocimiento en las sociedades de control y creemos que es posible pensar en alternativas sociales que se traducen en alternativas educativas. Situarnos desde el sur es cambiar nuestros referentes de pasado, presente y futuro. Se trata de aprender con el sur, aprender de los educadores que habitan en la frontera social, que crean resistencias desde el aula y hacen de la escuela un lugar que ayuda a encontrar sentido y luchar contra la injusticia. El papel político de la educación, y específicamente del conocimiento que ha sido el centro de nuestro análisis, es de suma importancia porque discutir sobre esto es discutir sobre el futuro de los sujetos y de la sociedad en sí.

Conocer es una manera de narrar la realidad y cuando nos situamos en los límites de la organización hegemónica, descubrimos que hay nuevos saberes que se narran desde las emergencias sociales, así que en lugar de centrar la atención de las escuelas en lograr acreditaciones de calidad construidas por el norte hegemónico, es tiempo de mirar desde los sectores empobrecidos y desde ahí construir procesos emancipatorios, acompañar sus causas y aprender de sus luchas.

Como corolario de este trabajo queremos terminar con algo más de la película *Entre les murs*, una escena con la que queremos que la discusión del presente trabajo siga abierta. Esto sucede en el patio de la escuela. El año lectivo ha terminado y en la cancha de fútbol alumnos y maestros juegan juntos. Desde la mirada de François lo que no había conseguido en el salón de clases, fuera de los muros se estaba produciendo, el encuentro frustrado entre lo institucional y los mundos de la vida de los jóvenes se estaba produciendo en un escenario distinto al salón de clases. La escuela puede seguir siendo ese espacio de encuentro, socialización, construcción de sentido y producción de saberes emancipatorios. Derribar los muros es tarea de todos.

## Notas

- 1 Historias de este tipo las encontramos en *La sociedad de los poetas muertos* (1989), del director Peter Weir y protagonizada por Robbin Williams, donde este último interpreta al maestro Keating, un profesor de literatura que viene a subvertir el orden de una tradicional y prestigiosa academia estadounidense, produciéndose a lo largo de la película confrontaciones con las autoridades de ella. Algo semejante encontramos en la película francesa *Los Coristas* (2004), del director Christophe Barratier y protagonizada por Gérard Jugnot, quien interpreta al maestro Mathieu, un nuevo profesor del internado Fond de l'Étang, en el cual la pedagogía conductista de acción-reacción se aplica de manera severa. Mathieu, a través de la música, empieza a quebrar un orden represivo y consigue que los niños se desarrollen en otras áreas. En todo caso, el conflicto que viven como maestros es con un sistema tradicional rígido que no acepta innovaciones fuera de su lógica.
- 2 El grupo de rock británico Pink Floyd captó muy bien esta dinámica de encierro de las sociedades disciplinarias del capitalismo industrial. La canción *The Wall* (1979) dice en su coro: “*We don't need no education/We don't need no thought control/No dark sarcasm in the classroom/Teachers leave them kids alone/Hey! Teachers! Leave them kids alone!/All in all it's just another brick in the wall*”. (No necesitamos educación/No necesitamos control mental/Nada de oscuro sarcasmo en la clase/Profesores, dejen solos a los alumnos/¡Hey!, profesores, déjenlos solos/Todo ello, no es más que otro ladrillo en el muro). En este modo de construcción de la subjetividad, el sujeto pasa de una institución de encierro a otra. De la casa, a la escuela y de esta a la fábrica. En todos estos lugares hay dispositivos de totalización que aíslan al sujeto y forman sus cuerpos y sus mentes de acuerdo a la lógica de producción capitalista. En estos lugares de encierro hay una manera de manejar el espacio, el tiempo, las relaciones sociales que conforman los dispositivos de disciplinamiento.
- 3 El concepto de “verdad-acontecimiento” de Badiou se relaciona con lo que hasta el momento hemos argumentado. “El acontecimiento es la verdad de la situación, hace visible/legible lo que la situación ‘oficial’ tiene que reprimir, pero esta verdad está siempre localizada, es decir que siempre es la verdad de una situación específica” (Žižek, 2007: 140). Políticamente, nombrar la verdad es un acontecimiento subversivo y demanda del sujeto fidelidad para perseverar en ella. El acontecimiento verdad está del lado de aquello que ha sido silenciado, excluido e invisibilizado por el poder hegemónico, pero la verdad es identificable siempre y cuando se la sitúe en el contexto donde aparece. Si la verdad no está para revelar las fallas del orden social instituido y mostrar otras narrativas sobre la realidad, se trata de una simulación. La verdad, para el sujeto, es un compromiso de búsqueda y transformación; un estar atento a las formas como opera el poder y los acontecimientos que lo denuncian y lo reconstruyen.
- 4 El juicio a Galileo puede resultar paradigmático para comprender esto puesto que él se vio forzado a jurar en público aquello que matemática y físicamente no podía sostenerse en relación al movimiento de los cuerpos y el funcionamiento del universo. La episteme vigente impedía que se puedan generar conocimientos que pongan en duda lo que el dogma previamente había determinado, un dogma que actuaba como fantasma para producir una imagen armoniosa del mundo. El juicio, en cuanto imagen metafórica, actuó no solamente como instancia inquisidora del conocimiento, sino como refuerzo de una fantasía ideológica. Pero siempre hay un retorno de lo reprimido, lo ‘real’ nunca puede ser neutralizado completamente, los antagonismos vuelven a emerger y en el gesto atribuido a Galileo de repetir entre-

- dientes “sin embargo se mueve”, después de haber negado en público que la Tierra gira alrededor del sol ¿no es acaso una muestra de que las fantasías ideológicas son posibles de subvertir y atravesarlas?
- 5 La posmodernidad la entendemos como el desbordamiento y aceleración del proyecto de la Modernidad; no es una ruptura, sino una realización llevada hasta sus extremos. Puede ser entendida como sobremodernidad, tal como Augé lo ha conceptualizado. Frente a una racionalidad instrumental moderna que en su carácter eurocéntrico termina por homogeneizar la sociedad, la posmodernidad revela nuevas racionalidades y narrativas que construyen la realidad. El espacio se pluraliza, el tiempo se diversifica, el yo se reinventa.
  - 6 Hay dos hechos que podrían reforzar esto que estamos desarrollado. El primero tiene que ver con la llamada “marcha de los pingüinos”, movimiento estudiantil que en el año 2006, en Chile, desarrolló una serie de manifestaciones exigiendo cambios estructurales en el sistema educativo, especialmente los referidos a los estamentos legales que promovían la privatización de la escuela. El segundo es el acontecido en la Universidad de Harvard, cuando el 2 de noviembre de 2011 un grupo de estudiantes de economía tomó la decisión de abandonar en bloque la cátedra Introducción a la Economía, en protesta por los contenidos y el enfoque desde el cual esta cátedra estaba organizaba, ya que los abordajes teóricos que se hacían no permitían analizar de otra manera la crisis económica que atravesaba el país, como tampoco producir alternativas.



## Bibliografía

- AUGÉ, Marc  
2000 *Los no-lugares: espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- BADIOU, Alain  
2003 *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- BUTLER, Judith *et al.*  
2004 *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: FCE.
- CAJIGAS-ROTUNDO, Juan Camilo  
2007 “La biocolonialidad del poder”. [En línea]. Pontificia Universidad Javeriana, disponible en: [www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/227.pdf](http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/227.pdf)
- Castro-Gómez, Santiago  
2005 *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel  
2007 *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- DE SOUSA, Boaventura  
2009 *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- DELEUZE, Gilles  
1991 “Posdata sobre las sociedades de control”. [En línea]. En: Christian Ferrer (comp.), *El lenguaje literario*. Tomo II. Montevideo: Nordan, disponible en: <http://catedras.fsoc.uba.ar/rubinich/biblioteca/web/adeles.html> [Accesado el 15 de julio de 2012].

- DELEUZE, Gilles y Félix Guattari  
1985 *El anti edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, Michel  
1980 "Power/Knowledge". En: Stuart Hall, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Envión.  
1968 *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.  
2003 *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo  
2006 *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor  
2004 *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GIROUX, Henry  
2003 *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GRÜNER, Eduardo  
2002 *El fin de las pequeñas historias: de los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Buenos Aires: Paidós.
- HALL, Stuart  
2010 *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Envión.
- HARDT, Michael y Antonio Negri  
2005 *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe  
1987 *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl  
2011 *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la educación popular)*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- MIGNOLO, Walter  
2010 *Desobediencia epistémica. Retórica de la Modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- MOUFFE, Chantal  
1999 *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- SIBILIA, Paula  
2008 *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: FCE.
- STAVRAKAKIS, Yannis  
2007 *Lacan y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.  
2010 *La izquierda lacaniana. Psicoanálisis, teoría, política*. Buenos Aires: FCE.
- THOMPSON, John  
1998 *Los media y la Modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.  
2002 *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- TORRES, Rosa María  
2005 *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo*. Madrid: Fe y Alegría.

ŽIŽEK, Slavoj

2007 *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires:  
Paidós.

Fecha de recepción del documento: 24 de agosto de 2012  
Fecha de aprobación del documento: 10 de septiembre de 2012