

Sobre eso que hoy llaman educación.

Tres emails¹.
Luis Montero

“Mientras los oficios y carreras en la vida primitiva se numeran casi con los dedos de una mano –pastor, cazador, guerrero, mago–, el programa de menesteres posibles hoy es superlativamente grande”
José Ortega y Gasset. La rebelión de las masas.

Mail primero:

Lo primero, gracias por invitarme al evento de fin de curso de H2i. La verdad es que lo encontré muy interesante. Y muy positivo, por los proyectos que presentaron los alumnos, por cómo los presentaron y, sobre todo, por cómo esos proyectos y su presentación dejan entrever un camino pedagógico. Y, como me gustó, he pensado que en agradecimiento os voy a largar uno de mis mails con reflexiones, sobre el mundo, el conocimiento que lo describe, la transmisión de esta descripción y su aplicación posterior por parte del alumno.

Así que gracias por tener ahí vuestras bandejas de entrada. Y perdón por la intromisión. Espero que os interese y, también, lo encontréis útil, ahora que, supongo, estáis planteando el próximo curso lectivo.

Empiezo:

Desde siempre, se produjo una relación isomorfa entre mundo, conocimiento, pedagogía y trabajo. O sea:

$$\text{Mundo} = \text{Conocimiento} = \text{Enseñanza} = \text{Trabajo}$$

El conocimiento determina la forma en que el mundo es para el ser humano.

Y una de las formas en las que el conocimiento determina la forma en que el mundo es para el ser humano es porque lo ordena. No quiere esto decir que la ordenación del

¹ Adaptación de tres correos electrónicos a Alicia Chavero y Humberto Matas.

mundo sea la causa final por la que conocemos el mundo, pero sí parece que, ya sea como causa o como efecto, existe una relación entre conocimiento y orden. O, atajando, el conocimiento ordena el mundo. Los órdenes pueden ser y, de hecho, lo han sido a lo largo de la historia, múltiples. Entre el logos griego, la virtud escolástica, la razón ilustrada hay una secuencia de ordenaciones (los objetos del pensamiento platónico, la lógica aristotélica, la epistemología ilustrada y su heredera moderna, las ciencias) del mundo que dependía de la profundidad del conocimiento, eso que antes se llamaba la verdad pero que ahora tampoco está tan claro. Foucault era muy de estas cosas. Y, como él decía –y algunos otros–, la Enciclopedia francesa era un gran ejemplo de ello: no sólo aparecen en ella el mundo y todos los elementos que lo componen, no sólo sabemos lo suficiente como para completar una entrada que describa ese mundo y esos objetos, sino que aparecen de forma ordenada. Y no sólo porque aparecen de forma alfabética, sino porque establece una red de relaciones etimológicas, biológicas y económico-políticas entre ese mundo y sus elementos.

El caso, resumo, es que ese orden, que retrata el conocimiento, es muy importante. Tan importante que uno de los efectos de ese orden epistemológico se utiliza para describir un modelo de sociedad, que muchos creen positiva: la sociedad ordenada.

Y su corolario: una sociedad ordenada solo es posible en un mundo ordenado.

Esa sociedad ordenada tiene dos pilares. Uno, la pedagogía era, y es, la forma de trasladar esa ordenación epistemológica de un sujeto a otro. El conocimiento ordenaba el mundo y, mediante la pedagogía, esa ordenación del mundo era compartida con otros sujetos. Ojo, que no es la única forma de compartir el conocimiento/orden, pero sí la más importante para compartir ese conocimiento entre generaciones, por ejemplo.

Y, lo que quizá sea más llamativo, formas de conocimiento más ordenadas –que daban pie a representaciones del mundo más ordenadas– no sólo establecían formas de transmisión de conocimiento más ordenadas sino que también el propio conocimiento transmitido estaba más ordenado. Así, se ordenaban tanto los horarios como los contenidos de las asignaturas, los calendarios como las formas de explicar.

Una sociedad ordenada tiene un modelo pedagógico ordenado.

Pero no sólo eso, no sólo la pedagogía es un reflejo del orden epistemológico, también lo es lo laboral –el otro pilar de la sociedad ordenada. Y como sucedía con la pedagogía, cuanto más ordenados estaban el conocimiento y el mundo, más se ordenaban tanto el modo de trabajar como las formas del trabajo. La producción, y más en entornos industriales (cadenas de montaje, cadenas de proveedores, cadenas de distribución), no podía ser sino ordenada: de ahí el énfasis que, durante la segunda mitad del s. XX, se puso en el cuidado de los procesos, hasta convertirla en ideología imperante en todos los órdenes productivos. Se ordenaban las disciplinas y los horarios, las jerarquías y salarios.

Una sociedad ordenada tiene un modelo laboral ordenado.

Pedagogía y mundo laboral eran las dos pragmáticas de la ordenación epistemológica del mundo, y daban como resultado una sociedad ordenada. Tanto es así, que pedagogía y trabajo son muestras de un mismo orden. Pero eso era antes, cuando el orden impuesto por las revoluciones burguesas aún estaba vigente. Hoy –y como ya intenté mostrar en *Las políticas del diseño*²– el ser humano no dispone de un modelo de conocimiento capaz de ordenar el mundo y, casi tan importante, no lo necesita. O, mejor dicho, se ha producido una desvinculación entre lo que el humano necesita para comprender el mundo y lo que necesita para actuar en él. Antes, para comprender el mundo requería de una descripción que dotara de sentido su actuar en el mundo. Esa descripción del mundo era epistemológica, el conocimiento: la ciencia. Ahora ya no. Ahora hemos vuelto a tiempos precientíficos, cuando el humano levantaba puentes sin comprender la fuerza de la gravedad. Ya no requiere que el conocimiento medie sobre su acción. Actúa sin comprensión. Y sin límite, sí; porque los límites del conocimiento imponían también límites a la acción posible. Por eso aquel mediaba a ésta. Hoy el ingeniero ya no necesita ser más que un ingeniero para serlo, para seguir con Ortega. Basta con poder hacerlo para que sea hecho. Y sin conocimiento, no hay comprensión del orden posible, aunque haya orden. Sí, porque el mundo está ordenado, pero no descrito. Es el mundo del no-sentido, porque no requiere significación. Tan solo ejecución. Es el mundo bajo la lógica del palé, eficiente y rápido, ordenado con lenguajes formales y algoritmos; pero esa es una ordenación que el ser humano no es capaz de asimilar. Le es ajena. Y, por lo tanto, ha sido enajenado de la descripción. Sin embargo, esa ordenación ni comprensible ni describible, esa no-descripción, se traduce en la forma de acción sobre el mundo más eficiente desde que el humano lo es. Como si el ser humano hubiera descubierto que bastaba autoexcluirse de la ecuación –o al menos excluyendo cualquier forma de conocimiento ordenado y, por lo tanto, cualquier forma de comprensión– para ser más productivo.

Y eso se ha trasladado a la pedagogía y al trabajo. Sin saberlo, ambos están en vías de excluir la subjetividad de educando y trabajador. Y así, tanto trabajo como educación vagan desorientados en busca de nuevos modelos pedagógicos y laborales que respondan/reflejen esa ordenación invisible del mundo. Pero, y ya aviso, la tarea es imposible.

Una historia, la de ese pollo descabezado que son el trabajo y la educación, que puede ser contada de otra manera: a través de los cambios en los respectivos mercados laboral y pedagógico, y cómo este sigue la estela del primero (que mueve más capital, por mucho que los neoliberales digan que el trabajo no influye en los precios):

Desde la 1ª GM, el modelo de producción era lo que se llamó *fordismo*. Era la cadena de montaje tradicional, en la que un obrero ajustaba una tuerca de un motor –siempre la misma tuerca– que iba pasando por delante durante ocho horas al día. Eran los últimos años de la educación republicana heredada de las revoluciones burguesas, cuando un

² *Las políticas del diseño*. Cero23. 2014. Puede descargarse aquí: <http://cero23.com/las-politicas-del-diseno/>

niño atendía a su profesor, sentado en su pupitre, durante ocho horas al día. ¿Quién no escuchó, si es que asistió a la escuela durante aquellas décadas, que el fin del colegio era domar al niño, para que después aguantara durante ocho horas en su puesto de trabajo? Pues eso –era el culmen, y su ocaso, de las instituciones totalizadoras, capaces de ordenar la vida y, por tanto, el mundo de sus administrados desde el interior de una institución omnipresente: tan ordenado era el mundo que el concepto de educación³ se permitió el lujo de emanciparse de la transmisión de “valores”, o como quieran llamarse aquellos atributos intangibles que no sólo fomentaban las capacidades sino también la convivencia: la idea de patria, de comunidad e, incluso, del Otro, y pasó a centrarse en eso que vino a llamarse “rendimiento”: en un mundo ordenado por el conocimiento, bastaba con que los educandos aprendieran a producir. De ahí los resultados mensurables y, sobre todo, traducibles a datos; de ahí una educación convertida en una forma de entrenamiento laboral. Una educación en la que la ejecución de la tarea –en plazos y formatos– es tan importante como la tarea; una educación no tanto para el aprendizaje como para la concentración.

Pero el *fordismo* generaba estructuras monolíticas incapaces de responder a la evolución de los procesos producción: era, como se dice ahora, resistente al cambio: aún respondía a una idea del mundo muy ordenada. Así que sucumbió y cedió su lugar a un modelo de producción que algunos denominaron *toyotismo*– sí, otra marca de automoción: por aquel entonces los fabricantes de coches seguían siendo el motor de la productividad y el empleo. Serían los años ochenta, la década en la que cayó el Muro de Berlín y se impuso el economicismo racionalista como nuevo orden mundial. Dos factores conectados entre sí, aunque quizá no pueda definirse una relación causal, ni siquiera establecerse una correlación. Con la imposición de una potencia hegemónica se impusieron también las lógicas de la guerra con la que había conquistado el planeta: el mismo dispositivo utilizado para anticipar las reacciones del bloque soviético en caso de un eventual conflicto atómico, la Teoría del Juego, tornó en el dispositivo para predecir

³ “Educación” no sólo significaba, como hoy en día, “formación” –otro ejemplo del resultadismo del mundo, sino que también era el fundamento de la convivencia. La base de la educación pública no solo estribaba en que todo quisque adquiriera un mínimo de conocimientos, esa era la parte casi más sencilla, la transmisión de conocimientos siempre ha existido, aunque en menor escala, sino que la idea de la educación pública garantizaba el roce entre los beneficiarios del sistema educativo. Los mismos beneficios que los militaristas achacan, y añoran, del Servicio Militar Obligatorio, la convivencia con miembros de otras clases, son los beneficios de la educación pública obligatoria.

Casi, en un meandro dialéctico, se podría decir que tanto el desmantelamiento de la leva como el desmantelamiento de las aulas públicas responden al mismo hecho: el desmantelamiento de la convivencia. Parecería que hay alguien que no quiere que estemos juntos, que nos rochemos. Que aprendamos los unos de los otros. Un desmantelamiento que no sólo tiene raíces políticas: lo desagregado es más fácil de someter; tiene raíces metafísicas: desagregados perdemos/pervertimos la noción del otro y, por lo tanto, la noción de nosotros mismos.

La educación no era, únicamente, la transmisión del conocimiento: la educación era también la forma con la que nos relacionamos con el otro, el sostén que fija el andamiaje del trato con el otro. El comando, como se verá más tarde, excluye esa opción. El comando no necesita de ese sostén: no hay más otro más allá de la pertenencia al comando.

el comportamiento de los humanos en el mercado. ¿La reacción de un país ante un eventual ataque nuclear no podía ser muy distinta de las reacciones de un humano que accediera a los mercados, no? Ambos, país en conflicto y humano en mercado reaccionarían siempre sujetos a la ganancia. Ambos eludirían, como si de la nueva peste negra se tratase, la pérdida absoluta. El mundo se convertiría en un juego de suma cero⁴ descrito por un potentísimo aparato matemático, capaz de predecir los actos y reacciones de los sujetos –países o humanos, primero; pero las corporaciones no tardarían en sumarse a la ecuación– sin que ellos, sobre todo los humanos, fueran capaces de comprender la razón última de esas mismas reacciones. El mundo estaba perfectamente ordenado, sí; las reglas de juego nunca habían estado tan definidas; y, sin embargo, ninguno de los agentes era capaz de explicar ni ese orden ni como les afectaba. Así, toda acción susceptible de ser descrita mediante una ecuación, independientemente de su resultado, fue llamada racionalista; y toda acción fuera de ese esquema de conocimiento fue tachada de irracional. Había países, corporaciones y humanos racionales, cuyo éxito se explicaba desde dentro de ese marco de descripción; los irracionales quedaban condenados a vivir en un mundo sin descripción posible –o, al menos, sin una descripción que no fuera premoderna. Pero, unos y otros eran incapaces de comprender dicha descripción –quizá porque la descripción fuera parcial; o porque no poseían los conocimientos suficientes; o por ambos motivos–, habitaban un mundo que no eran capaces de comprender. Había nacido el nuevo desorden mundial, si no fuera un chiste demasiado cruel. O, como ya se ha visto, habitaban en un mundo muy ordenado⁵, pero ese orden enajenaba la comprensión: el mundo se había convertido en un trasunto de la Guerra Fría que se había convertido en un trasunto de los mercados y todos descritos por la inapelable lógica matemática. Una transición entre descripciones que como juego de espejos infinitos no deja de ser un recursivo juego macabro. Y, como muestra, baste contemplar los fenómenos económicos que comenzaron en aquella década: la fábrica como institución totalizadora comienza a desaparecer: de hecho, son los años de la incipiente deslocalización; las fuerzas laborales distribuidas; los puestos de trabajo calientes; el paro se convirtió en el principal problema laboral de las economías occidentales; inaugurada con la gran crisis de los 70, la economía entró en una fase de crisis sucesivas, cada cual más devastadora. De hecho, para sobrevivir, la institución totalizadora necesita de una ordenación del mundo muy estricta: sin la capacidad para administrar la totalidad de la vida de sus administrados carece de sentido, y si hay algo que el poder no soporta es la pérdida de sentido. Sobrevive gracias a aquello que impone. Perdida la capacidad que la mantenía con vida, la institución totalizadora inicia un proceso de transformación: se difuma como entidad física, desaparecen los muros que la separan del mundo, pero no claudica: comienza a extenderse hacia la subjetividad. Quizá uno de los desarrollos del poder más importantes del s. XX sea el hallazgo que control y dominio no dependen tanto de la

⁴ Adam Smith dedicó su obra *La riqueza de las naciones* a definir un modelo de mercado de no suma cero. ¿La historia del capitalismo negándose a sí misma?

⁵ Subrayaba Foucault, en *Les motes et les choses*, la necesidad de la relación entre economía, ciencia y lenguaje para la construcción de un episteme ordenador del mundo. Años después escribiría *La naissance de la biopolitique*, casi un tributo al triunfo de la economía como único conocimiento ordenador del mundo.

imposición de un orden al mundo como de la ordenación de la persona que lo habita. El dominio sobre las reglas es más interesante que el dominio sobre el juego.

Durante el *toyotismo* la gran cadena de montaje se fracturó en pequeñas unidades especializadas que funcionaban como unidades autónomas, todas orquestadas mediante la tecnología. Cada una era responsable de sus propios resultados que, sumados a la responsabilidad del resto de equipos, mejoraban los resultados de toda la corporación: sí, un chantajista –puesto que de los resultados dependía la remuneración– esquema piramidal de auto-responsabilidades. Y, más interesante, el comienzo de la exclusión de la subjetividad del trabajador y su sustitución por un empleado procedimental: para alcanzar su remuneración por objetivos se desechan sus intereses personales a la hora de acometer su tarea, fueran cuales fueran, y son reemplazados por los particulares de su unidad y los generales de la corporación: la supeditación a la cadena de montaje ya no es exclusivamente formal, en términos de tiempos, esfuerzos o dedicación, sino también actitudinal: la responsabilidad de la corporación es su responsabilidad y ninguna otra. Tanto que es la asunción de esa responsabilidad corporativa, disfrazada de “trabajo en equipo”, la que califica al trabajador como apto para un puesto de trabajo mucho más que sus capacidades: se empieza a contratar personal no sólo en base a sus habilidades – a partir de las cuales, como tanto Smith como Marx le habían enseñado, se construía su subjetividad de trabajador y a las que ahora debería renunciar– sino también a su capacidad de ser asimilado por los intereses del grupo. Así, no es de extrañar que por aquel entonces empezara a quebrarse la educación republicana y surgieran experimentos como el Plan Bolonia, en el que el currículo del estudiante ya no era inmutable en relación a un corpus de conocimiento, sino que pasaba a depender del mercado laboral.

Comenzó la época de los experimentos pedagógicos idiotas: con la excusa de formación se trataba, en realidad, de aplicar las mismas políticas de producción de subjetividades a la pedagogía. La educación se tornó en inversión, educar para el rendimiento, aunque sea futuro. Aparecieron esos monstruosos trasuntos educativos de la figura del padre blando, posmoderna: escuelas en las que la chavalada ni era examinada ni era sometida a un temario rígido predefinido. Apareció la presión por el aprendizaje de idiomas, tremendo trasunto de que los antiguos idiomas eran ineficaces para encauzar el hacer en el mundo. Hasta se discutió la tradicional ecuación, también isomorfa,

$$\text{edad} = \text{capacidad} = \text{curso},$$

diferentes educandos poseían diferentes capacidades cuyo desarrollo escapaba al viejo currículo escolar por cursos. Había instituciones en las que cada alumno podía incluso decidir las asignaturas que atendía y el modelo de evaluación. Era, sin que lo advirtieran sus promotores, el asalto del *toyotismo* a las aulas. No bastaba ya con que los educandos hubieran aprendido a mantener la concentración durante ocho horas, había que convertirlos en unidades autónomas auto-responsables de su propio desarrollo intelectual –que es un eufemismo para el proceso de atribución de responsabilidades individuales y una extensión de la concentración más allá de la tarea aprendida/ejecutada. Trabajadores y educandos eran así responsabilizados del desorden epistemológico del mundo.

¿Y hoy?

Hoy ha muerto el modelo productivo *toyotista*. Y, como siempre pasa con los modelos productivos, su muerte alumbró uno nuevo, cuyo nombre, por cierto, está cargado de una cierta mala hostia. A la nueva forma de organizar el trabajo la llaman *gramscista*. Sí, de Gramsci. ¿Por qué? Porque durante años Gramsci propuso y modelizó al partido como la vanguardia revolucionaria: “la primera célula en la cual se reasumen los gérmenes de voluntad colectiva que tienden a volverse universales y totales”⁶. El partido como una célula iniciática e iniciadora que expandiría su voluntad a otras células; y, célula a célula, revertiría la estructura capitalista posterior a la 2ªGM. Grupos no muy numerosos de personas con una visión y una misión compartida: el individuo ya no sólo supedita sus intereses a los del grupo, sino que esos intereses tienen una ambición maximalista, totalizadora. Es decir, el partido como comando y el mundo como la suma de comandos, aliados en la ejecución de una única visión del mundo. Y, en esa lógica que Schumpeter llamó “destrucción creativa” en la que anda metido el capitalismo tardío, no tardó en adoptar la forma de organización *gramscista*: los comandos productivos. Porque lo que vale para revertir en una dirección también vale para construir en la opuesta⁷.



Como todos los comandos y guerrillas del mundo, las células deberían estar compuestas por individuos multidisciplinares. Es decir, cada uno de sus miembros estaría lo suficientemente capacitado para acometer la tarea de cualquier compañero caído: no son comandos compuestos por especialistas –el francotirador, el experto en explosivos o el

⁶ *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión. 2003.

⁷ Este vaivén de herramientas políticas entre ideologías es una constante del s. XX. Los ejemplos son multitud, pero hay uno que me encanta: Lenin traza su estrategia para la toma del poder a partir de las enseñanzas de San Pablo; Rothbar traza la suya a partir de las enseñanzas de Lenin... No sería extraño que en un par de meses haya algún MBA que aplique la estructura y operativa de la PAH –un modelo ensamblario de células autónomas con una altísima implicación afectiva entre sus miembros: “los cuidados”– al sector financiero.

encargado de las comunicaciones...– sino por individuos capaces de realizar su tarea y, venido el caso, también la de su compañero. De esta forma, si uno caía, la misión no fracasaba. Si matan, por ejemplo, al encargado de sabotear los tanques enemigos, otro miembro del comando podría hacerlo sin que la misión fracasara. El éxito del comando depende, en gran medida, de su capacidad pero esto, que parece muy lógico en plena batalla, no fue posible extrapolarlo a la producción sino mediante el trabajo procedimental: toda tarea es procedimiento, de forma que cualquier trabajador puede retomar el trabajo de otro en cualquier instante. Torneado por la metodología, el trabajador se convierte en intercambiable y, por lo tanto, todos los trabajos son el mismo trabajo.

Si esa identidad del trabajo, de todos los trabajos, era patente en la cadena de montaje del *fordismo*, con la tarea procedimental comenzada durante el *toyotismo* y concluida en el *gramscismo* eso se extendió prácticamente a todas las áreas de la corporación. Incluso el comité de dirección es asesorado por consultores que no hacen sino aplicar una metodologías.

Y, como todos los comandos y guerrillas del mundo, para que puedan concluir su tarea de forma exitosa han de establecer una poderosa red de confianzas y afectos entre los miembros. Es previsible que, durante la ejecución de su misión, haya más de una ocasión en la que uno o varios miembros de las células tengan la vida de los demás en sus manos. Que la supervivencia de cada uno de los componentes de la célula dependa de la pericia del resto. Si el francotirador no acierta con el ocupante de la garita, serán masacrados. O si el experto en sistemas de vigilancia no desactiva la alarma. O si el especialista en líneas de comunicación no es capaz de sabotear la telefonía enemiga... Sí, pero también es previsible que esos problemas no puedan ser todos reducidos a cada una de las pericias de los componentes del comando: las situaciones posibles en territorio enemigo son muchas y, por tanto, difíciles de anticipar. El comando, para que su operación sea exitosa, debe ser capaz de ser lo suficientemente flexible para afrontar situaciones inesperadas. Lo que significa, también, que es probable que el comando deba ser capaz de tomar decisiones que, quizá, puedan ir contra la propia misión. En casos extremos es el propio comando el que puede decidir. En estas *condiciones*, de trabajo, ni la preparación física ni la profesional son suficientes para garantizar la ejecución de la misión: la cohesión interna es fundamental, y no puede convertirse en un freno entre el comando y su misión. Para cumplir con el otro hay que confiar ciegamente en el otro. Y esto sólo es posible mediante la creación de hilos afectivos entre cada uno de sus miembros –compartir una visión por encima de la misión, el comando revolucionario comparte el anhelo revolucionario, puede generar estos lazos. Pero no sólo. Todos los ejércitos aplican técnicas de generación de afectos internos entre unidades desde tiempos inmemoriales. Ya no sólo los intereses y las responsabilidades coinciden con los del grupo, sino que su subjetividad está supeditada a la subjetividad del grupo.

Ese tejido emocional constituye la membrana de la célula, la protección contra el exterior. La célula, unida por el tejido emocional, se convierte así en un sistema cerrado que otorga sus propios significados. Y, como la célula, no permite que nada en el

entorno traspase esa membrana, salvo que en ello encuentre provecho: alimento, energía, etc. Vive aislada, separada, aunque esté inserta en un medio. Y es en esa separación donde encuentra su sentido. Cuanto más al margen está del entorno, más cohesionado se encuentra. La membrana establece una relación con el exterior en términos de agresión; es agresivo el exterior y por eso necesita defenderse. Pero en la misma dinámica de defensa de la agresión hay una profundización de la relación de antagonismo con el exterior: cuanto más interactúa más se marca la diferencia interior-exterior sin la ejecución de ninguna dialéctica, sin intercambios que terminen por equiparar ambos lados de la membrana.

Había nacido un modelo productivo que profundizaba las operativas iniciadas con el *fordismo* y continuadas con el *toyotismo*. A partir de la estructura de comando, el nuevo modelo productivo profundiza los dos principales atributos del *fordismo*: 1.– el empleado sustituible mediante el trabajo-procedimiento; y 2.– su inserción en un grupo compacto, aislado del resto de la sociedad. Era, ahora es fácil decirlo, el corolario del desplazamiento del mercado como el lugar del intercambio hacia mercado como el lugar de la competencia de entes, autónomos o comandos. Y, la competencia, cuanto más encarnizada, mejor; más eficiente, sí: pero también más parecida a una batalla.

Y como los dos modelos productivos anteriores, el *gramscismo* sólo es posible gracias a la tecnología: la coordinación logística intra- e inter-comandos es facilitada por la verticalidad radical de las tecnologías de la información. Ya no es sólo que una de las virtudes de la interfaz sea la descualificación del usuario, de forma que usuarios menos competentes puedan realizar tareas más complejas, sino que artefactos como el correo electrónico, los reportes en tiempo real o las agendas sincronizadas refuerzan la lógica de mando del submarino: las comunicaciones corporativas han sufrido una mutación desde la llegada de los medios electrónicos. Antes de su adopción, las órdenes corporativas eran trasladadas por la cadena de mando adecuándose a las circunstancias personales de los trabajadores. Un ejemplo: la empresa ha tenido un trimestre deficitario y la dirección decide transmitir a toda la plantilla que tenía que hacer un esfuerzo, unos trabajando más rápido, otros vendiendo más, otros acelerando la emisión de facturas y atrasando los pagos... Si uno era un mando intermedio y tenía que decirle a sus subalternos que había que trabajar una hora más los martes, y resultaba que uno de los empleados no podía ese día, porque tenía asuntos personales, no era de extrañar que, entre ellos, encontraran alguna solución. O, en el peor de los casos, que al menos hubiera un conato de negociación. Hoy la orden cae del cielo, que es donde están alojados los servidores de correo electrónico, sin posibilidad de respuesta. Las órdenes, mediante los medios electrónicos, son transmitidas como son transmitidas las órdenes en los puentes de mando de los submarinos. Allí, el comandante da la orden y es repetida una y otra vez por la cadena de mando hasta que llega al encargado de ejecutarla. “Abajo el periscopio”, “abajo el periscopio”, “abajo el periscopio”, hasta que el encargado de bajarlo ejecuta la orden. Nadie replica una orden de la dirección corporativa recibida por correo electrónico: nadie se atreve a interponer su subjetividad a la subjetividad corporativa. Pensar que la estructura de una corporación es más horizontal porque todos los trabajadores tienen la dirección de correo de su director general es una chorrada; al contrario, esa percepción de accesibilidad genera el efecto

contrario, una terrible verticalidad: la distancia con la que el jefe lee el mail del subalterno no es comparable con la distancia con la que el subalterno lee el mail del jefe. No saber esto es no haber sido nunca jefe. Sancionada por los propios medios electrónicos usados, que ahora hacen la vez de contrato, la imposición *de iuris* de la subjetividad de la corporación es una exclusión *de facto* de la subjetividad del trabajador.

Una vez que la subjetividad del trabajador es sustituida por la subjetividad de la corporación; una vez que sus intereses, atribuciones, capacidades y visión del mundo coinciden con las de la corporación; una vez que: entonces, y sólo entonces, se establece una relación identitaria entre ambas subjetividades, son idénticas: trabajador y corporación son una y misma identidad. Ya no se trata de la figura del padre blando que describía la posmodernidad, ahora, como Saturno, el padre ha devorado al hijo. En una revuelta anti-edípica, el trabajador ha sido asumido por la institución, eliminando cualquier posibilidad de revuelta del trabajador contra la institución. De la institución totalizadora se escapaba saltando sus muros (no en vano, el muro infranqueable es, sin duda alguna, uno de los artefactos arquitectónicos más perfeccionado del s. XX); de la institución *gramscista*, simplemente, no se escapa.

¿Y dónde está el reflejo pedagógico de ese modelo laboral? ¿Dónde hay formas de aprendizaje basadas en grupos de componentes multidisciplinares y basados en metodologías y procesos definidos?

En todos esos centros de formación –que ya no son, no pueden ser llamados, academias o institutos– en los que se aprende haciendo, que no es otra cosa que aprender trabajando. Centros en los que se establecen comandos más o menos autónomos, constituidos como células aisladas del resto de la comunidad, no sólo educativa, y formados por educandos multidisciplinares, capaces de acometer su propia tarea y, dado el caso, también la del vecino, en los que el aprendizaje se realiza circunscrito a un proyecto laboral. La chavalada, más que aprender un oficio, aprende a aplicar métodos para la resolución de proyectos. Quizá sea el momento en que la pedagogía deja de centrarse en producir especialistas en tareas para comenzar a generar especialistas en la aplicación de metodologías: solo mediante la aplicación de la metodología y procedimiento de trabajo predeterminado puede resolverse satisfactoriamente el proyecto laboral encomendado y concluir así su proceso de formación. La chavalada aprende a trabajar. Otra vez. Pero esta vez aprende trabajando. Aprende a trabajar trabajando para ocupar un trabajo que es idéntico al resto de los trabajos. Aquella panoplia de quehaceres de la que hablaba Ortega ha desaparecido. Ya no hay transmisión de conocimiento, tan sólo aplicación de modelos de trabajo. Ya no hay transmisión de conocimiento, ni falta que hace. Ahora el único conocimiento adquirido es la aplicación de la metodología. Es el comienzo de la fusión de la educación con el trabajo, de la pedagogía con lo laboral. Y, como los comandos militares, que el grupo de aprendices pueda acometer esos proyectos laborales depende, en gran medida, de la construcción de una profunda red de afectos y confianzas entre sus miembros. Si mi aprobado –y el consecuente posible puesto de trabajo– depende de lo que tú hagas, tendré que aprender a fiarme de ti...

Y, quizá más relevante, la educación es la institución de la que no hay escapatoria posible: para muchos, su meta es la creación de “pensamiento crítico”. Es decir, para romper sus muros hay que aceptar antes sus muros.

Por último, aunque pueda parecer que esta educación *gramscista* se da únicamente en los excluyentes círculos de formación de los nuevos emprendedores de élite, quizá convendría recordar que esa propuesta pedagógica fundamentada en el “pensamiento crítico”, basada en el trabajo en equipos multidisciplinares establecidos al margen del resto de la comunidad educativa es la base del Bachillerato de Excelencia de Esperanza Aguirre... ¡Si hasta utilizan dispositivos electrónicos para comunicarse con los educandos!

Culmina así, de momento, el cuento de la gallina descabezada. El mundo del no-orden requiere trabajadores y educandos, que ya son una misma cosa, cuyos intereses, responsabilidades y afectos sean, si no ordenados, sí al menos coincidentes con los de su empleador/educador y, el de todos, con el de la corporación.

Sí, es el diseño de una subjetividad.

Y, como tal, bien puede entenderse como el diseño de una no-subjetividad.

Mail segundo:

Sigo:

A saco: ¿Vistas así las cosas, tiene sentido la crítica de aquellas formas de aprendizaje basadas en grupos compuestos por individuos multidisciplinares y basados en metodologías y procesos definidos? ¿Sirve algo que no sirve para nada en un mundo en el que todo tiene que servir de algo y, lo que es más, es sólo mediante ese servir para algo como adquiere sentido? ¿Puede, en esas condiciones, existir una crítica más allá de la crítica que promueve el propio sistema?

Sirva o no sirva, quizá no pueda ser de otra manera. Desde Adorno el humano se relaciona con el mundo en términos de enfrentamiento formulado como crítica: de ahí que se haya convertido en enseñanza. Quizá sea necesario otro Adorno para romper con esa tradición que, como ya respondió Nietzsche –que ya no sé si es él, que siempre se anticipa o si somos nosotros, que siempre llegamos tarde–, la crítica que no destrona al poder no sirve sino para alimentar aún más al poder. Aún así, supongamos que sí, que la crítica al sistema pedagógico *gramscista* es intranscendente. Irrelevante. Y lo sería por tres motivos:

1. Porque el modelo pedagógico se deriva de la forma del conocimiento que se intenta trasladar y, por ende, de la representación del mundo que describe el conocimiento. Atacar al modelo pedagógico sería como atacar al mensajero. Estéril. Eso, suponiendo que haya que atacar al modelo.
2. Porque, y este es el segundo motivo, la relación entre el mundo, el conocimiento y la pedagogía no se establece en un sentido único. De hecho, es la pedagogía, aunque no lo sea exclusivamente, sí lo es fundamentalmente, la vía más eficiente para la adquisición del conocimiento y, por tanto, del mundo. Y si ese mundo es desordenado, será importante que el conocimiento lo sea y la vía para la adquisición también.

De hecho, aunque me adelante, quizá la tarea fundamental de la pedagogía sea la concreción del desorden del mundo. Pero más sobre eso después. Vuelvo al hilo y continúo con el tercer motivo, quizá el más interesante:

3. Y el tercer motivo no es otro que quizá el desorden del mundo sea tanto y tan profundo que las categorías con las que se transmitía y ejecutaba ese orden –la pedagogía y el trabajo– ya no lo sean. Que no sean categorías. Que no sean necesarias. O, al menos, ya no sean estancas. O tan estancas. Y es que ese mundo construido sobre lenguajes formales y algoritmos, hijos de la lógica formal, que excluye la semántica, y que descompone la noción tradicional de conocimiento –porque nos permite actuar sobre él, sobre el mundo, sin la comprensión derivada del conocimiento–, no requiere de las categorías que reflejaban esa ordenación del mundo surgidas del conocimiento, esos modelos pedagógicos y laborales, para que actuemos sobre el mundo. Quizá mejor explicado: la clave está en que el conocimiento es, también, la fuente de la acción. De la acción ordenada. Es mediante el conocimiento ordenado del mundo que somos capaces de actuar ordenadamente sobre el mundo. El conocimiento ordena el mundo y eso permite la acción ordenada. Pero también la acción ordenada dota de conocimiento que ordena el mundo. Sin embargo hoy, mediante los lenguajes de programación que corren sobre las máquinas que construyen los objetos que cubren el mundo-hecho, el humano puede actuar de forma ordenada sobre el mundo sin generar conocimiento. Es decir, sin ninguna intervención/creación de conocimiento. No necesita conocimiento para actuar de forma eficiente sobre el mundo. Y si no necesita conocimiento para actuar sobre el mundo, las categorías que se derivaban de él tampoco son necesarias.

El mundo-hecho es el mundo-dato es el mundo del no-orden. Donde el orden, o más concretamente, la idea de orden carece de sentido. Y en un mundo en el que el conocimiento y su orden no son necesarios bien podría suceder que esas disciplinas que transmitían y ejecutaban ese orden –la pedagogía y el trabajo– también carezcan de sentido.

Así, y este es el motivo más devastador, quizá la pregunta por la crítica, cuya tarea es fundamentalmente la construcción de sentido, ya no tenga sentido cuando se trata de criticar un mundo que ha desterrado el sentido por ineficiente. O, dicho de otro modo, si la crítica es una forma de dotar de sentido, no se puede criticar lo que no admite crítica: si la pedagogía en un mundo sin sentido carece de sentido, dudo de que la crítica pueda aportar algo. Así, todo ejercicio crítico, al que quizá estamos obligados mientras no aparezca ese otro Adorno, se convierte y condena a ser una añoranza estéril de un pasado mejor que nunca existió, allí donde el conservadurismo roza con el delirio. Todos los paraísos son perdidos, por definición. Y está muy bien que así sea.

El problema de la crítica, de cualquier crítica, es que parte de la creencia en el isomorfismo epistemológico. A partir de aquella ecuación con la que comenzó el primer mail,

$$\text{Mundo} = \text{Conocimiento} = \text{Enseñanza} = \text{Trabajo},$$

el mundo es lo descrito por el conocimiento, que define sus contenidos y límites, y que puede ser transmitido mediante la educación y transformado mediante el trabajo. Sobre

ese isomorfismo actuaron los ilustrados de s. XVII cuando hacían hincapié en la educación: transformado la enseñanza se transformaría el mundo; o los economistas-políticos de finales del s. XX y principios del XXI: transformando el trabajo se transformaría el mundo. Y sobre ese isomorfismo actúa el crítico con la misma esperanza –hoy ya casi anhelo; o mejor: ruego– de que la modificación de cualquiera de los elementos de la ecuación modifique el resto.

Y así está el humano hoy, orgulloso de proclamarse perteneciente a la generación de la Historia más educada y que más trabaja. Nunca hubo tantos habitantes del planeta que supieran leer y nunca hubo tantos habitantes tan esforzados. Nunca esos mismos habitantes dedicaron tanto tiempo a educarse y tantas horas a producir.

Y ninguno entiende nada. No tienen tiempo.

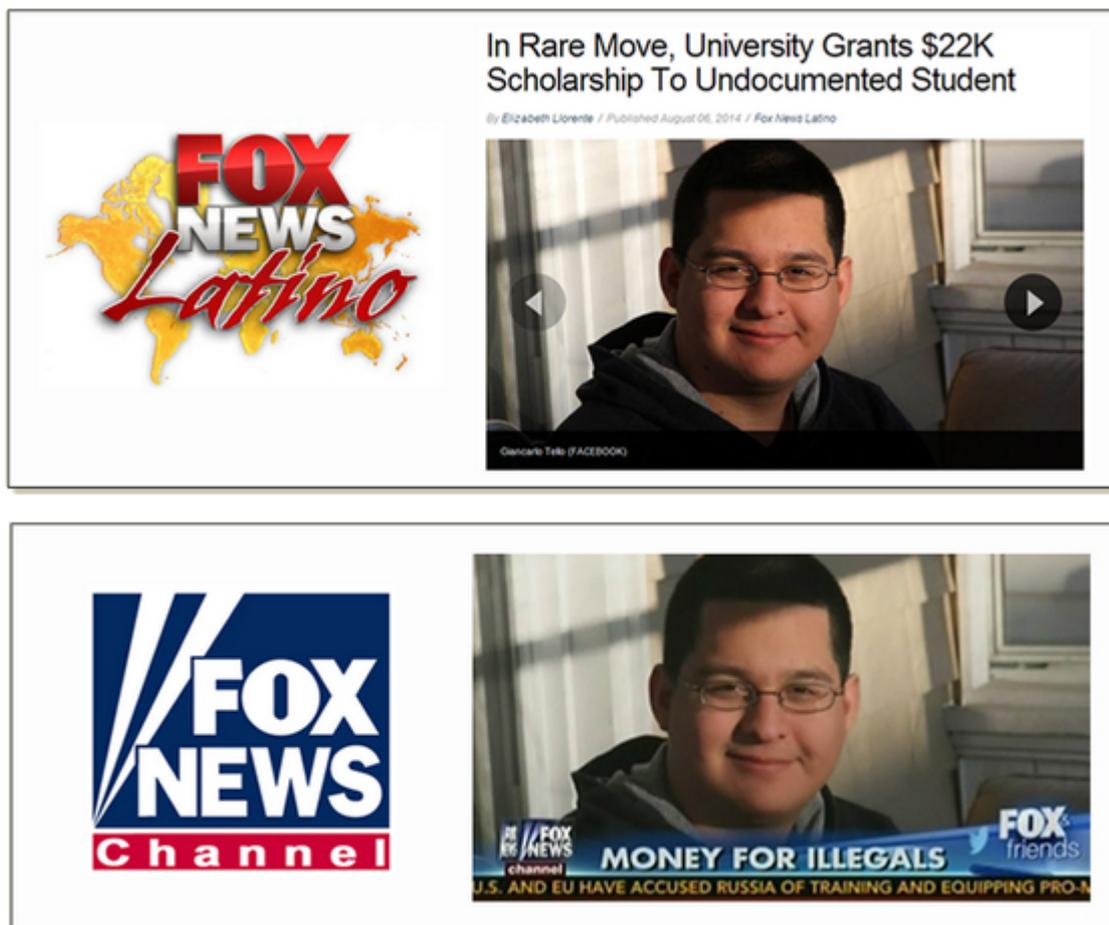
Y, como muestra, un par de imágenes –de las tantas que nos ofrece ese recursivo juego macabro en el que se han convertido los medios: un artefacto creado para acoger una descripción del mundo y hacerlo asequible contenido en un artefacto creado para acoger una descripción del mundo y hacerlo asequible contenido en un artefacto creado para acoger una descripción del mundo y hacerlo asequible contenido en un...

La primera, un fotograma de noticiario publicado en la página web de un diario⁸:



⁸ No, no es Photoshop: imagen tomada de la página web del Mirror:
<http://www.mirror.co.uk/news/world-news/video-cnn-use-graphic-showing-2349565>

La segunda, ofrecida por una de esas páginas web críticas⁹ con los medios:



Rocamboloso es poco, parece sacado de una página de Swift. O de Ballard.

El mundo escapa a cualquier descripción porque cualquier descripción es posible.

Tanto que nada describe mejor el mundo que la idiotez.

Inconsistente e imposible de ser contenido el mundo, quizá la ecuación que lo definía y ordenaba está mal formulada. Quizá habría que hacer lo mismo que aquellos que atacan la educación republicana y atacar el isomorfismo. Quizá debería plantearse así:

$$\text{Mundo} \geq \text{Conocimiento} \approx (\text{Enseñanza} = \text{Trabajo}).$$

La ecuación gana en complejidad. Ya no describe un mismo proceso dialéctico de evolución diacrónica entre cuatro elementos que tienden a equipararse. El isomorfismo

⁹ Media Matters. 2014. <https://twitter.com/mmfa/status/497856477802278912/photo/1>

se ha roto y, con él, la ecuación, que se ha partido por la mitad. La relación de igualdad persiste, aunque más débil, sólo entre los primeros elementos, mundo y conocimiento, mientras que los otros dos se han integrado en uno solo y nuevo, aún sin nombre, y ya sólo se relacionan con los dos primeros en términos de equivalencia aproximada.

Por un lado, el mundo ha crecido y, con él, el conocimiento que lo describe. Y, lo que es más, el desarrollo del conocimiento genera la promesa de nuevos conocimientos que impulsa el mundo más allá de lo que aquel es capaz de describir en el momento de realizar la promesa. Pero, en contrapartida y quizá como consecuencia de ello, el crecimiento del conocimiento ha sido tanto, tan desmesurado que ya no es abarcable por el ser humano. Nadie podría ser educado para asimilar todo lo que sabemos del mundo. Y nadie, realizando el trabajo que realice, es capaz de transformar el mundo.

Pero esa ecuación, que define una forma de relacionarnos con el mundo, encierra una versión más radical. La ruptura del isomorfismo puede deberse a una pérdida de equivalencia entre los términos o, más importante, a una pérdida de interdependencia. Quedaría:

$$\text{Mundo} > \text{Conocimiento} \neq (\text{Enseñanza-Trabajo})$$

El mundo es definitivamente mayor que el conocimiento. O, dicho de otra forma, por mucho que avance el conocimiento, el mundo siempre sería mayor que nuestra capacidad para describirlo. La promesa, antes mencionada, se ha institucionalizado. El mundo se convierte en un espacio vastísimo, multiversal, cuya descripción está a expensas del continuo desarrollo de nuevas herramientas de conocimiento. Este, por su parte, incapaz de abarcar la vastedad del mundo, se diluye en innumerables disciplinas, tan dispares que ya no recuerdan pertenecer al tronco común de la ciencia. El árbol se ha multiplicado en ramas tan distintas que a veces parecen especies diferentes. Incluso opuestas. Se dice que el humano está buscando una Gran Teoría Unificada; pero, en realidad, lo que está buscando es resolver su ansiedad de unificación: esa búsqueda, de momento, es sobre todo la manifestación no tanto de una incapacidad –llegar, llegará la Gran Teoría del Todo, supongo– sino de una necesidad. Pero entre mundo y conocimiento sigue habiendo relación, quizá ya no dialéctica; o sí, pero una dialéctica que crece no por negaciones mutuas entre los términos del enunciado, sino mediante una dialéctica positiva. Con cada nuevo descubrimiento de las posibilidades del mundo crece éste; y con cada estirón del mundo, aumentan las posibilidades de nuevos conocimientos. Todos los días aparecen nuevos materiales, nuevas herramientas o nuevas aplicaciones y, sin embargo, el ser humano nunca ha estado tan lejos de abarcar la totalidad del mundo. El mundo, y el conocimiento, se han vuelto ilimitados. Infinitos. Pero como los infinitos de las diagonales de Cantor, uno siempre es mayor que el otro.

Y, como resultado de esa dialéctica positiva siempre creciente, la igualdad con ese nuevo elemento-aún-sin-nombre, que reúne enseñanza y trabajo, se ha roto. Ya no es solo que el conocimiento, incapaz de abarcar el mundo, se haya roto en mil saberes distintos; también es que en su fusión con el trabajo, la enseñanza-trabajo ha sido

devorada por la producción. La escuela-taller eficiente, que así podría resumirse el cometido de la nueva institución-aún-sin-nombre, produce eficiencia. La educación-trabajo se ha desligado del conocimiento en pos de la producción de eficiencia para la gestión y administración del mundo.

De un mundo inasequible.

Inconsistente.

Que se ha hinchado hasta englobar varios mundos. Por un lado, el mundo que está-ahí, que ya no es lo dado, que no cesa de ampliar sus límites a medida que se amplía el mundo que describe el conocimiento, que es el segundo mundo. Y, por último está el mundo gestionado, el mundo sobre el que actúa el ser humano mediante la educación-trabajo, cuya acción amplía sin cesar los límites de su propio hacer en el mundo que está-ahí. Y todos constituyen un mundo en esteroides, desunificado: el mundo-hecho.

Un mundo-hecho por el humano que el humano es incapaz de dotar de sentido.

Conociéndolo, quizá no podía ser de otra forma.

Mail tercero:

Concluyo:

El trabajo y la pedagogía, no ordenados por el conocimiento, sufren una de las principales manifestaciones del desorden: la pérdida de límites. Que haya un orden requiere que los objetos ordenados tengan límites. Que tengan un comienzo y un final, que sean distinguibles. Y, a partir de ahí, ya pueden ser ordenados, por semejanza/diferencia, por cantidad, por tamaño, por el criterio que sea. Y, por el contrario, si no están delimitados, no hay orden posible.

Que el trabajo en el mundo no-ordenado ha perdido sus límites, no lo niega nadie. Las fronteras entre el tiempo de trabajo y el de ocio han dejado de existir, las jornadas laborales ya no se miden en horas y quien pueda desconectar durante los fines de semana o las vacaciones que levante la mano. O que rece, que le quedan dos días. O las dos cosas.

Que la pedagogía en el mundo no-ordenado ha perdido sus límites tampoco lo niega nadie. Si hay algo cuestionado en el mundo es el viejo modelo de la educación republicana. Desde Fieldman a Rancière, la lista de autores que demandan cambios en los modelos educativos es infinita. Y no sólo autores, todo humano educado se cuestiona la forma en la que fue educado: ¿acaso hay algún progenitor que crea que lo que estudian sus hijos en los colegios van a poder aplicarlo el día de mañana?. Pero, ¿cómo es esa pérdida de límites? Un ejemplo: Así como un envase de alimento delimita la dosis que alguien ha decidido que podemos consumir de ese producto, un curso delimita la dosis de conocimiento que alguien ha decidido que necesitamos sobre alguna materia. Pero eso ya no es verdad. El aprendizaje ordenado, que empieza y acaba, ya no aplica para aprender un trabajo que tampoco es ordenado, que es en lo que se basaba el modelo de educación republicana.

Hoy el trabajo no-delimitado requiere formas de aprendizaje no-delimitadas.

Pero, y continúo con el impacto de la pérdida de orden del mundo, para conseguir una ordenación, cualquiera, no basta con contar con elementos bien definidos, también, para que el orden se de y lo sea, es necesario expresarlo de forma ordenada: el orden lo es porque se da dentro de una estructura. Que esa estructura se manifieste como una

secuencia o serie, con un elemento antes del otro, o que presente una estructura más compleja, tipo mapa de relaciones, es aquí indiferente. Lo importante es que esa manifestación del orden puede ser tan compleja como los elementos a ordenar, pero ese orden supone una estructura, jerarquizada o no. Y que el no-orden del mundo de la última ecuación rompe la estructura de la primera.

Así, y como síntoma del primer efecto del no-orden del mundo: la no delimitación, sin límites que contengan sus respectivas disciplinas, el trabajo y la pedagogía se han solapado. No creo que haya nadie capaz de definir dónde empieza y acaba uno y dónde empieza y acaba la otra. Pero no sólo: como síntoma del segundo efecto del no-orden: la no-linealidad, también han convergido. Trabajo y aprendizaje se dan al tiempo en una misma actividad. Quizá aún no se hayan convertido en una y la misma cosa, y si no lo han hecho es por el impacto en la producción: es decir, con uno, el trabajo, aún nos relacionamos a través de la remuneración mientras que con el otro, el aprendizaje, nos relacionamos a través de la inversión. Quizá hasta que no se salve este escollo mediante esquemas de becerías generalizadas, no serán una única disciplina. Pero seguro que ese escollo acabará por desaparecer. Seguro. De hecho, no me extrañaría, y esto ya es semántica-ficción, que en unas décadas "aprendizaje" y "trabajo" terminen por significar lo mismo. O, al menos, por connotar lo mismo.

Y, como última consecuencia de la nueva ecuación, ¿esa fusión de la educación y el trabajo en una institución-aún-sin-nombre suponen la desaparición de la educación y el trabajo?

Bueno, después de todo lo dicho, parece que sí. Que ya no tienen sentido. Y que ya lo han hecho, además. Que la educación republicana murió hace unas décadas, no lo duda nadie. Bastaba una decisión política: ligar su destino a los designios del mercado. Que muera definitivamente el trabajo¹⁰ es más complicado, porque una de los atributos del mundo-hecho es que lo hecho requiere mantenimiento para seguir siendo. Otra cosa es que ese trabajo de mantenimiento lo haga el humano. Pero ese desarrollo técnico aún no está perfilado. Pero para ello faltan dos días (decir dos décadas sería demasiado): aquellos trabajos que no puedan ser robotizados¹¹, seguramente serán modificados para

¹⁰ Es obvio que esta reflexión aplica difícilmente a todos los tipos de trabajo, que se refiere más bien a esos que se engloban bajo ese nombre difuso de "trabajadores del conocimiento". Pero no sólo a esos. Y esa salvedad es interesante, porque evita el establecimiento de distinciones de los trabajadores en base a clases, sino en términos de constitución de lo que es Uno: esta reflexión incluye y aplica, quizá, a todos los trabajos que se alimentan mediante la experiencia, que no es más que otra forma de llamar al aprendizaje. Es decir, incluye a todos esos trabajos que se enriquecen mediante la retroalimentación. Y eso incluye no sólo a los trabajos cuya materia prima es la información. Un jardinero, por ejemplo, aprende mediante la ejecución de su tarea. O, dicho de otra manera, esta reflexión incluye a todos aquellos trabajos que, de momento y en un futuro próximo, no son susceptibles de ser robotizados. Pero esto ya es otra historia.

¹¹ Al margen: es curioso que hay un perfil de lector que generalmente utiliza el mismo argumento para apoyar o denostar la realidad. A la idea de que los lenguajes de programación están excluyendo al ser humano de la significación, dicen que no: que al final, o al principio, de toda línea de código, hay un humano que la escribe y traza un campo semántico mediante ese acto de escritura. Sin embargo, a la idea de que los robots van a quitarnos el trabajo, claman al cielo: jamás piensan que detrás de ese robot hay un

que puedan serlo. Pero quizá su desaparición no sea tan problemática. Porque hoy educación y trabajo, juntos o por separado, no hacen sino mantener viva la ilusión de un mundo ordenado, capaz de ser domeñado por esa educación y trabajo que no son sino inversiones, que es como se mide la eficiencia.

¿Cuál es el peligro? Ese mismo.

Que frente al desorden, la entidad-aún-sin-nombre haga de la eficiencia asidero. Que para no ser devorada por la incertidumbre abraza la incertidumbre y la administre. Que, guiados por la falta de sentido del mundo, en el que ni la ciencia ni la filosofía son capaces de generar cimientos sólidos sobre los que construir nada y sólo sobrevive la técnica, porque permite al humano seguir actuando de forma eficiente sobre el mundo, esa entidad-aún-sin-nombre resuelva en mero gestor de la eficiencia del mundo. Enseñar eficientemente para trabajar eficientemente. Que educandos-trabajadores no sean más que el resultado de su hacer en el mundo, incapaces de preguntarse por el sentido de su hacer en el mundo.

O lo que es lo mismo: que continúe y, por tanto, profundice el proceso de desmantelamiento de la subjetividad individual del educando-trabajador, mediante la renuncia vía la procedimentación del trabajo a sus tradicionales habilidades profesionales y la exigencia de concentración en el rendimiento y nunca en la tarea realizada y su resultado, y su sustitución por una subjetividad grupal capaz de imponer identidades, mediante su disolución en la dependencia en los afectos del comando y la supeditación de cualquier interés personal al interés corporativo.

Pero, sin duda, el mayor peligro no es que esto sea así: el mayor peligro es que todo esto es así ya.

Concluyo:

Corolario: La ecuación clásica puede ser entendida a través de una metáfora: como los vasos comunicantes del laboratorio; y de ahí, su funcionamiento, explicado por el Principio de Pascal. Como los vasos comunicantes, porque define una estructura que no sólo marca las relaciones entre los cuatro elementos –mundo, conocimiento, enseñanza y trabajo– sino que, al tiempo, los delimita. Los contiene. Los sujeta. La idea de que cada uno de sus componentes establece lo contenido en cada uno de ellos, como si de recipientes se tratase. No puede haber más líquido que el cabe en los vasos comunicantes. Más allá no hay nada. Y explica su funcionamiento porque esos cuatro elementos establecen un sistema de relaciones fluidas, casi dialécticas, en el que no importan las presiones que ejerzan cada uno de ellos, el sistema tiende a la estabilidad.

humano, que lo ha programado. Todavía están anclados en la antigua distinción entre representación y acción, cuando ya deberían tener claro que las fronteras entre ambas se han difuminado. Pero más allá de la inconsistencia, es curiosa esa necesidad según la cual el humano es la causa primera de todo.

Estabilidad exterior y estabilidad interior. La exterior, porque la estructura delimita el contenido de cada uno de los elementos de la ecuación; e interior porque, al igual que la presión hidrostática, el sistema permite que cada uno de los elementos absorba las presiones ejercidas por el resto. En la relación entre el mundo y su descripción y entre la descripción y la acción del humano nada podía desbordarse ni podía ser desbordado. Era el colmo del racionalismo, su meta casi. Donde la descripción ordenada del mundo añade orden al mundo: una idea de orden impone una forma de orden. Se trataba no sólo de contener al mundo, su conocimiento y la acción humana, se trataba, en una palabra, de someterlos. Y no parece que haya sido así. El racionalismo ha sucumbido ante el colmo de la ironía. En un mundo descrito por lógicas formales –Teoría del Juego, lógicas de programación, etc.–, son esas mismas lógicas las que han destronado al racionalismo. Aquel ser racional que era el humano deja de serlo a fuerza de ser racional, para convertirse en otra forma de máquina que es el animal, cuya vida no deja de responder a otra cosa que no sean los algoritmos. El racionalismo llevado al paroxismo es casi una forma de nihilismo, si no fuera tan idiota.

Pero, y esto es más interesante: quizá con la ecuación no sólo periclita una ordenación del mundo sino también la idea misma de ordenación.

Y, sobre todo, la necesidad de cualquier ordenación.

Y, por tanto, la necesidad de cualquier subjetividad.

Pero eso ya será objeto de otro mail.