

# **El neoliberalismo como un nuevo bloque histórico: un análisis**

## **Gramsciano del sentido común neoliberal en educación.<sup>1</sup>**

**Carlos Alberto Torres<sup>2</sup>**

### **Introducción**

En esta conferencia analizo y discuto el nuevo sentido común neoliberal que ha predominado en el mundo entero desde principios de los años ochenta y su impacto en la educación.<sup>3</sup>

Si se asume que cualquier discusión sobre el sentido común implica una discusión sobre la ideología, hay tres términos que merecen definición. Primero, ¿que es el sentido común? En segundo lugar, ¿hubo un sentido común dominante que prevalecía en la educación en todo el mundo y que se modificó con el advenimiento del neoliberalismo? En tercer lugar, ¿Cómo se puede definir este nuevo sentido común neoliberal en términos teóricos?<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Conferencia con motivo de la incorporación del Dr. Carlos Alberto Torres a la Academia Mexicana de Ciencias como Miembro Correspondiente, Ciudad de México Agosto 14, 2013, UNAM. Estoy muy agradecido a Robert Arnove, Pedro Noguera, Peter Mayo, Meredith Wegener, Armando Alcántara y Gabriel Jones por sus comentarios sobre una versión anterior.

<sup>2</sup> Profesor de Ciencias Sociales y Educación Comparada, Director del Instituto Paulo Freire, y Decano Asociado para Programas Globales, Graduate School of Education and Information Studies (GSEIS), University of California-Los Angeles (UCLA).

<sup>3</sup> Espero que sea evidente en el análisis que el nuevo sentido común neoliberal no está específicamente orientado hacia la educación, sino emerge como parte de una estrategia, un esfuerzo global para dismantelar el estado de bienestar social en los Estados Unidos y otros países. Transformaciones similares están ocurriendo en otros importantes servicios humanos y sociales como los servicios de salud y transporte.

<sup>4</sup> En los EEUU el concepto del sentido común tiene un importante sentimiento político íntimamente ligado a la tradición de la revolución americana. Thomas Paine escribió un folleto titulado “*Common Sense*,” publicado anónimamente el 10 de enero 1776 y considerado uno de los argumentos más poderosos por la revolución americana. Paine se manifestó en contra de la legitimidad de la colonización. Su folleto, con su tono

A menudo nos referimos al sentido común como “inteligencia innata normal.” Esta definición presenta dos conceptos importantes. Uno es que el sentido común puede llegar a ser “naturalizado” en la vida de las personas como algo normal que hacemos o deberíamos hacer para salir adelante, sobrevivir o prosperar. Es la forma normal de hacer las cosas, la forma normal de ser humano.

Sin embargo, y aunque parezca contradictorio, la idea del sentido común también se basa en comprensiones y valores culturalmente compartidos. Es decir, el sentido común es variable entre culturas. Sin embargo, los procesos de la globalización han cruzado fronteras, impactando y creando marcos relativamente similares entre culturas y por lo tanto, dando lugar a la aplicación de las nociones del sentido común en la política educativa y la práctica en todo el mundo.

El sentido común como un recurso retórico es diferente del sentido común como una herramienta conceptual o práctica de la transformación. Es decir, si uno comienza a argumentar que un sentido común establecido ha sido sustituido por otro sentido común alternativo, debemos definir primero lo que se trataba en la “Escuela Nueva” (“*New School*”) anterior o el sentido común ‘liberal progresista’, y cómo el nuevo sentido común neoliberal ha ido desplazando al primero.<sup>5</sup>

---

incendiario y connotaciones bíblicas, desató una furia revolucionaria contra la dominación británica en las colonias americanas. Tratando de evocar el espíritu de Thomas Paine, el comentarista conservador Glenn Beck, en su agenda íntimamente ligada con el auge del neoliberalismo y neoconservadurismo en los EEUU, publicó en 2009 un libro titulado *Common Sense: The Case Against an Out-of-Control Government, Inspired by Thomas Paine*. Dejando a un lado el folleto de Thomas Paine o la semejanza patética con el libro de un título similar de Glenn Beck, sería apropiado decir que, en términos generales, la gente invoca el sentido común en referencia al sano juicio práctico que es independiente de conocimiento o capacitación especializada.

<sup>5</sup> Algunos académicos prefieren el término “régimen de la verdad,” basándose en el arsenal teórico de Foucault, en lugar de “sentido común,” que se relaciona más estrechamente con la

## **La educación y la sociedad: El sentido común predominante**

Tal vez nunca ha habido (y nunca habrá) un acuerdo completo sobre los objetivos, la misión y las contribuciones de la educación a la sociedad. Una de las preguntas más difíciles que enfrentamos es si la educación puede cambiar la sociedad. La nueva obra de Michael Apple en este tema ha mostrado que la pregunta no puede ser contestada fácilmente y unilateralmente de una vez por todas (Apple, 2013).

El papel de la educación y las formas en las que puede resultar en un cierto tipo de sentido común educativo son preguntas importantes que debemos discutir. A pesar de la falta de consenso educativo, creo que el sentido común predominante en los EEUU (y en gran medida en otras partes del mundo) estaba vinculado con la experiencia del “*New Deal*” (“Nuevo Trato”) y su reflejo político-pedagógico en la educación progresista y el modelo de la “Escuela Nueva” (“*New School*”) – un modelo de política que ahora está celebrando 80 años de impacto en países como Brasil. No es el objetivo ni las premisas de este análisis discutir en detalle sobre el significado de este sentido común o como nació; sin embargo es necesario elucidar algunos elementos del mismo.

Primero, a diferencia de los modelos tradicionales de educación, el progresivismo pedagógico liberal, o movimiento de la “Escuela Nueva” (“*New School*”) basado en las teorías educativas de William H. Kilpatrick, John L. Childs, George S. Counts y William W. Brickman, pero particularmente con la influencia de John Dewey, es un modelo centrado en el estudiante, postulando una educación más vivencial que abstractamente cognitiva.

---

tradición Gramsciana. He discutido las similitudes y diferencias de ambos conceptos en Torres 2011.

En segundo lugar, la educación está íntimamente vinculada con el bienestar de la sociedad y debe contribuir al desarrollo de la igualdad y la equidad general. Esta es la propuesta más generalizada del liberalismo como parte de las formas de domeñar las tendencias jerárquicas y desiguales de las sociedades capitalistas.

En tercer lugar, debido a la lógica de la Ilustración, el objetivo de la educación es aumentar la humanización, la razón y la resolución de los conflictos.

En cuarto lugar, la educación es un eje central enlazado orgánicamente a las políticas públicas en la construcción de la democracia y la ciudadanía.

En quinto lugar, las políticas educativas deben aumentar la movilidad social y la cohesión social.

Por último, los gastos educativos, tanto individuales como sociales, no deben ser considerados simplemente como un gasto sino como una inversión en el capital humano. Esta premisa, que comenzó a prevalecer durante los años cincuenta y principios de los sesenta, una época de la expansión educativa, abrió las puertas a una visión economicista de las metas educativas.

Este sentido común liberal, tan bien representado en la obra de John Dewey, no deja de tener sus detractores, en particular quienes provienen de las tradiciones socialistas y comunistas. Por ejemplo, George Snyders, un intelectual francés estrechamente alineado con el partido comunista francés, criticó la teoría de educación de Dewey por sus limitaciones pedagógicas y su aceptación del capitalismo como modo de producción. Entre las críticas más importantes se cuentan las siguientes: el análisis de Dewey debilita la disciplina en la educación, su influencia en la educación es anti-intelectual, su pragmatismo indebidamente enfatiza la formación profesional, y la propuesta de Dewey

exagera la singularidad de su programa del “aula activa” (Gadotti, 1996; Novack, 1978; Oelkers & Rhyne, 2000; Snyders, 1981).

Siguiendo la teoría de los cambios paradigmáticos de Kuhn (1962), hay cambios en la forma en que la ciencia progresa a través de nuestro concepto del “sentido común.” Hay poca semejanza, a pesar del pensamiento positivista, entre la lógica de las ciencias naturales, matemáticas y biológicas y la lógica de las ciencias sociales (Torres, 2009a). Sin embargo se puede ver un cambio paradigmático en la forma en que la educación ha sido percibida científicamente en los últimos 80 años. Es decir, la ciencia normal que surgió con el “liberalismo progresista” desarrolló una lógica-en -uso, o un paradigma que he optado en llamar el “sentido común.” Cuando en el campo educativo algunos de los fundamentos de un modelo comenzaron a ser cuestionados, se produjo un cambio de paradigma que dio como resultado otro “sentido común,” es decir, la aparición del neoliberalismo en la educación.

Kuhn (1962) nos ha enseñado que un cambio en los paradigmas científicos resulta en lógicas inconmensurables, es decir, el nuevo paradigma no puede ser probado o refutado por las reglas del viejo paradigma y viceversa. No debe sorprender que el nuevo paradigma (en este caso el nuevo sentido común neoliberal) también produce cambios. Éstos se refieren a la terminología y las narrativas en la educación, así como a las formas en que los principales actores (científicos sociales, políticos, asociaciones profesionales) ven el desarrollo del campo y la práctica educativa, y más importante aún, ofrece un sinnúmero de preguntas críticas sobre cuáles indicadores deben usarse para justificar las premisas básicas en el campo de estudio (por ejemplo qué significa la calidad de educación) y las normas que definen lo que es la verosimilitud en las narrativas. Tomados

en su conjunto estos cambios últimamente producen un nuevo sentido común hegemónico.

En retrospectiva, con los cambios paradigmáticos y la inconmensurabilidad de los discursos, mi hipótesis más genérica es que la noción del sentido común se convierte en una ideología que juega un importante papel en el proceso de construir hegemonía como liderazgo moral e intelectual en cualquier sociedad.<sup>6</sup> De esta hipótesis, podemos avanzar mi análisis anterior enfocando específicamente en la educación superior (Torres, 2011) proponiendo una serie de tesis más generales, lo cual expondré en la siguiente sección.

### **El nuevo sentido común del neoliberalismo en la educación como un nuevo bloque histórico: Teoría y análisis.**

#### ***Tesis 1: El neoliberalismo es el nuevo paradigma o lógica-en-uso que ha reemplazado el progresismo liberal.***

La primera tesis postula que durante las últimas tres décadas, hemos visto la creciente presencia del neoliberalismo como la ideología dominante en las políticas públicas y la gobernanza global. El neoliberalismo ha producido un cambio radical de los paradigmas, que unido a la presencia de una globalización neoliberal ha creado un nuevo sentido

---

<sup>6</sup> La hegemonía en Gramsci se refiere a un proceso de liderazgo moral e intelectual establecido como un consenso que se comparte en la base del sentido común. Este sentido común, sin embargo, es dinámico y no estático. Invariablemente la construcción de este sentido común surge de una lucha o enfrentamiento entre fuerzas sociales, ideologías, filosofías, y concepciones generales de la vida. A pesar de las antinomias de Gramsci, éste entiende la hegemonía como un proceso de dominación social y político por el cual las clases dirigentes establecen su control sobre sus clases aliadas a través del liderazgo moral e intelectual. Así las cosas, la hegemonía adquiere un carácter pedagógico pero Gramsci también se refiere a hegemonía como el doble uso de la fuerza y la ideología para reproducir las relaciones sociales entre los gobernantes y las clases subalternas (Torres, 1998, pp. 13-14).

común que se ha infiltrado en todas las instituciones públicas y privadas y por implicación, a pesar de su propia autonomía, en las de educación superior (Torres, 2009a, 2009b). El liberalismo ha sido desplazado por el neoliberalismo, afectando profundamente la educación y las políticas sociales:

El liberalismo en sí mismo está bajo un ataque concertado de la derecha, de la coalición de los neoconservadores, “modernizadores económicos.” y los nuevos grupos de la derecha que han tratado de construir un consenso nuevo sobre sus propios principios. Según una estrategia que se llama “populismo autoritario,” esta coalición ha combinado una ética del mercado libre con la política populista. Los resultados han sido un desmantelamiento parcial de las políticas sociales democráticas que en gran medida han beneficiado a la clase obrera, las personas de color y las mujeres (obviamente estos grupos no son mutuamente excluyentes), la construcción de una relación más íntima entre el gobierno y la economía capitalista y los intentos de restringir las libertades que habían sido adquiridas en el pasado (Apple, 2004, p. xxiv).

Los gobiernos neoliberales promueven la apertura de los mercados, el libre comercio, la reducción del sector público, la disminución de la intervención estatal en la economía y la desregulación de los mercados. Las premisas de la reestructuración económica del capitalismo avanzado que han sido objeto de las críticas, particularmente después de la crisis de 2008 implicaban la reducción en el gasto público, la reducción de los programas que se consideraba desperdiciaban los recursos públicos, la venta de las empresas estatales y los mecanismos de la desregulación para prevenir la intervención del Estado en el mundo de los negocios. Junto con lo anterior, se propone que el Estado debe participar menos en la provisión de los servicios sociales (incluyendo la educación, la salud, las pensiones y las jubilaciones, el transporte público y las viviendas asequibles) y que estos servicios deben ser privatizados. La noción de lo “privado” (y la privatización), es glorificada como parte de un mercado libre. Este modelo implica la confianza total en la eficiencia de la competencia porque las actividades del sector público o de los sectores

estatales son vistas como ineficientes, improductivas y socialmente derrochadoras. En contraste, el sector privado es considerado eficiente, efectivo, productivo y sensible a los cambios en la demanda y la oferta.

En contraste con el modelo del estado de bienestar donde el Estado ejerce el mandato de defender el contrato social entre el trabajo y el capital, el estado neoliberal es decididamente pro-empresarial, apoyando las demandas del mundo de las empresas. Sin embargo, como Schugurensky (1994) señala con razón, esta desviación del intervencionismo estatal es diferencial, no total. No es posible abandonar, por razones tanto simbólicas como prácticas, todos los programas del Estado. Es necesario intervenir en las áreas conflictivas y explosivas de la política pública (Schugurensky, 1994).

Es claro que hemos visto el fracaso del modelo económico neoliberal en todo el mundo, comenzando con la crisis argentina de 2001. El país considerado emblemático para la ejecución *tout court* del modelo neoliberal, fue el primero donde dicho modelo se derrumbó obligando a que éste fuera drásticamente alterado. Pocos años después, el modelo político económico neoliberal mundial fue el culpable y a la vez se vio afectado profundamente por las crisis financieras de 2007, llevando a una reevaluación del papel del Estado en el rescate del sistema capitalista mundial de su crisis más grave desde la “Gran Depresión.” A pesar del fracaso de la economía política del neoliberalismo, la política de la cultura que ha impulsado está firmemente en su lugar. De hecho, no es demasiado arriesgado afirmar que ahora tenemos al menos una o quizás dos generaciones de jóvenes que han crecido y han sido educados bajo un sentido común neoliberal que se ha infiltrado en la mayoría de los modelos de gobernanza, así como en las instituciones educativas, incluyendo la política de la cultura en general (Torres, 2011).



***Tesis 2: El neoliberalismo ha impactado profundamente la educación superior en todo el mundo.***

La segunda tesis que me gustaría defender es que las dinámicas institucionales de la educación superior han sido afectadas por los cambios en varios niveles. Quizás lo más importante en el último siglo es un proceso profundamente vinculado con el proceso de la globalización. Consideremos la forma en que las universidades han sido transformadas: En términos de acceso, las universidades públicas han evolucionado de ser instituciones de elite a convertirse en instituciones democráticas. Más recientemente, y particularmente en las sociedades industriales avanzadas, se han convertido en instituciones transnacionales de producción, cambio, distribución y consumo del conocimiento (Teodoro, 2010). Como este argumento ha sido explicado ampliamente en mi trabajo anterior sobre sentido común neoliberal y la universidad, no veo la necesidad de repetirlo aquí (Torres, 2011).

***Tesis 3: La globalización neoliberal ha impulsado el modelo del sentido común neoliberal en la educación.***

La tercera tesis que desarrollo en esta ponencia es que la globalización neoliberal es el modelo más prominente de las distintas globalizaciones que estamos experimentando. La globalización neoliberal, basada en el dominio del mercado sobre el Estado y particularmente a través de los modelos de desregulación del gobierno, ha afectado profundamente a la universidad en el contexto de “capitalismo académico.” Como ha argumentado incisivamente Raymond Morrow:

El gran benefactor de la de-sacralización de la universidad como institución cultural ha sido la penetración creciente de las fuerzas del mercado en la educación superior y la reorganización del gobierno de la universidad para “jugar el juego” del capitalismo académico... En este contexto, el mercado se convierte en el Caballo de Troya para sofocar la autonomía académica por medio de las medidas ostensiblemente no-ideológicas y no coercitivas basadas en el interés de los “consumidores” de la educación y la investigación (Morrow, 2006, pp. xxvi-xxvii).

***Tesis 4: Se supone que el gerencialismo público neoliberal puede resolver las crisis de la educación superior.***

La cuarta tesis que me gustaría presentar aquí sugiere que al introducir el modelo del gerencialismo – es decir, si en las organizaciones se están dando los incentivos financieros adecuados, los *top managers* que dirigen esas instituciones obtendrán los resultados correctos – como una forma nueva de la gobernanza institucional de la educación superior, impulsando así la función mercantil de la universidad a través de la mercantilización del conocimiento y los sujetos de la educación superior; con ello las universidades han profundizado y aumentado sus crisis.

El sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos ve a la universidad confrontando tres crisis: la de hegemonía, la de legitimidad y la institucional. La crisis de hegemonía es el resultado de la privación intelectual creciente de la universidad al impulsar cada vez más la producción del conocimiento comercial en detrimento de otras formas del conocimiento. La crisis de legitimidad es el resultado de la segmentación creciente del sistema universitario y la devaluación creciente de los títulos universitarios. La crisis institucional de la universidad es el resultado de la disminución del apoyo por parte del Estado y la alteración que la misión de las universidades, especialmente las públicas, tradicionalmente han cumplido. Enfocarse en resolver la crisis institucional sólo

servió para exacerbar los problemas de la hegemonía y la legitimidad. Un punto clave del argumento de Santos es que el carácter del conocimiento universitario ha sido transformado en un conocimiento científico que él llama “conocimiento pluri-universitario.” Este conocimiento pluri-universitario está “orientado a la aplicación y es impulsado externamente” (Torres & Rhoads, 2006, p. 28).

***Tesis 5: El sentido común neoliberal se basa en el poder del individualismo posesivo.***

La quinta tesis es que el neoliberalismo implementó y extendió la noción básica del individualismo posesivo-- originalmente desarrollado por el liberalismo—llevándolo a un nuevo nivel. La teoría del individualismo posesivo fue muy bien reflejada en la obra del teórico político canadiense C. B. Macpherson, publicado originalmente en 1962 (2011). Esta teoría sostiene que los individuos poseen las habilidades, las destrezas y el conocimiento que les pertenecen a ellos y por los cuales no le deben nada a la sociedad. Estas habilidades son bienes que se venden y se compran en un mercado. Por lo tanto, los individuos posesivos actúan como actores racionales en el mercado de consumidores y productores comportándose en una manera racionalmente egoísta. Sin embargo, este egoísmo – sostendrían los neoliberales – resulta en efectos sociales muy positivos. Macpherson postula que para el liberalismo, el consumo en sí mismo es el principio central del carácter humano. Por lo tanto, el individualismo posesivo es la antípoda de cualquier tipo de colectivismo como un principio racional de la organización social.

***Tesis 6: El sentido común del neoliberalismo en la educación socava la responsabilidad pública del Estado en promover el “bien común.”***

La sexta tesis sostiene que una de las premisas centrales del neoliberalismo es socavar el Estado como guardián del interés público. Como tal el neoliberalismo tradicionalmente ha demonizado el Estado y privilegiado el papel del mercado. Uno de los acontecimientos más importantes de la teoría de la ciudadanía en el siglo pasado ha sido la vinculación del estado de bienestar social con la expresión plena de la ciudadanía democrática. El celebrado ensayo de T.S. Marshall en 1949 “Ciudadanía y clase social” articuló el consenso de la post-guerra con respeto a la noción del estado de bienestar liberal como una precondition para el ejercicio de la ciudadanía en las sociedades capitalistas (Held, 1983, pp. 248-260; Marshall, 1950). Marshall trató de demostrar que los derechos civiles modernos se desarrollaron primero en Inglaterra a principios del siglo XIX. Los derechos políticos también continuaron desarrollándose, aunque el principio de ciudadanía política universal no fue reconocido plenamente sino hasta los albores del siglo XX. La expansión de los derechos sociales comenzó hacia el final del siglo XIX pero no fue sino hasta el siglo XX que en su forma moderna fueron establecidos completamente. Marshall basó su análisis histórico en el surgimiento del estado de bienestar moderno. Las grandes medidas distributivas del estado de bienestar en la posguerra, incluyendo los servicios de salud, la seguridad social, y los impuestos progresivos, crearon condiciones mejores y más igualdad para la gran mayoría de individuos que no podía florecer en la competencia del mercado libre. Además estas políticas proveen una medida de seguridad para las personas vulnerables, especialmente aquellas que caían en la pobreza. Marshall sostuvo que los derechos sociales mitigan las desigualdades del sistema de clases en una sociedad que continuaba siendo jerárquica (Held, 1989, p. 191).

***Tesis 7: Si no hay solidaridad basada en la premisa de la consecución del "bien común," entonces la competencia feroz y no la colaboración ciudadana es la clave del desarrollo capitalista.***

La séptima tesis sugiere que la competitividad y no la colaboración predomina en el modelo educativo neoliberal. Entonces los estándares, las jerarquías y aún conceptos nuevos y poderosos como las “universidades de clase mundial” (*world-class universities*) son enunciados de tal manera que pueden comprometer los esfuerzos históricos desarrollados para extender una educación de calidad para la mayoría de la población. Como tal, esta aparente amnesia histórica aparece como una forma de socavar las formas organizadas de la sociedad civil (por ejemplo, los movimientos sociales, las organizaciones comunitarias, ONGs, etc.) e incluso la filantropía individual o empresarial.

Por ejemplo, la propuesta de “las universidades de clase mundial” está íntimamente vinculada con la discusión del propósito y la validez de la clasificación mundial de las universidades y encaja muy bien con la lucha por la competencia internacional. El impacto de la globalización neoliberal sobre las universidades plantea algunas preguntas importantes, incluyendo las siguientes: ¿Sugieren los cambios hacia una ideología de mercado dentro de la sociedad en general cambios similares dentro de las universidades? ¿Traen estos cambios la mercantilización inevitable de las actividades profesionales, de la vida familiar y el medioambiente, o en la vida del profesorado? Si tales respuestas son inevitables, ¿es necesario dar un paso en la dirección de una ideología de libre mercado a escala global, lo que significa que necesitamos datos comparativos para evaluar quién es quién en la educación superior? ¿Hasta qué punto se

puede esperar la aparición de una mono-cultura global en la educación superior una vez que hemos establecido una clasificación firme de las universidades de calidad en una escala mundial? Si bien no todas estas preguntas se pueden abordar en un artículo conceptual como éste, un estudio diferente (actualmente en curso) puede ofrecer algunas respuestas tentativas que pueden ayudar a guiar la investigación empírica sobre el tema (Torres, en prensa).

***Tesis 8: El neoliberalismo no sólo reproduce las desigualdades existentes, sino que también crea nuevas desigualdades. El paradigma neoliberal puede ser considerado responsable por la profundización de las crisis de la civilización, mucho más de lo que hemos previamente imaginado.***

La octava tesis es que hay una crisis ética muy importante que encaja muy naturalmente con la instalación del neoliberalismo como el modelo predominante en la formulación de políticas. Aunque he escrito mucho sobre el número de las crisis de civilizaciones que nos enfrentamos, tal vez las más importantes son las crisis éticas que a algunas personas les gustaría denominar como las crisis morales de la sociedad capitalista. Estos conflictos afectan la manera en que un gran número de niños y niñas, jóvenes y adultos sufren estas crisis en varios niveles y durante varias etapas de sus vidas. Hay un conflicto muy grave en materia de etnias, creencias religiosas, clase, género y por supuesto intercambios raciales y étnicos en nuestras instituciones y prácticas educativas. Este conflicto se está agravando en tanto los niños, los jóvenes y los adultos confrontan las crisis morales y cognitivas que están experimentando en sus sociedades. Perdida en la lucha por el sentido y las identidades se encuentra la misma noción de tolerancia – la cual hemos aceptado

como una de las premisas de la Ilustración a pesar de sus fracasos y debilidades.<sup>7</sup>

Algunos politólogos también mantendrán que uno de los efectos de esta crisis moral es una crisis creciente en la gobernabilidad de las democracias.

Hay muchos más símbolos de estas crisis, como la corrupción endémica en muchos de los sectores públicos y la falta de transparencia y controles y equilibrios en el mundo empresarial revelado por las brechas extraordinarias en la compensación entre los empleados y los altos ejecutivos (CEOs), tanto en las sociedades industrialmente avanzadas como en las sociedades emergentes. Un informe reciente de la OCDE muestra que “En las tres décadas antes de la recesión económica reciente, las brechas salariales se ampliaron y la desigualdad de los ingresos familiares se incrementó en una gran mayoría de los países de la OCDE. Esto ocurrió incluso cuando los países pasaron por un período de crecimiento económico sostenido y de empleo.”<sup>8</sup>

No es sorprendente que estas crisis de civilización se hayan visto agravadas por las prácticas comerciales codiciosas y rapaces que han llevado a la crisis macro-financiera; la presencia y la acción del narcotráfico como un poder paralelo en muchas sociedades; los vendedores de la muerte vendiendo armas y alimentando las milicias, en muchos casos incluyendo los niños como soldados; o la aniquilación sistemática de las poblaciones y genocidios como la experiencia más reciente de Darfur.

Desafortunadamente los ejemplos abundan en todo el mundo.

---

<sup>7</sup> La Ilustración, sobre todo desde las tradiciones post-coloniales, ha sido objeto de fuertes críticas considerándolo un modelo eurocéntrico, logocéntrico, homocéntrico y racista.

<sup>8</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE, 2011. Divided we stand: Why inequality keeps rising.

<http://www.oecd.org/els/socialpoliciesanddata/dividedwestandwhyinequalitykeepsrising.htm>.

Discutiendo estas crisis, Cornel West ha hablado de una decadencia cultural innegable en los Estados Unidos que le asusta más que cualquier otra cosa: “Por la decadencia cultural sin precedentes me refiero a la crisis social del sistema de crianza de los niños y niñas. La inhabilidad de transmitir el sentido, el valor, el propósito, la dignidad y la decencia a los niños y niñas” (West, 1993, p. 196).

Enfrentar estas crisis es de gran importancia para resolver los dilemas de nuestro tiempo. Ningún gobierno, organización o individuo debe permanecer neutral. Dante Alighieri en la *Divina Comedia, El libro del infierno* sostuvo que Dios ha reservado los lugares más oscuros del infierno para aquellos que mantienen su neutralidad en tiempos de crisis moral.<sup>9</sup>

***Tesis 9: La desregulación es el eje central de la economía política del neoliberalismo.***

La novena tesis sugiere que el neoliberalismo asume como una premisa central de análisis la cuestión de la desregulación, postulando que el único Estado eficiente es un Estado pequeño. Esta postura, particularmente con los eventos financieros y fiscales del 2008, nos llevó a la crisis de desregulación que ha afectado profundamente al sistema mundial.

---

<sup>9</sup> Esta cita está en <http://www.memorablequotes.com/dante+alighieri, a2027.html>. En la entrada del infierno, en el Tercer Canto, Dante y su guía Virgilio pasan frente a un grupo de almas que estaban en la entrada apropiada del infierno en el círculo de los “Ignavi” (ignavi = persona negligente o perezosa). Virgilio explica a Dante que estas personas, cuando estaban vivas, se mantuvieron neutrales en un momento de gran decisión moral. En las palabras de Dante, ellos han “vivido sin desgracia y sin "color" / che vissersanza 'elogios nfamia e sanzalodo (III/36). Por lo tanto no pueden ingresar ya sea el infierno ya sea al paraíso, porque durante su vida ellos no decidieron dónde ubicarse. Las líneas son: canto 3/34-36: [Virgilio habla] Ed Elli a me: ‘Questomiserò modo tegnonl’ anime triste di coloro che vissersanza ‘nfamia e sanza lodo. El gran poeta italiano Dante retrata muy intensamente el carácter de aquellos que no tienen la fuerza y el coraje de tomar cualquier decisión. Así que no acaban ni en el infierno ni en el paraíso. Se encuentran en el vestíbulo, una especie de entrada al infierno, pero sufren para siempre. Deben seguir una señal eternamente atormentados por avispa y avispones. Véase la traducción en Inglés (<http://www.italian-studies.org/comedy/Inferno3.htm>), en particular las líneas 31-69.



Los modelos neoliberales de desregulación promueven las nociones de mercados libres, el libre comercio sin controles, la reducción del sector público, la disminución en la intervención del Estado por las regulaciones en la economía y la desregulación de los mercados. Esta agenda incluye un impulso hacia la privatización y descentralización de la educación pública, un movimiento hacia los estándares educativos basados en definiciones descontextualizadas de la calidad de la educación y las pruebas de rendimiento académico, usualmente a través de los exámenes de opción múltiple para evaluar la calidad educativa en el nivel de los estudiantes, las escuelas, y los docentes.<sup>10</sup> La responsabilidad, definida más como un medio de control social que como un instrumento pedagógico, es otro principio clave del modelo.

Como concepto, la responsabilidad (accountability) es difícil de definir. Algunas personas discuten la “complejidad bizantina” del concepto de responsabilidad (Lindberg, 2009). En un artículo muy perspicaz no publicado, el sociólogo portugués Afonso Almerindo hace equivalente la rendición de cuentas a *answerability*, [contestabilidad] usando la clasificación de Schedler, según la cual, “la responsabilidad tiene tres dimensiones estructurales: una dimensión informática, una dimensión de justificación y una dimensión de ejecución o sanción. En una lectura más inmediata, *answerability* [contestabilidad] puede ser considerada como el pilar que soporta o condensa las dos primeras: el derecho de buscar la información y exigir las justificaciones y, en cualquier caso, se espera que la otra parte tiene la obligación o el deber (legalmente regulada o no) de prestar atención a lo que se pide” (Afonso, 2010, p. 3).

---

<sup>10</sup> Debe considerarse que diversos mecanismos de examinación han sido utilizados en distintas partes del mundo. Por ejemplo, en China se usaban desde hace 1300 años para seleccionar a los servidores públicos más eficientes.

Las prescripciones financieras y políticas de los modelos de desregulación están siendo cuestionados por una reorganización del sistema mundial, y como era previsible, ello, tendrá un impacto en la política de la cultura y de la educación.<sup>11</sup> Una de las consecuencias de estas crisis y la respuesta al neoliberalismo es la aparición de los nuevos movimientos sociales del siglo XXI como los indignados, *Occupy Wall Street* y la primavera árabe. Un análisis del impacto de estos movimientos que desafían al neoliberalismo en la educación, será el tema de otro artículo, y debido a su extensión no puede ser resumido aquí.

***Tesis 10: La globalización neoliberal produce simultáneamente la fragmentación y la homogeneización en la política.***

La décima tesis es que la globalización simultáneamente produce la fragmentación y la homogeneización, con impactos diferenciales, en las sociedades, la cultura y la política. Tomemos como ejemplo la educación superior. En un nivel general, se puede sostener que el impacto de la globalización en los colegios (*colleges*) y las universidades es tanto directo como indirecto. El ejemplo de un efecto directo es la forma en que las economías nacionales están reestructurando sus sistemas de apoyo a la educación superior como una consecuencia de los cambios en las prioridades económicas y los programas de ajuste estructural impulsados desde arriba. Algunos ejemplos de efectos indirectos incluyen la forma en que la guerra contra el terrorismo ha llegado a limitar la libertad académica y el

---

<sup>11</sup> Aunque no tengo el tiempo para detallar el escenario de crisis en este artículo, debo señalar que hay varias crisis entrelazadas que afectan a nuestra propia civilización post-industrial. Sólo para resumir, hay una crisis ética (o moral). Hay una crisis de la desregulación. Hay una crisis de los derechos humanos, la inmigración y el multiculturalismo como fundamento de la ciudadanía. Hay una crisis planetaria, y por último, y muy cerca de nuestro propio estado de cosas en la universidad, hay una crisis epistemológica (para una discusión de las crisis epistemológicas ver de Sousa Santos, 2007).

flujo transnacional de académicos y estudiantes. De igual manera, el modo en que la cultura académica en algunas universidades latinoamericanas está cambiando: de una orientación colectivista a las ideas asociadas con el individualismo. Lo que está claro es que las diversas manifestaciones de la globalización tienen el potencial de producir diferentes tipos de efectos, aunque desentrañar la causa y el efecto puede ser muy problemático (Torres & Rhoads, 2006, p. 10).

He dicho en otro lugar que estos procesos se vinculan con los intentos de infundir la lógica del mercado en la educación superior, "socavando su misión como fuente independiente de conocimiento y la investigación" (Torres & Van Heertum, 2010, p. 155). Esto concuerda con el intento de limitar la eficacia de las universidades como sitios de contestación del orden global.

He sostenido además que los procesos de la globalización neoliberal, en particular la profundización de las relaciones entre las empresas y la educación, han debilitado las instituciones y los actores educativos. Es un *non-sequitur* sugerir que los efectos combinados de las crisis mencionadas anteriormente han producido un debilitamiento muy grave de los valores en las sociedades capitalistas contemporáneas. Esto incluye una difuminación de la distinción entre lo privado y lo público, la inhabilidad de mantener en control las tensiones entre el individuo y la comunidad y el predominio de la libertad sobre la necesidad. Muchos académicos enlazarán esta crisis de valores al logocentrismo, el eurocentrismo y la experiencia colonial que ha socavado las sociedades civiles de los grupos indígenas originarios y aún la misma constitución de la conciencia cívica.

***Tesis 11: La privatización es la clave del nuevo sentido común del neoliberalismo.***

La undécima tesis enfatiza que al promover la privatización de la educación (en varios niveles no solamente con el énfasis en las tasas de usuario producidos como respuesta a la crisis financiera del Estado), este nuevo sentido común subrayó la mercantilización y la comodificación de la educación, particularmente de la educación superior. Los debates promovidos por la Organización Mundial del Comercio (World Trade Organization) en la década pasada sobre la noción de la educación superior como la última frontera para la mercantilización, ejemplifica esta nueva teología del mercado. Bajo esta ideología dominante la educación se convierte en un bien de consumo y no en un derecho inherente a los individuos. Por lo tanto, los estudiantes son vistos cada vez más en términos de su “poder adquisitivo”, es decir como consumidores, en lugar de como ciudadanos que buscan satisfacer sus derechos básicos y ejercer sus responsabilidades.

***Tesis 12: El neoliberalismo ve a los estudiantes como consumidores y no como ciudadanos.***

La duodécima tesis sostendrá que los cambios en las políticas públicas a través de un modelo de racionalidad instrumental, modificaron el discurso público donde los consumidores y no los ciudadanos, son considerados los beneficiarios primarios de la educación. Tomemos como ejemplo la educación de adultos. Como he documentado en varios escritos, he identificado varios modelos y racionalidades de la educación de adultos y los he contextualizado en vista de las dinámicas de los procesos de globalización que afectan al sistema mundial (Torres, 2013). He criticado la implementación de los programas de la educación de adultos basados en la racionalidad instrumental y la legitimación compensatoria, atribuyendo la mayoría de las debilidades

del campo de estudio y la falta de la implementación de las sugerencias de CONFINTEA V<sup>12</sup> a una falta de voluntad política de los sectores públicos, además de las grandes diferencias entre los proveedores potenciales y la sociedad civil.

Se ha demostrado que la educación de adultos, por lo general ha sido cooptada por el Estado y se le ha utilizado como un instrumento de legitimación social y la extensión de la autoridad del Estado más que como una herramienta para la autonomía de los individuos y comunidades, particularmente en los sectores más pobres de las sociedades tercermundistas. Pero también ha sido argumentado que bajo la dinámica de los mercados desregulados, los programas de educación de adultos no pueden prosperar. Sin la intervención particular, poderosa y robusta del estado democrático en alianza con las instituciones claves de la sociedad civil, el poder de la educación de adultos para promover la transformación social, el empoderamiento, y lo más importante, la mejora de las condiciones laborales y de vida de las personas, las familias y las comunidades, se descuidará. Por ende, las contribuciones de la educación de adultos y la educación para toda la vida a la sociedad de conocimiento serán desatendidos o su impacto será muy limitado, socavando así el carácter democrático de un modelo de sociedad del conocimiento. Por último ha sido argumentado que el carácter del cambio educativo en la educación de adultos está relacionado al carácter del Estado (su ideología, sus compromisos y su *modus operandi*) y las intersecciones posibles y las colaboraciones con las instituciones más vigorosas de la sociedad civil, particularmente los movimientos sociales.

---

<sup>12</sup> V Conferencia Internacional de la Educación de Adultos.

***Tesis 13: ¿Es el aprendizaje para toda la vida en una sociedad del conocimiento una criatura del neoliberalismo?***

La decimotercera tesis se basa en la premisa que todos los cambios de paradigma implican un cambio de los conceptos, los métodos, y las orientaciones políticas en la ciencia y en la formulación de políticas. Esta tesis argumenta que bajo la sombra del neoliberalismo nuevos términos han sido inventados – dos de ellos son particularmente relevantes para la discusión de la educación no formal: el aprendizaje a través de toda la vida (*lifelong learning*) y la sociedad de conocimiento. El aprendizaje para toda la vida aparece como estrategia cultural en el proceso de desarrollo integral y holístico de los individuos y los sistemas. El papel de las organizaciones internacionales y bilaterales en lograr estos resultados en los niveles mundiales es supremo. Gestar una sociedad del aprendizaje es una premisa central para lograr una sociedad de conocimiento. El análisis organizacional analiza las organizaciones de aprendizaje como un componente central en la sociedad de conocimiento y la economía de conocimiento. La idea de que el conocimiento se convierte en un tercer factor de la producción, junto con el capital y el trabajo, es la esencia de la noción de la sociedad de conocimiento—incluyendo, claro, los términos tradicionales de los factores de producción: tierra y tecnología.

La educación de adultos como ingeniería social o corporativismo concibe la educación primordialmente como un ejercicio de ingeniería social en una sociedad post-industrial, donde hay una racionalidad burocrática que hará que todas las distinciones y diferencias sociales (particularmente las diferencias en las clases sociales) desaparezcan o se conviertan en irrelevantes para las prácticas sociales. Una élite, ya sea burocrática, técnica, profesional o científica, desempeñará un papel central en la concepción de un

modelo de planificación social que va a resolver las diferencias ideológicas y políticas entre muchos estratos de la población, creando una racionalidad científica y objetiva de la planificación y la acción. Desde un análisis de la teoría política, hay un sentido de “organicismo” en esta perspectiva, enfocándose en la participación política descentralizada pero controlada de grupos semi-autónomos.

Hay una red piramidal de interacciones, en la que el Estado juega un papel fundamental en el modelo estratégico de desarrollo, articulando los intereses diversos (por ejemplo los intereses de las clases obrera y empresarial) con el Estado jugando el papel del mediador. Visto desde esta perspectiva, la educación de adultos juega un doble papel: puede ser un elemento clave en el proceso de la modernización forzada de los roles, las prácticas y las culturas más tradicionales en una sociedad y / o puede ser un modelo para incorporar las poblaciones marginadas a las redes del Estado, incrementando la demanda social de bienes y servicios.

La alfabetización se convierte en una de las preocupaciones centrales como medio de movilización social. El modelo general de educación de adultos es de arriba hacia abajo, autoritaria y compensatoria, con los deseos y las demandas de las comunidades desafiados a través de las estructuras patrimoniales y/o corporativistas de representación de intereses controlados por instituciones burocráticas y tecnocráticas. Por lo tanto, la educación de adultos podría jugar un papel subsidiario para el reclutamiento y la formación masiva de personas, desafiando los canales de participación política alternativas y tradicionales como los partidos políticos o los sindicatos. En consecuencia, la educación de adultos podría llegar a formar parte de una estrategia de clientelismo político. La fundación ideológica es la premisa del progreso técnico a través de la política

y la planificación, con la expansión de los sistemas masivos de educación de adultos, particularmente en las áreas rurales desfavorecidas, con una preocupación limitada por la calidad de la provisión de educación. Por lo tanto, como una perspectiva política clientelista, cualquiera de los propósitos de la participación semi-autónoma de las comunidades (e.g. pragmatismo idealista) o autonomía total de las comunidades (e.g. educación popular) son rechazados en beneficio de los canales corporativistas de representación política. El caso de Europa es particularmente instructivo en la manera que los nuevos modelos de regulación educativa en la educación para la vida de adultos se están dirigidos a una re-calificación de la población con las competencias básicas (Torres, 2013).

***Tesis 14: El neoliberalismo promueve y se beneficia de la cultura de la ciencia de la educación.***

La decimocuarta tesis sostiene que el predominio de la elección racional ha afectado la educación de maneras diferentes. Una de ellas es dando a los “números” la capacidad de “hablar por sí mismos” y por lo tanto, jugar un papel clave en la nueva “ciencia de la educación,” un modelo científicista. Un libro reciente argumenta en contra de la “cultura de ciencia” que ahora domina el discurso educativo, favoreciendo en su lugar un entendimiento más crítico de los varios modos de investigación (Baez & Boyles, 2009; de Sousa Santos, 2007):

Todo el discurso de la ciencia de la educación refleja una serie de diferentes, aunque mutuamente constitutivas, fuerzas o movimientos políticos usando la ciencia para formar lo que podemos pensar, cómo podemos pensar y por lo tanto lo que podemos ser



en la época llamada posmoderna. Estas fuerzas o movimientos son, en forma breve: (1) el movimiento para profesionalizar a los investigadores de la educación, (2) el intento de restringir la democracia a través del cientificismo, (3) los usos de la clasificación académica para organizar el mundo en grupos sociales, (4) los imperativos de la sociedad informática que buscan precisión para convertir el mundo en “datos” para gobernar, y (5) los efectos de los intercambios capitalistas transnacionales que convierten todo en un análisis de costo-beneficio, volviéndonos cómplices en este proceso de una forma tal que no podemos comprender totalmente (Baez & Boyles, 2009, p. vii).

Esta cultura de ciencia que también podría ser llamada “cientificismo,” divide la cultura del conocimiento, disociando a su vez el poder del interés humano. La ciencia entonces surge como un principio poderoso e indiscutible de la racionalización social, que sirve sólo a los objetivos analíticos, aunque eventualmente podría ser implementado en políticas específicas. La ciencia entonces parece definida estrictamente como una mezcla de positivismo e instrumentalismo y es defendida con base en razones de rigor estadístico y objetividad.

***Tesis 15: Un mito fundamental del sentido común de neoliberalismo es que el estado-nación va a desaparecer.***

Peter Mayo ofrece un análisis de este mito y merece ser citado extensamente:

Uno de los mitos más grandes que se han propagado en este escenario neoliberal contemporáneo es que el estado-nación ya no es la fuerza principal en este periodo caracterizado por la intensificación de la globalización. Los gobiernos traían la desregulación para acelerar el proceso donde varias formas de la provisión, la privada y anteriormente la pública, fueron dejados al mercado. Y sin embargo, la contracción del crédito desveló crudamente la locura de esta convicción conforme nuevas formas de desregulación se están poniendo en marcha con el Estado, el estado nacional, que interviene para rescatar a los bancos

y otras instituciones en esta situación. Considero que ahora es un momento oportuno para examinar la función del Estado y evaluar su papel dentro del escenario contemporáneo de la 'globalización hegemónica' para adoptar el término utilizado por el sociólogo portugués (de Sousa Santos en Dale and Robertson, 2004, p. 151) y su ideología fundamental, el neoliberalismo. (Mayo, 2011, p. 18)

Estas crisis ponen en cuestión el papel y la efectividad del Estado como modernizador y como regulador social. Paradójicamente, durante los años setenta y los ochenta, la izquierda ha estado criticando los aparatos ideológicos y represivos del Estado. Desde los noventa algunos analistas de negocios como Keinichi Ohmae (Ohmae, 1990, 1995) ha denunciado el estado-nación como una criatura del pasado, sosteniendo que los verdaderos centros de creación de riqueza son las regiones-estado. Para Ohmae, las cuatro íes (es decir, la inversión, la industria, la tecnología informática y el consumidor individual) son las que impulsan la expansión y la operación de la economía global, asumiendo el poder económico que alguna vez estuvo en las manos del estado-nación. El resultado de este proceso económico es el surgimiento de la región-estado, definido simplemente como un área que muchas veces abarca las comunidades situadas en ambos lados de las fronteras nacionales que se desarrollan sobre un centro económico regional con una población de unos pocos millones alcanzando a veinte millones de personas.

De una visión neoliberal, Ohmae ofrece una crítica devastadora al Estado-nación, junto con una crítica al liberalismo y la democracia, porque estos son incapaces de satisfacer las demandas populares mientras que al mismo tiempo ofrecen un mínimo de servicios públicos. El argumento de Ohmae puede ser considerado como una perspectiva de la derecha que O'Connor llamó en los años setenta la crisis fiscal del Estado o lo que se ha llamado en un libro famoso de Jürgen Habermas "los dilemas de la legitimidad del

estado capitalista” (Habermas, 1975; O’Connor. 1973; Torres, 2009b).

Tal vez es innecesario argumentar sobre la relevancia de estas cuestiones para la educación, particularmente cuando en el siglo XX, los sistemas y las prácticas educativas han sido sostenidos, organizados, regulados y certificados por el Estado. De hecho, la educación pública es una función del Estado, en términos del orden legal o el apoyo financiero. Los requisitos específicos de certificación para las cualificaciones básicas de enseñanza, libros de texto y planes de estudio son controlados por organismos oficiales y definidos por las políticas específicas del Estado (Torres, 1998, p. 14).

***Tesis 16: Hay una afinidad electiva entre las organizaciones binacionales, multinacionales e internacionales y los gobiernos neoliberales.***

La decimosexta y última tesis sostendrá que este cambio en la administración de las políticas públicas es el producto de una afinidad electiva entre organismos internacionales y / o de las organizaciones bilaterales o “*think tanks*” (por ejemplo el Banco Mundial, el FMI, el Consenso de Washington, y la OCDE) y los gobiernos que han avanzado la agenda neoliberal a través de implementar los modelos perfilados por esos “*think tanks*” pero haciéndolo en términos de su propia ventaja política. Después de todo, cuando algo va mal, estos gobiernos neoliberales podrían culpar a las organizaciones internacionales por las premisas que implementaban como la política pública: “Este cambio en el discurso de las políticas públicas en una dirección decididamente instrumental y hacia la derecha no es tan sencillo como sus defensores esperan, ni puede enmascarar sus numerosas contradicciones” (Berman, Marginson, Preston, McClellan, & Arnove, 2007).

**Leyendo el sentido común neoliberal en clave Gramsciana: El Neoliberalismo como un nuevo bloque histórico o una nueva civilización.**

Gramsci señala que la vinculación entre estructuras y superestructuras forman un bloque histórico. Es decir, un ensamblado complejo, contradictorio y discordante de las superestructuras que son una reflexión de las relaciones sociales de producción. (Gramsci 1980, p. 366).

Elabora también esta hipótesis tanto a nivel individual como a nivel colectivo: “El ser humano debe ser concebido como un bloque histórico de elementos puramente individuales y como una masa objetiva o elementos materiales en las cuales el individuo es una relación activa”. (Gramsci 1980, p. 360).

Esta indispensabilidad mutua entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo individual y lo colectivo o entre la infraestructura y la superestructura están siempre presente en Gramsci. Quizá esta relación entre ideologías y fuerzas materiales es la mejor formulación que encontró para vincular los niveles individuales y colectivos y los niveles estructurales y superestructurales.

Un nuevo bloque histórico no es simplemente una alianza o una coalición, como argumenta el semiólogo argentino Walter Dignolo sino un nuevo diseño civilizatorio: “*Neoliberalism is not just an economic and financial question but a new civilizing design*” [“El neoliberalismo no es sólo una cuestión económica y financiera, sino un nuevo diseño civilizatorio”] (Dignolo, 2000, p. 279). Alianzas o coaliciones pueden ser creadas por diferentes propósitos, en diferentes marcos institucionales, y

distintas circunstancias históricas; ocasionalmente son frágiles y de poca duración. No así los bloques históricos. Éstos se desarrollan durante largos períodos de tiempo y mediante formas muy profundas de articulaciones entre fuerzas y agentes históricos.

En la constitución de estos nuevos bloques históricos, la relación entre intelectuales y masas adquiere no sólo un modelo disciplinario, sino una perspectiva consensual en la cual prevalecen las relaciones pedagógicas que afectan la constitución de la conciencia. El sentido común en Gramsci no constituye un orden intelectual, aunque esté difundido en las masas por los intelectuales. El sentido común no puede ser reducido a la unidad y la coherencia tanto en términos de conciencia individual o colectiva (Gramsci 1980, p. 326).

Sin embargo hay diferencias prácticas en la filosofía elaborada por los intelectuales y la filosofía practicada por los hombres y mujeres comunes. Una importante distinción muestra el pasaje de un momento, la filosofía de la alta cultura, a otro momento, el sentido común del pueblo-nación: “En la filosofía, la característica de la elaboración individual del pensamiento es lo más sobresaliente; en el sentido común, por otro lado, es lo difuso, las características descoordinadas de la forma genérica de pensamiento en un período particular y en un ambiente popular específico, lo que lo caracteriza.” (Gramsci 1980, p. 330).

La ascensión del neoliberalismo como bloque histórico dominante ha sido puesta en cuestión en diversos frentes, incluyendo la crisis financiera global de 2007-08 y la emergencia de modelos hegemónicos alternativos que representan un intento de difundir esquemas económicos con una racionalidad diferente al neoliberalismo. En particular el constante y tenaz desafío de los movimientos sociales y políticos como los *Indignados*,

*Occupy Wall Street*, y *la Primavera Árabe*, muestran que esta concepción del mundo impuesta sobre el pueblo-nación, es amplia y profundamente rechazada. No debe sorprendernos porque para Gramsci, todo liderazgo hegemónico es inestable y sujeto a conflicto y contestación. La hegemonía misma es un terreno de contestación y conflicto.

Uno de los principios para desafiar al neoliberalismo es encontrar el ‘buen núcleo’ en el sentido común neoliberal predominante, que nos permita explotar la lógica del modelo desde dentro. Gramsci fue muy claro cuando afirmó que

Por razones de sumisión intelectual y subordinación [el pueblo, las clases subalternas] adoptan una concepción que no es suya sino tomada prestada de otro grupo; y afirman esta concepción verbalmente y creen en seguirla porque es la concepción que se sigue en los ‘tiempos normales’ –esto es cuando esta conducta no es independiente y autónoma sino sumisa y subordinada. (Gramsci 1980, p. 327).

El concepto clave en este análisis de Gramsci es la noción de ‘tiempos normales’. Claramente no estamos viviendo en los tiempos normales del neoliberalismo, y el conflicto y contradicciones que están emergiendo dentro de la crítica al sentido común neoliberal como dirección hegemónica de la sociedad lo ejemplifica.

Desde un punto diferente al de Gramsci, en su análisis sobre el discurso de las ciencias, Boaventura de Sousa Santos ofrece una descripción muy útil de la naturaleza y propósitos del sentido común como una forma de conocimiento en la postmodernidad:

El sentido común colapsa causa e intención. Descansa en una visión del mundo basada en la acción y el principio de la creatividad individual y la responsabilidad. El sentido común es práctico y pragmático. Reproduce el conocimiento dibujado desde la trayectorias de vida y experiencias de un grupo social determinado, y reafirma que esta vinculación entre trayectorias y experiencias de un grupo social determinado vuelve el principio rector confiable y seguro. El sentido común es auto-evidente y transparente. Desconfía de la opacidad de los objetivos tecnológicos y de la naturaleza esotérica del conocimiento, argumentando que el principio de igual acceso al discurso en términos cognitivos y de competencia lingüística. El sentido común es superficial porque desprecia las estructuras que no puede comprender conscientemente (de Sousa Santos, 2007, p. 41)

Hay formas diferentes de interpretar estos desafíos al sentido común. Dejado a su propia volición, de Sousa Santos argumenta que “el sentido común es conservador y puede muy bien legitimar argumentos que relegan un conocimiento superior. Sin embargo, una vez articulado con el conocimiento común bien puede ser fuente de una nueva racionalidad—una racionalidad compuesta de múltiples racionalidades ” (de Sousa Santos 2007, p. 41).

En esta ponencia he defendido la tesis que el sentido común neoliberal no sólo ha desplazado otras formas tradicionales de sentido común en la educación, sino también que se constituyó en una filosofía moral e intelectual muy penetrante en la cultura. Aún cuando los fundamentos de la economía política del neoliberalismo hayan mostrado en la práctica, dada la crisis económica fenomenal de los últimos años precipitada por sus principios, las limitaciones de su orientación teórica, aunque continúa como sentido común firmemente establecida en la política de la cultura y en la filosofía o concepción del mundo que guía el desarrollo educativo.

Gramsci insistió que no hay algo que podría llamarse una concepción filosófica global: “la filosofía en general no existe. Existen varios filósofos o concepciones del mundo.” (Gramsci 1980, p. 326).

La tarea de la filosofía de la praxis que Gramsci propuso busca entender, volver explícito y conocer el ‘buen sentido’ dentro del sentido común. Es decir, una crítica del sentido común basado en sí mismo, sin embargo un sentido común para demostrar que “todo el mundo es un filósofo, y por lo tanto no es cuestión de introducir desde cero una forma científica de pensamiento dentro de la vida individual de cada persona, sino

buscando renovar y volver crítica una actividad ya existente. (Gramsci 1980, pp. 330-331).

Hay ecos de esta proposición Gramsciana en la perspectiva gnoseológica de Paulo Freire y otros defensores de la pedagogía de la liberación. Tal modelo implica comenzar las actividades pedagógicas con el conocimiento altamente refinado de la gente común, el conocimiento que trae la gente común en los pliegues de su conciencia, aceptando este conocimiento como ‘teoría crítica en estado práctico’ y no simplemente como conocimiento o sabiduría popular, contribuyendo así, mediante la introducción de técnicas científicas y conocimiento especializado de las ciencias sociales, buscando un desarrollo programado conectado con la praxis de la transformación de las conciencias—o lo que Freire denominó la pedagogía del oprimido y la acción cultural para la libertad, dos estadios del mismo proceso progresista de transformación social.

Años atrás, criticando el neoliberalismo, estaba preocupado con un análisis de Gramsci cuando decía lo siguiente: “cuando no tenemos la iniciativa en la lucha y la lucha misma aparece eventualmente identificada con una serie de derrotas, el determinismo mecanicista se vuelve una fuerza tremenda de resistencia moral, de cohesión y de una paciente y obstinada perseverancia” (Gramsci 1980, p. 336).

Considerando como se ha desmoronado el edificio político-económico del neoliberalismo, no es necesario hoy en día ningún tipo de determinismo mecanicista como aconsejaba Gramsci.

Por el contrario, mirando hacia adelante la tarea es muy clara. Una vez que las crisis hayan pasado y el neoliberalismo comience a disiparse—lo que no se dará automáticamente ni de inmediato, porque cada bloque histórico persiste históricamente



por un largo tiempo—nosotros debemos continuar desagregando, inspeccionando, y criticando estos principios, programas y prácticas. Al mismo tiempo, debemos buscar recrear el núcleo potencial de buen sentido que emerge de esta crítica, crear nuevos programas y nuevas ciencias educacionales que inspiren, sobre todo una nueva utopía educacional.

Hoy más que nunca debemos aceptar que el apotegma de Gramsci se vuelve verdadero: dejemos que la libertad resuene del pesimismo de la inteligencia al optimismo de la voluntad.

## Referencias Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010). Accountability in education and the emergence of this issue in the Portuguese context. A brief sociological overview. Universidade de Minho, Portugal. Unpublished manuscript.
- Apple, M. W. (2004). Ideology and curriculum (Unpublished). New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W. (2006). Educating the “Right” way: Markets, standards, God, and inequality. New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W. (2013). Can education change society? New York, NY: Routledge.
- Baez, B., & Boyles, D. (2009). The politics of inquiry. Education research and the ‘culture of science’. Albany, NY: New York Press.
- Berman, E., Marginson, S., Preston, R., McClellan, B. E., & Arnove, R. F. (2007). The political economy of educational reform in Australia, England and Wales, and the United States. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: The dialectics of the global and the local* (pp. 252–291). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- de Sousa Santos, B. (Ed.). (2007). *Cognitive justice in a global world. Prudent knowledges for a decent life*. Lanham, MD: Lexington Books-Rowman and Littlefield Publishers.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogy of praxis: A dialectical philosophy of education*. Albany, NY: SUNY Press.
- Gramsci, A. (1980). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. (Q. Hoare & G. N. Smith, Ed. & Trans.). New York, NY: International Publishers.
- Gramsci, A. (1975–1977). *Obras de Antonio Gramsci Vol. 5*. Mexico City: Juan Pablos Editor.
- Habermas, J. (1975). *Legitimation crisis* (J. J. Shapiro, Ed. & Trans.). Boston: Beacon.
- Held, D. (1983). *States and societies*. Oxford: Martin Robertson in association with The Open University.
- Held, D. (1989). *Political theory and the modern state*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lindberg, S. I. (2009, March). Byzantine complexity. Making sense of accountability. Committee on concepts and methods. Working Paper Series, 28, 2009. Retrieved from <http://www.concepts-methods.org>
- Macpherson, C. B. (2011). *The political theory of possessive individualism: Hobbes to Locke*. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mayo, P. (2011). The centrality of the state in neoliberal times: Gramsci and beyond. *International Gramsci Journal*, 3, 56–70.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Morrow, R. A. (2006). Foreword. Critical theory, globalization, and higher education: Political economy and the cul-de-sac of the postmodernist cultural turn. In R. A. Rhoads & C. A. Torres (Eds.), *The university, state, and market. The political economy of globalization in the Americas* (pp. xxvi–xxvii). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Novack, G. (1978). *Pragmatism versus Marxism: An appraisal of John Dewey's philosophy* (2nd ed.). New York, NY: Pathfinder.
- O'Connor, J. (1973). *The fiscal crisis of the state*. New York, NY: St. Martins Press.
- OECD. 2011. *Divided we stand: Why inequality keeps rising*. OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/els/socialpoliciesanddata/dividedwestandwhyinequalitykeepsrising.htm>
- Oelkers, J., & Rhyn, H. (Eds.). (2000). *Dewey and European education. General problems and case studies*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Ohmae, K. (1990). *The borderless world: Power and strategy in the interlinked world economy*. New York, NY: Harber Business.
- Ohmae, K. (1995). *The end of the nation-state: The rise of regional economies*. New York, NY: Free Press.
- Schugurensky, D. (1994). *Global economic restructuring and university change: The case of the University of Buenos Aires* (Doctoral dissertation). University of Alberta.
- Snyders, G. (1981). *Escola, classe e luta de classes [Schooling, classes and class struggle]*. Lisbon: Moraes.
- Teodoro, Antonio (2010). *A educação superior no espaço Iberoamericano. Do elitismo à transnacionalização [Higher education in the Ibeoramerican space. From elitism to transnationalization]*. Lisbon: Edições Universitárias Lusófonas.
- Thomas, P. D. (2009). *The Gramscian moment. Philosophy, hegemony and Marxism*. Leiden: Brill.
- Torres, C. A. (1992). *The church, society and hegemony. A critical sociology of religion in Latin America*. Westport, CT: Praeger.
- Torres, C. A. (1998). *Democracy, education and citizenship: Dilemmas of citizenship in a global world*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Torres, C. A. (2009a). *Globalizations and education. Collected essays on class, race, gender, and the state*. Introduction by Michael W. Apple, Afterword by Pedro Demo. New York, NY: Teachers College Press-Columbia University.
- Torres, C. A. (2009b). *Education and neoliberal globalization*. Introduction by Pedro Noguera. New York, NY: Routledge.
- Torres, C. A. (2011). Public universities and the neoliberal common sense: Seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education*, 21, 177–197.
- Torres, Carlos (2013). *Political sociology of adult education*. Rotterdam: Sense.
- Torres, C. A., & Rhoads, R. A. (2006). Introduction: Globalization and higher education in the Americas. In R. A. Rhoads, & C. A. Torres (Eds.), *The university, state, and market. The political economy of globalization in the Americas* (3–38). Stanford: Stanford University Press.
- Torres, C. A., & Van Heertum, R. (2010). Education and domination: Policy and practice reform through a critical theory. In G. Sykes, B. Schneider, D. Plank, & T. G. Ford (Eds.), *Cognitive justice in a global world. Prudent knowledges for a*

- decent life (pp. 221–239). New York and London, NY: American Educational Research Association and Routledge.
- Torres, C. A. Neoliberal Globalization and Global University Rankings: The question of World Class Universities as a middle-range theory. Los Angeles, Unpublished.
- UNESCO.Bindé, J., (Coord.). (2005). Towards knowledge societies: UNESCO world report. UNESCO reference works series. Paris: UNESCO. Retrieved March 9, 2006 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>
- West, C. (1993). Prophetic thought in postmodern times. Monroe, ME: Common Courgae Press.