

# Educación, conocimiento y poder: debates lógicos-epistémicos y enfoques alternativos respecto de la naturaleza humana

Education, Knowledge, and Power: Logical-Epistemic Debates and Alternatives Approaches to Human Nature

**Alfredo Leandro Ocón**

Universidad de la Defensa Nacional,  
Facultad de la Defensa Nacional. Escuela Superior de Guerra.  
Correo electrónico: leandro.ocon@gmail.com

**Resumen:** Este artículo se propone analizar los debates contemporáneos en cuanto a la educación, el conocimiento y el poder. Se observan que las diversas formas de abordar la importancia, el rol y el tipo de educación y conocimiento que son relevantes, se fundamentan en visiones alternativas respecto de la naturaleza humana basadas en distintos abordajes lógicos-epistémicos. Mientras algunas posturas asocian a la educación como mecanismo de emancipación individual, otras consideran que es parte de un ejercicio de dominación. A partir de la identificación de cuatro corrientes principales (neoliberal, marxista-pedagógica, biopolítica y psicopolítica) se realizará un estudio descriptivo y comparado con el fin de comprender el andamiaje lógico-epistémico de cada una de ellas.

**Palabras clave:** Educación, conocimiento, poder, biopolítica, psicopolítica.

**Abstract:** This article aims to analyze contemporary debates regarding education, knowledge and power. It is observed that the different ways of approaching the importance, the role and the type of education and knowledge that are relevant, are based on alternative visions with respect to human nature structured on different logical-epistemic approaches. While some positions associate education as a mechanism of individual emancipation, others consider that it is part of an exercise of domination. From the identification of four main currents (neoliberal, marxist-pedagogical, biopolitics and psychopolitics) a descriptive and compared study will be carried out in order to understand the logical-epistemic scaffolding of each of them.

**Keywords:** Education, Knowledge, Power, Biopolitics, Psychopolitics.

## Introducción<sup>1</sup>

Pero no se pueden cuestionar los principios mejor establecidos de la visión y de la división del trabajo científico sin correr el riesgo de que los productos de este esfuerzo de ruptura permanezcan incomprensidos o pasen inadvertidos; sin exponerse a que parezca que se falta a la vez a las exigencias de la teoría y a las exigencias de la empiria, y a ver que los logros más seguros de la investigación se les escapan a aquellos que no saben reconocer las cuestiones teóricas sino cuando dan lugar a disertaciones (sobre el poder, la política, etc.) tanto como a aquellos que se verán inclinados a la suspicacia y la reticencia ante el esfuerzo mismo por tratar la serie de los acontecimientos que la descripción histórica despliega como el producto de diferentes efectos —en el sentido de la física—, es decir, como integración singular de secuencias inteligibles de acontecimientos destinados a aparecer cada vez que se den, siendo todo lo demás igual, ciertas condiciones.

Pierre Bourdieu, *Homo Economicus*

Un aforismo generalmente utilizado para remarcar la importancia del conocimiento, proviene del latín: *scientia potentia est*<sup>2</sup>, que significa "el conocimiento es poder". Ahora bien, deberíamos conocer cómo se articulan los agentes intervinientes para que el uno sea funcional al otro, ya que el conocimiento no es poder en sí mismo, sino que depende de quién lo utiliza y cómo, qué es lo que lo enviste de dicho poder. Las lógicas de funcionamiento del mundo moderno demuestran que quien tiene poder no es quien detenta el conocimiento sino quien instrumenta mecanismos para la utilización del mismo en su favor.

<sup>1</sup>Quisiera agradecer los comentarios, observaciones y críticas realizadas por Leonardo Rodríguez Zoya quien contribuyó notablemente al mejoramiento del presente trabajo.

<sup>2</sup>En realidad, la frase original fue *ipsa scientia potestas est*, y puede ser hallada en los escritos de Francis Bacon *Meditationes Sacrae* (1597). Posteriormente la frase "el conocimiento es poder" fue utilizada por Thomas Hobbes en el *Leviatán* (1668). Sin embargo, algunos escritos sugieren que la ocurrencia "el conocimiento es poder" se remontan al año 600 d.C adjudicada al Imán Alí, primo del profeta islámico Mahoma.

Parafraseando a Jürgen Habermas (1984), la racionalidad no consiste en la posesión del conocimiento, sino cómo sujetos con capacidad de actuar y de comunicarse adquieren y usan el conocimiento.

Ahora bien, el problema persistente yace en un debate filosófico-histórico, que surge de una preocupación del ser humano como un animal complejo, social y político con capacidad de abstracción y de creación: ¿cuál es la naturaleza del ser humano? Si el raciocinio es aquello que lo caracteriza, cabe entonces reflexionar sobre dimensiones fundamentales como el conocimiento y la educación. Sin embargo, el lugar que ocupan dichas dimensiones en la naturaleza del hombre es epicentro de otro debate histórico y actual en el que algunas perspectivas consideran que el conocimiento mejora las posibilidades de vida de los seres humanos y otras posturas se oponen a dicha hipótesis.

De esta forma, se desarrollan enfoques en pugna en cuanto a la interpretación de los sistemas educativos: unos los ven como un mecanismo de dominación, mientras que para otros son un elemento primordial para la liberación y la transformación de la sociedad. Esta cuestión pone de manifiesto problemáticas tales como la relación estructura-agente, quedando en el seno de la discusión el rol de los sistemas educativos en la autorealización de los seres humanos.

Es decir, ¿cuál es el grado de autonomía que pueden lograr los individuos frente a las estructuras en las que se encuentra insertos? ¿Es la estructura consistente con la naturaleza humana? ¿Es la educación un mecanismo de opresión o de liberación? Las respuestas a dichos interrogantes, se encuentran en una multiplicidad de enfoques, muchos de ellos le han dado un rol preponderante a la educación y al conocimiento.

Desde hace siglos, en los primeros escritos filosóficos tanto en Occidente como en Oriente, se observan diferencias históricas interpretativas que representan diversas aproximaciones en cuanto a la relación de la educación, el conocimiento y el poder. En la Antigua Grecia dicho debate ocasionó no

solamente importantes fenómenos políticos, sino que ha sido primordial en los escritos filosóficos clásicos. Sin ir más lejos, en la *Apología de Sócrates* se revela en la profunda discusión sobre los sofistas. Acaso, y tal como se pregunta Mintz (2014): ¿por qué Sócrates negó ser un maestro? La crítica fundamental que realiza Platón no es meramente a la injusticia hacia Sócrates, sino al sistema educativo ateniense. Cómo el término sofista ha evolucionado hasta hoy, denota que aún existen debates tanto en la academia como en la política educativa.<sup>3</sup>

Dentro de los autores clásicos como Adam Smith y/o Karl Marx también se pueden observar puntos en común y disidencias. A pesar de representar estos las antípodas ideológicas de la economía política, ambos reconocieron la importancia de la educación y el rol que debía adquirir el Estado en relación con la misma. Sin embargo, el punto de discusión, quizás fundamental entre ellos, radica en el límite y alcance que consideran que debe tener el sistema educativo.

Adam Smith, por un lado, ponderaba la importancia moral y ética de ofrecer educación a la población, no como un medio de emancipación sino como un instrumento para evitar la patología industrial de la separación del cuerpo y la mente; consecuencia directa de la división de trabajo. Por otro lado, las observaciones de Marx frente a este punto aspiran a confrontar la estructura del capitalismo moderno donde la educación se constituye en un factor más de producción de las desigualdades. Incluso, Marx llega a argumentar que todo conocimiento del sistema capitalista es disociado de quien lo produce. La educación y la ciencia pasan a ser partes constitutivas del sistema de dominación tal y cual lo concibe Smith en *La riqueza de las naciones*.

Aunque la educación y el conocimiento han sido generalmente reconocidas como importantes para el ejercicio de la libertad de los individuos, la

<sup>3</sup>Sofista ha sido el nombre que han recibido los profesionales de la educación en la Antigua Grecia. Sin embargo, diversos debates políticos e interpretativos en cuanto no solo a la práctica de la educación sino de la legitimidad de los sofistas, generó paulatinamente una transformación del término a un concepto despectivo. A tal punto que sofista es aquel que se vale por la construcción de argumentos y no por el conocimiento que transmite, sofista es aquel que logra convencer más allá de la verdad. Para la Real Academia Española, sofista es el maestro de la retórica o el que se vale de sofismas.

problemática se prolonga aún en discusiones de dimensiones pedagógicas. En el seno de dicho debate surgen autores como Paulo Freire o Henry Giroux, que proponen modelos de enseñanza basados en lo que se denomina pedagogía crítica. En particular, para Freire (2005), la educación puede llegar a ser un mecanismo de liberación dependiendo del tipo de conocimiento, y de cómo se construya la relación entre el educador y el educando. Dicha interpretación pone el acento en la cuestión ideológico-política de la educación desde la perspectiva pedagógica.

Sin embargo, la corriente posestructuralista, y en particular la crítica propuesta por Michel Foucault, ha ofrecido una interpretación más ambiciosa y crítica basada en la biopolítica, en la cual el conocimiento se separa del ser humano convirtiéndolo en una mercancía, y por ende, en un mecanismo de dominación capitalista. En este sentido, Foucault recobra la raíz marxista tradicional, pero no logra ofrecer una respuesta.

El debate contemporáneo mantiene sus raíces históricas. Dentro de la corriente de pensadores críticos modernos surgieron algunas disidencias en cuanto al abordaje de Foucault, en particular en lo referido a lo biopolítico. Muchos de esos autores, que han logrado adquirir importante renombre y alcance, consideran que la biopolítica es insuficiente para describir ciertas dinámicas actuales de dominación y proponen lo que ellos denominan psicopolítica.

De esta forma, se pueden identificar principalmente cuatro corrientes contemporáneas en cuanto a la relación del conocimiento, la educación y el poder: una neoliberal, impulsada por economistas norteamericanos; una marxista-pedagógica; una biopolítica, propuesta por Michel Foucault; y una psicopolítica, impulsada por Bernard Steigler y Byung-Chul Han.

El presente trabajo se propone indagar y analizar teóricamente, en perspectiva histórica, las corrientes de pensamiento mencionadas de forma comparada. Muchos de los discursos contemporáneos en cuanto a la educación y

la producción de conocimiento se encuentran directa o indirectamente arraigadas en algunos de los cuatro tipos propuestos, en los cuales pueden identificarse tanto diferencias como similitudes.

La propuesta es realizar un estudio lógico-epistémico de las aproximaciones mencionadas atendiendo principalmente a los enfoques relacionados a la educación, el conocimiento y su relación con el poder. Es por ello que, un profundo análisis de cada una de las propuestas permitirá comprender y abordar los dilemas políticos pasados y contemporáneos en cuanto a las políticas educativas, científicas, industriales y económicas.

#### Teoría económica del capital humano

Hasta mediados de la década del cincuenta del siglo pasado, los modelos económicos ignoraban las cualidades y los conocimientos particulares de los individuos como elementos fundamentales para el desarrollo económico.<sup>4</sup> Ante el vacío teórico, a partir de aproximadamente la década del setenta, en el seno de la Universidad de Chicago, surgió uno de los paradigmas intelectuales más relevantes en cuanto a la interpretación del conocimiento y su relación con el ser humano.

Al comenzar la Guerra Fría, la escuela de pensamiento keynesiana norteamericana no solamente se encontraba en su apogeo, sino que era la corriente de pensamiento dominante. Sin embargo, a partir de la década del cincuenta, las políticas monetarias y fiscales intervencionistas que los economistas keynesianos de posguerra recomendaron, fueron atacadas por un grupo de teóricos que trabajaban en la Universidad de Chicago. Dichos teóricos representaron un cambio sustancial en el posicionamiento de aquella universidad, anteriormente asociada con una posición notablemente keynesiana;

<sup>4</sup>Es importante señalar que Adam Smith, en *La riqueza de las naciones* (1776) señala que la importancia de las habilidades y destrezas adquiridas por parte de los individuos de una sociedad son también parte del capital fijo. Dichos talentos, son parte de la riqueza personal, pero también de la riqueza social agregada.

se constituyeron en referentes del neoliberalismo y sus aportes teóricos contribuyeron a la expansión de una corriente académica asociada con la elección racional de los individuos. Esto permitió la ampliación hacia otras esferas del conocimiento, en particular la teoría de elección pública. En este sentido, los modelos neoclásicos dieron lugar a un abordaje específico para interpretar los comportamientos de los seres humanos, transformándolo conceptualmente en *homo economicus*: los individuos se comportan para obtener el máximo beneficio propio, a partir de la información que tengan sobre los costos y beneficios de su accionar.

Desde el punto de vista académico, el desafío de comprender las tendencias del crecimiento de Estados Unidos en el escenario de posguerra, habilitó una serie de contribuciones fundamentales en el pensamiento económico. El punto de partida académico de la transformación del conocimiento en capital, fue el concepto de "residuo" de Robert Solow o productividad total de los factores: la acumulación constante de capitales físicos (técnicos) genera en el largo plazo mayor crecimiento económico. Tal como señala Claudia Goldin (2014), fue la discusión con la tesis de Solow lo que abrió las puertas a los nuevos aportes teóricos. En este sentido, la tesis de Solow no era suficiente para explicar el crecimiento experimentado durante el siglo XX, de allí surgen propuestas de autores tales como Theodore Shultz (1963), Jacob Mincer (1974) y Gary Becker (1964), sobre el rol del capital humano.

Sus trabajos se han reconocido como los precursores para la transformación de los modelos tradicionales, que generalmente habían percibido el conocimiento y la educación como variables exógenas de los modelos econométricos. Gracias a las nociones propuestas por Shultz (1963) que resignificaron el rol de la educación y el aprendizaje, como variables explicativas de la capacidad productiva de los seres humanos en la economía general, Becker (1964) pudo desarrollar una teoría del capital humano.

En el *Capital humano*, Becker (1964) aborda la cuestión de las habilidades y los conocimientos de los seres humanos como capital, en el cual se puede invertir y obtener beneficios económicos. De esta forma, establece una relación causal entre la inversión en la formación y capacitación de la mano de obra, y el crecimiento económico. En definitiva: "La incorporación del capital humano en la medición del crecimiento, identifica los aumentos en la educación, como aumento de la productividad de las personas" (Goldin, 2014: 3).

La teoría del capital humano irá adquiriendo mayor relevancia, tanto en la esfera académica como en la política, de la mano del desarrollo mismo del capitalismo neoliberal. Otros aportes comenzarían a complementar el impulso de la nueva teoría; años antes, Peter Drucker (1959) había acuñado el concepto de "trabajador del conocimiento", refiriéndose específicamente al tipo de trabajador que vive del conocimiento: científicos, físicos, programadores e incluso arquitectos. El desarrollo del capital humano para la promoción del tipo de profesional vinculado al conocimiento se iría constituyendo en uno de los elementos centrales en el pensamiento económico moderno.

De manera paralela y dentro de la tónica neoliberal del mundo contemporáneo, la importancia del conocimiento en la vida humana adquirió una relevancia tal que se sumó al conjunto de derechos humanos. Desde la década de los ochenta, y gracias principalmente a los aportes de Amartya Sen (1985; 2000), la teoría económica contemporánea comenzó a volcarse rápidamente hacia la preocupación por las desigualdades. En particular, por cómo la educación y el conocimiento no son solamente el resultado de las desigualdades sociales en sistemas capitalistas, sino causa de ellas.

De esta forma, se puede observar un desdoblamiento de la teoría económica neoliberal. Por un lado, el pensamiento económico liberal arraigado a la Universidad de Chicago de corte libertaria *laissez-faire* y, por otro lado, el pensamiento económico nekeynesiano, que reconoce la existencia de "fallas de mercado" que se solucionan con la activa participación del Estado.



En este punto, cabe hacer un señalamiento fundamental en lo que se entiende por teoría económica neoliberal, ya que, en muchos casos, se interpreta que neoliberal y keynesiano son los dos opuestos en un *continuum* de alternativas políticas en una economía de mercado capitalista. Sin embargo, y como se profundizará en los siguientes apartados, ambos pertenecen a un mismo paradigma académico-político: el reconocimiento y el disciplinamiento a la economía de mercado capitalista.

A partir de la década del noventa, algunas organizaciones internacionales como por ejemplo la ONU, adquirieron un rol fundamental en lo que respecta a las políticas educativas, sociales y culturales. No resulta casual que en dicho marco histórico, y gracias al impulso del economista pakistaní Mahbub-ul-Haq, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo publique anualmente el Índice de Desarrollo Humano, que sirve para medir la calidad de vida humana por país, a partir de dimensiones consideradas como fundamentales: educación, salud y riqueza personal. En Jomtien (1999), y posteriormente en Dakar (2000) se ha impulsado, desde distintas organizaciones internacionales, el reconocimiento del acceso a la educación para todos los seres humanos.

Cabe destacar los aportes de Santosh Mehrotra (2005), quien observa la constitución de dos paradigmas alternativos en cuanto al desarrollo y la educación. Por un lado, el que denomina el de capital humano en el cual se redujo al ser humano a una variable que, durante muchos años, fue concebida como dependiente del desarrollo y posteriormente se constituyó en una variable explicativa de dicho proceso. El capital humano, será paulatinamente tomado como una dimensión conmensurable, reducida a la dinámica de costo-beneficio de la economía clásica. Es decir, la inversión en el capital humano como un medio para un fin.

Por otro lado, el paradigma del desarrollo humano pone al individuo, sus condiciones de vida y sus posibilidades profesionales como un fin en sí mismo. A partir de determinados mandatos impulsados por organizaciones internacionales

tales como la ONU, existen elementos y derechos que todo ser humano debe tener. De esta forma, la educación, la igualdad, derechos de participación política en su comunidad, su seguridad, y otros tantos estándares de vida deben ser asegurados por todos los países a sus ciudadanos.

Sin embargo, el principal problema que yace en las interpretaciones de Mehrotra (2005) consiste en separar dos conceptos que genéticamente pertenecen al mismo paradigma. Los aportes de Melisa Campana (2012), demuestran las continuidades conceptuales entre las nociones de desarrollo humano y capital humano, a partir del marco interpretativo ofrecido por Foucault (2004) en lo que él denominó biopolítica.

Por ejemplo, Mehrotra (2005) observa cómo muchas instituciones financieras internacionales, tal es el caso del Banco Mundial, han utilizado discursivamente el concepto de desarrollo humano para definir una visión que, en realidad, es la del capital humano. El autor interpreta que ha habido un discurso asociado al desarrollo humano que difiere del accionar por parte de las entidades que implementan políticas de corte neoliberal. Es decir, muchas de las políticas impulsadas durante el consenso de Washington, que fueron implementadas en países en vías de desarrollo, utilizaron el argumento del desarrollo humano para justificar la privatización de la educación como mecanismo que lograría un mejoramiento en la accesibilidad educativa, situación que ha sido ampliamente demostrada como desigualitaria. Por ende, el autor interpreta que existe una confusión o una intencionalidad política en utilizar el paradigma del desarrollo humano como justificativo de un accionar basado en políticas neoliberales, cuando en realidad son visiones alternativas de un mismo paradigma.

La conexión entre desarrollo humano y capital humano es particularmente visible en el rol de la educación en los estudios económicos contemporáneos. Gracias al surgimiento y el fortalecimiento de exámenes internacionales tales como los PISA —impulsados por la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o los TIMSS, PIRLS, ICCS, ICILS o LaNA, promovidos por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)—, el enfoque econométrico continuó avanzando. De esta forma se profundizó el trabajo académico que apoya el paradigma del capital humano. Trabajos como los de Hanushek y Wößmann (2007; 2008; 2015) utilizan dichos indicadores para demostrar la conexión entre los conceptos de "calidad educativa" y "crecimiento económico", específicamente, cómo el rol de habilidades cognitivas tiene un impacto positivo *ceteris paribus* en el PBI per cápita de los países.

Desde la década de los noventa, el conocimiento como capital se ha constituido en un elemento central en los estudios sobre desarrollo económico. Dentro de la misma tendencia, algunos estudios comenzaron a incluir la formación de ingenieros y científicos, como variable explicativa del desarrollo. Observando la correlación entre la formación de dichas profesiones y el crecimiento económico (OECD, 2000; Souter, 2010).

Las dinámicas socioeconómicas modernas resultantes de los avances tecnológicos, particularmente las tecnologías de comunicación, han reforzado el rol de los trabajadores del conocimiento, a tal punto que en las últimas décadas se ha instalado de forma generalizada en foros y organizaciones internacionales que el camino hacia el desarrollo es por medio de la transformación de los países hacia lo que se ha denominado como economías del conocimiento<sup>5</sup>.

¿Qué es una economía del conocimiento? El concepto fue por primera vez introducido por Foray y Lundvall (1996) en un taller de la OCDE, aludiendo específicamente a lo que Abramowitz and David (1996) categorizan como "conocimiento codificado". Este tipo de conocimiento es aquel que puede descontextualizarse, y por lo tanto, ser comercializado en el mercado. Esta característica posiciona a la inversión en ciencia y tecnología en la centralidad

<sup>5</sup>También a veces llamadas "economías basadas en el conocimiento" o "economías guiadas por el conocimiento".

del nuevo paradigma del desarrollo, haciendo a la producción de conocimiento una característica estructural de las economías modernas (Schumpeter, 1939, 1943; Leydesdorff, 2010).

Dicho concepto, en realidad, abarca una amplia gama de nociones e ideas, que en algunos casos hasta parecen superponerse. Sociedad de conocimiento y economía de conocimiento no son solamente conceptos complejos y distintos entre sí, sino que también existen múltiples aproximaciones a cada uno de ellos (Powell y Snellman, 2004). De forma resumida, podría definirse como economía del conocimiento a aquella que utiliza el conocimiento como principal mecanismo para la añadidura de valor agregado en la producción de bienes y servicios.

En particular, algunos autores (Mehrotra, 2006; Robertson, 2005; Knutsson y Lindberg, 2012) asocian estos conceptos a un discurso impulsado por distintos actores internacionales que han logrado marcar tendencias en objetivos políticos en una gran mayoría de los países en el mundo. La idea de economías de conocimiento no es simplemente un modelo de economía política, sino más bien un objetivo político deseable, asociado al desarrollo socioeconómico de la modernidad.

La breve historia del pensamiento económico presentada hasta aquí revela un profundo proceso de transformación interna. Principalmente la transición entre la economía clásica y la neoclásica, basada en la construcción teórica de un supuesto que gobierna la percepción de la naturaleza y el comportamiento humano.

La percepción teórica del ser humano como *homo economicus*, es decir, un individuo racional interesado únicamente en sus propios beneficios, ha sido uno de los cambios más radicales del pensamiento económico moderno. La construcción de dicho supuesto cumple con el objetivo de matematizar el comportamiento humano, a fin de poder construir modelos que expliquen la realidad. Sin embargo, la construcción de dicha realidad se fundamenta no solo

en la reducción de la complejidad del ser humano, sino también en suponer que esa es su verdadera naturaleza, construyendo así, de forma implícita y explícita, un individuo subsumido a las lógicas del mercado.

### **Pedagogía crítica: en búsqueda del *homo omnilateralis***

La crítica marxista tradicional resulta *a priori* evidente: el sistema educativo forma parte de la superestructura que asegura los mecanismos de explotación del sistema capitalista.

Si bien Marx no profundizó sus estudios en cuanto a la educación de forma específica, en cuanto al conocimiento y la ciencia, en *El Capital* se encuentra la siguiente frase:

Es el resultado de la división del trabajo en las manufacturas, que el trabajador se encuentra cara a cara con las potencias intelectuales del proceso material de producción, como propiedad de otro y como un poder gobernante. Esta separación comienza en la cooperación simple, donde el capitalista representa al obrero único, la unidad y la voluntad del trabajo asociado. Se desarrolla en la fabricación que reduce al obrero a un trabajador de detalle. Se completa en la industria moderna, que convierte a la ciencia en una fuerza productiva distinta del trabajo y la presiona al servicio del capital. (1918: 276)

De estas palabras se deduce que tanto la ciencia como la educación son elementos al servicio del capital. Por lo tanto, el conocimiento producido como el adquirido son, en el sistema capitalista, elementos superestructurales de dominación.

Los aportes de Ferreira Jr. y Bittar (2008) colaboran con la comprensión de la relación educación-trabajo para la teoría marxista y la construcción de un *homo unilateralis*, diferente del *homo omnilateralis*<sup>6</sup>.

El trabajador del sistema capitalista es unilateral, en el sentido de que su construcción individual se hace en función de las fuerzas de producción. El

<sup>6</sup>La traducción al latín no es parte de los autores mencionados. La traducción es propia para mantener el estilo y la propuesta conceptual de diferentes construcciones del hombre que propone el presente trabajo.

hombre pierde sus características *omnilaterales*, tal y cual son planteadas por Aristóteles: solo el hombre cultivado en múltiples artes y conocimientos puede ser libre para poder tomar decisiones en una polis democrática.

El trabajador de la fábrica, alienado en su tarea y a partir de sus condiciones materiales de existencia, es un hombre unilateral destinado a reproducir el sistema en el cual se encuentra. Es decir, la alienación de la división de trabajo genera que todos los individuos expuestos a dicho mecanismos sean unilaterales y, por ende, incompletos (Ferreira J y Bittar, 2008:11).

Uno de los aportes trascendentales en cuanto a la reflexión del sistema de educación de la teoría marxista fue la realizado por Antonio Gramsci. Tal como señala Peter Mayo (2014), Gramsci hace a la educación el elemento central de la hegemonía. A diferencia de la teoría marxista clásica, para Gramsci la educación es percibida como un elemento cultural-académico capaz de irrumpir en las estructuras de dominación, pudiendo favorecer la transformación social. En este sentido, la educación es dual: es un elemento cultural de reproducción del sistema capitalista pero también puede ser contracultural y revolucionario. Es decir, la educación como mecanismo de intercambio entre educadores y educandos (en sentido amplio) es capaz de otorgar poder al conocimiento. La hegemonía cultural, tal y cual la define Gramsci, es la forma en la que las clases dominantes transmiten y reproducen su cosmovisión a los oprimidos. Los mecanismos de dominación hegemónica son posibles gracias a la estructuración de una ideología orgánica impulsada por intelectuales orgánicos, que genera una relación de dominio y consenso.

Para Gramsci, el conocimiento es poder (Daldal, 2014:155). La interpretación yace en la visión ideológica y el rol que ocupa, tanto para la construcción del dominio como para el proceso de concientización. Dentro de esta lógica, la lucha contrahegemónica solo es posible a partir de la ruptura del consenso; en dicho proceso los intelectuales ocupan un rol trascendental.

Esta aproximación gramsciana pone de manifiesto un tradicional debate en cuanto al rol de la educación frente a la relación del individuo con el sistema. Los educadores pueden ser tanto agentes del sistema y de reproducción de los mecanismos de opresión, o bien pueden ser actores de la emancipación y concientización de los individuos.

En este sentido, la crítica marxista se encuentra desdoblada en dos enfoques alternativos anclados en el dilema de estructura-agente, principalmente en lo que respecta a la educación y el conocimiento. La propuesta de Gramsci posiciona a la educación y al conocimiento como factores de disputa ideológica donde el cambio es posible.

La propuesta gramsciana allanó el cambio conceptual para el surgimiento de una de las corrientes alternativas más relevantes del pensamiento educativo contemporáneo: la pedagogía crítica. Esta corriente nació principalmente de la mano de Paulo Freire (2005), un pensador y educador brasileño, que reflexionó acerca de los sistemas educativos en América Latina y sobre cómo, una pedagogía anclada en muchos de los supuestos propuestos por Gramsci, podía colaborar con la emancipación de los individuos.

En el texto más reconocido de Freire (2005), *Pedagogía del oprimido*, se rechaza la idea tradicional de educación que denomina “educación bancaria”, haciendo referencia al rol que toma el educando como una cuenta en la cual los educadores “depositan” sus conocimientos. Este pensamiento tiene raíz en las observaciones de Johan H. Pestalozzi, en cuanto al lugar y las características del educando, la importancia de la libertad y el rechazo al paternalismo asimétrico de la relación maestro-alumno.

Para Freire (2005), la educación bancaria es inherentemente deshumanizante. En este sentido, y siguiendo el pensamiento de Pestalozzi —pero también y de acuerdo a los argumentos de Harris (2011)—, tiene su origen en la propuesta de Erich Kahler, en la cual el ser humano se distingue de cualquier otro ser por su capacidad de discernimiento y de trascendencia. De

modo que el ser humano tiene características intrínsecas que las pedagogías tradicionales oprimen y reprimen.

La pedagogía crítica se centra en las características cualitativas del proceso educativo, encontrando en las mecánicas de enseñanza, los procesos de opresión al individuo en lo que llama, en palabras de Henry Giroux, una pedagogía “alienante”. Es decir, la enseñanza tradicional, caracterizada por una relación asimétrica entre el educador y el educando, es uno de los principales mecanismos por el cual los individuos son dominados. Para ello es fundamental una pedagogía liberadora.

La pedagogía del oprimido es aquella que convierte al educando en un recipiente del saber por medio del traspaso de información que debe aceptar como dada. Para Freire ninguna sociedad conocida se organiza sobre la base de su sistema educativo, sino que es el sistema educativo el que es creado a partir de las prácticas y formas de pensamiento que constituyen y definen a la sociedad vigente.

El humano podrá ser y ejercer sus facultades innatas de discernimiento y trascendencia, en la medida en que haya una pedagogía que habilite y fomente dichas características. En este sentido, no es meramente el conocimiento, sino cómo es el método de enseñanza-aprendizaje lo que dará lugar a la emancipación de los individuos de los mecanismos de opresión.

### **Biopolítica: la crítica de Foucault**

En una serie de conferencias que dictó el filósofo francés Michel Foucault, en el Collège de France entre 1978 y 1979 publicadas póstumamente, en base a grabaciones de audio, como *El nacimiento de la biopolítica* (2004), se pueden rastrear tanto una de las principales críticas respecto a las teorías del capital humano, como la insatisfacción de su autor con las propuestas marxistas.<sup>7</sup>

<sup>7</sup>En noviembre de 1971, el filósofo holandés Fons Elders, invitó a Michel Foucault y a Noam Chomsky a un debate con el fin de que cada pensador pueda exponer argumentos acerca de la naturaleza humana. Inevitablemente, el dialogo fue avanzando hacia algunos puntos críticos, especialmente en



El concepto de biopolítica que impulsa Foucault, aspira a superar la tradicional definición que identifica políticas orientadas a la dimensión biológica. Sin embargo, las lecciones de Foucault no terminan de profundizar sobre aspectos específicos de la biopolítica. Es posible que su muerte no le haya permitido continuar con el desarrollo de su idea, dando lugar a una amplia gama de debates que circulan en torno a la vaguedad y ambigüedad del concepto en cuestión: "Les aseguro que, pese a todo, en un comienzo tuve en verdad la intención de hablarles de biopolítica, pero después, como las cosas son lo que son, resulta que terminé por hablarles extensamente —demasiado extensamente tal vez— del neoliberalismo" (Foucault, 2004: 217). Es claro que, para el filósofo, la biopolítica se encuentra intrínsecamente vinculada al neoliberalismo. Siendo esta la manera como se ha procurado, desde el siglo XVIII, racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental, por los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población (Foucault, 2004: 259).

En general el concepto de biopolítica ha sido utilizado para comprender el ejercicio del biopoder, tanto para la vida como para la muerte. En *Bíos: biopolítica y filosofía*, Roberto Esposito (2011) reflexiona sobre las vaguedades y las ambigüedades mantenidas por Foucault en lo que respecta a la definición de biopolítica. Resulta indudable la confusión que deja Foucault respecto de la interpretación, los límites y los alcances de conceptos tales como biopoder, biopolítica y/o biohistoria. Dicha problemática da lugar a una incertidumbre epistemológica con una amplia variedad de puntos ciegos (López, 2013; Chan, 2014; Esposito, 2011).

Autores como Esposito (2011) utilizan los conceptos de biopoder y biopolítica para analizar racionalidades políticas tales como la del gobierno nazi;

torno al rol del conocimiento, la educación y el poder. La visión de Foucault en cuanto a la teoría marxista frente a la educación y las instituciones marxistas son observables en dicho diálogo. Foucault considera que los modelos marxistas han mantenido esquemas e instituciones tradicionales que esconden sus investiduras de poder.

mientras autores tales como Agamben (2003), los extienden al poder soberano, en un estudio biohistórico que remonta hasta el Imperio Romano.

En este sentido, cabe destacar los aportes de Cristina López (2013) quien recupera no solamente lo escrito por Foucault en *Histoire de la sexualité*, sino lo que el autor describe en *El nacimiento de la biopolítica*. En particular, “la biopolítica se inscribe en el marco de racionalidad política instituido por la gubernamentalidad primero liberal y luego neoliberal” (López, 2013: 134).

En *El nacimiento de la biopolítica*, el punto de partida conceptual del autor es la crítica a economistas como Gary Becker o Joseph Mincer que elaboran el concepto de capital humano. Resulta fundamental comprender por qué su punto de partida fue la reflexión sobre la evolución del neoliberalismo. Es decir, la inteligibilidad de la biopolítica surge del estudio del liberalismo, como marco general en lo que respecta a la práctica gubernamental sobre los individuos abordados como poblaciones.

Foucault rescata de la teoría marxista clásica, no solamente la crítica al sistema capitalista sino a su aparato teórico. La interpretación foucaultiana de la teoría marxista sirve para demostrar que el trabajador no vende su trabajo sino su fuerza de trabajo. Es decir, el trabajo como tal, se constituye en un “abstracto” medido por el tiempo, colocado en el mercado y retribuido como salario. En definitiva, la mecánica económica del capitalismo separa al trabajo del humano, transformándolo en un producto de mercado que solo rescata el valor de lo producido.

Desde este marco interpretativo, el trabajador vende no su trabajo, sino su fuerza de trabajo a cambio de una remuneración establecida por mecanismos de mercado, y la biopolítica se encuentra para administrar y ordenar la vida humana, asegurando la perpetración de dichos mecanismos de producción económica.

Los aportes de la economía neoclásica contribuyeron a una nueva transformación: la interpretación del salario como un ingreso. Esta lógica admite

que, si el trabajo es un capital, el salario es la renta de un capital. ¿Cuál es el capital al que se refiere? El conjunto de factores físicos, mentales, y/o éticos y morales que hacen posible la obtención de dicho salario.

El desarrollo del concepto de capital humano viene a completar un espacio académicamente vacío dentro de la teoría económica clásica. Cualquier estudio o aproximación a las características económicas del trabajo o de los trabajadores fue durante muchas décadas preocupación principal del marxismo. En este sentido, los aportes en torno al capital humano vienen a resolver el dilema teórico que presenta la aparente relación entre el capital y el trabajo. Si el trabajo se torna en un capital “desarrollable”, existen posibilidades de ascenso social y la remuneración no es sola y exclusivamente responsabilidad del empleador. De esta manera, se encontraron justificaciones y respuestas teóricas en defensa del mercado como el principal articulador y asignador de salario.

Desde la perspectiva propuesta por Foucault (2004), el desarrollo del capital humano se constituyó en un elemento de gobernabilidad biopolítica, facilitada por construcciones conceptuales ofrecidas por la teoría económica clásica, el uso de herramientas estadísticas y el acceso a tecnologías e información, producto en gran medida de la expansión del Estado y el avance tecnológico.

Pues entonces, la reflexión sobre el capital humano no solo se entiende como proceso de disociación entre el individuo y sus características “explotables”, sino en gran medida por el abordaje macroeconómico holístico en cuanto a poblaciones. Tanto las preocupaciones de Amartya Sen, como las de Becker, Mincer y Schultz, se centraron en estudios que construyen la idea de un capital disociado del ser humano que lo posee y lo operacionaliza de forma agregada. Es decir, agregan como *stock* ciertos elementos de un capital que poseen los hombres, separándolo de su individualidad.

La gobernanza biopolítica se centra no solamente en la capacidad de construir índices y datos sobre poblaciones, sino en la abstracción y separación

de elementos humanos que son, en definitiva, inseparables de quien los posee. La capacidad de construir generalizaciones a partir de homogeneización de determinadas poblaciones ha sido característico de la biopolítica. Ahora bien, la forma que adquiere la biopolítica en sistemas neoliberales comprende la construcción teórica del capital y del mercado, y cómo subsumir al individuo a dichas estructuras.

Los métodos cuantitativos aplicados a las realidades humanas logran la deconstrucción de los individuos, en palabras de Castel “ya no hay individuos de carne y hueso, sino una nube de correlaciones estadísticas” (2010:32). Estos modos de abordaje biopolítico se apoyan en profesionales que utilizan una amplia gama de herramientas, que le permiten trabajar a distancia construyendo perfiles a partir de la recolección de datos, la jerarquización de información y la conceptualización académica e ideológica de la realidad.

La sistematización de la realidad fue posible a partir de la expansión tecnológica e institucional que facilitaron el acceso a la fabricación y compilación de datos que pudieran medir de forma agregada las realidades particulares e individuales. A ello se sumó, no solamente el avance del racional económico en distintas esferas de la vida humana, sino también el de instituciones y discursos que facilitaron dicho proceso.

Los aportes de Campana (2012) colaboran con un abordaje crítico a los procesos discursivos y conceptuales mencionados. En particular, profundiza sobre el discurso encarnado en la noción de “desarrollo humano” impulsado por Amartya Sen. A diferencia de lo propuesto por Mehrotra (2005), quien identifica las propuestas de “desarrollo” como diferentes de las de “capital”, Campana (2012) demuestra cómo suponen dos caras de una misma moneda.

Desde la óptica biopolítica, y desde la perspectiva foucaultiana, el mecanismo de disciplinamiento de los individuos para el sistema económico tiene como componente principal la disociación de sus capacidades o, mejor dicho, de su capital individual del resto de su ser. Solamente lo explotable por el

sistema económico es aquello que interesa y de allí surgen una amplia gama de políticas, en particular las educativas, preocupadas —entre muchas otras cuestiones— por mejorar las posibilidades de los individuos en el mercado laboral.

Los paralelismos con la pedagogía crítica son innumerables ya que se insertan en una discusión histórica contemporánea. La complementariedad del pensamiento de Foucault y de Freire, no liberados de puntos de disidencia, pueden ser interpretados como dos alternativas críticas al pensamiento económico unilateralista. De allí la propuesta analítica de Oscar Dávila del Valle (2013) en *Ética, poder y educación: Paulo Freire y Michel Foucault* donde el punto de partida es la construcción de una ética basada en el pensamiento crítico.

La construcción de un *homo economicus*, a partir de una interpretación economicista de la realidad y su enraizamiento en las dimensiones de la administración pública y política de la vida humana, ha ido avanzando de forma paulatina y sostenida.

La construcción discursiva y conceptual de nuevos enfoques respecto del crecimiento económico y el desarrollo de las naciones, continúa muy arraigada en las economías de mercado y en cómo construir, en definitiva, políticas científicas, industriales, macro y microeconómicas, enmarcadas en una perspectiva biopolítica: cómo administrar, gestionar y ordenar al ser humano para generar mayor eficiencia y eficacia en el mercado. Es decir, el tipo de ordenamiento e incluso de construcción profesional de humanos explica en muchos aspectos el desenvolvimiento de los Estados en los que ellos viven.

Ejemplo de ello ha sido el desarrollo de las teorías de capital humano llevadas a su máxima expresión en lo que se ha denominado como economías del conocimiento. Los trabajos económicos de la actualidad buscan demostrar la relación causal entre la inversión en un determinado tipo de capital humano, el científico-técnico, y el crecimiento del PBI. En particular, el mejoramiento no solamente de la calidad educativa, sino también la orientación *ex ante* de dicha

educación a las ciencias, el razonamiento lógico y las matemáticas, permite *ex post* un crecimiento económico en el mediano y largo plazo.

En este sentido, la noción de economías del conocimiento constituye un abordaje exaltado en la evolución de la teoría del capital humano. Cuando se disocia totalmente al conocimiento del ser humano, idea en la que se basa el enfoque contemporáneo, se pueden construir economías que funcionan en base al conocimiento como principal capital, transformando al trabajador del conocimiento en un agente de la estructura capitalista.

Poniendo el foco solamente en la promoción de la educación técnica-científica, el abordaje biopolítico de dicha perspectiva ignora cuestiones tales como infraestructura científico-tecnológica e industrial, eficiencia del aparato burocrático o la capacidad creativa. El conocimiento percibido como un capital y no como parte de un profesional que dedica su trabajo a la producción de innovación científica-tecnológica en un determinado contexto institucional, burocrático y socioeconómico, forma parte del nuevo paradigma biopolítico del capital (ya no humano) del conocimiento.

Desde dicha perspectiva, el conocimiento es mercantilizado, y el aparato científico-tecnológico y todos los individuos que participan en él pasan a formar parte de una empresa en la que la utilidad económica es su fin último. La diferencia entre la viabilidad de proyectos científicos y la producción de nuevo conocimiento se encuentra vinculado a su dimensión económica: su sustentabilidad o rentabilidad.

En un contexto globalizado, se introducen otros conceptos a la dimensión económica de la producción y al consumo de conocimiento. Cuestiones tales como la competitividad, la viabilidad y la capacidad de producción, son elementos que comienzan a influir en las posibilidades económicas de la producción científica.

Sin embargo, el funcionamiento del mundo contemporáneo se caracteriza además por otro tipo de lógica: la era de la información y la digitalidad en la cual

se insertan las economías de conocimiento tiene su propio cariz. Ello conlleva a la reinterpretación de los postulados biopolíticos, en particular a partir un tipo de gobernanza biopolítica, diferente a la que se inició décadas atrás, y es la que Byung-Chul Han (2004) denomina psicopolítica.

### Homo digitalis: hacia la psicopolítica

Para una cada vez mayor corriente de autores, la propuesta inicial sobre biopolítica o pedagogía crítica resulta insuficiente para el abordaje de cuestiones contemporáneas. Avances, especialmente observados en las tecnologías de la información y la comunicación, han dado lugar a cambios profundos en lo que se refiere a las lógicas imperantes del capitalismo en la vida humana. Byung-Chul Han, sostiene que el concepto de biopolítica es totalmente inadecuado para el régimen neoliberal que explota la psique (2014: 37). En este sentido, las nuevas tecnologías han dado lugar a una metamorfosis del entramado de dominación del ser humano, abandonando lo biológico, como sinónimo de corpóreo, para dar lugar a la explotación psíquica.<sup>8</sup>

Al igual que biopolítica, psicopolítica —como significante— ha estado asociado a distintos significados. Sin embargo, y principalmente impulsado por el nuevo pensamiento francés posfoucaultiano, crítico de la tecnología, ha sido utilizado para definir los mecanismos de dominación de los regímenes neoliberales que se fundamentan en las nuevas tecnologías de comunicación.

¿Es posible hablar de biopolítica al abordar regímenes que se fundamentan en la explotación y dominación de la psique? Para Byung-Chul Han, la respuesta a dicho interrogante representa una de las principales debilidades teóricas de Foucault, quien no pudo ver el desarrollo del sistema económico y tecnológico del ser humano. Los avances de la ciencia y la tecnología dieron lugar

<sup>8</sup> Byung Chul Han es uno de los principales referentes actuales de la interpretación psicopolítica del poder y el conocimiento. Si bien los orígenes de su pensamiento son principalmente franceses, Han nació en Corea de Sur y realizó sus estudios en Alemania.

a nuevos fenómenos. Para Han, hoy no se puede hablar de biopolítica, sino más bien de psicopolítica.

Han (2014) busca profundizar sobre aquellos mecanismos contemporáneos que se encuentran vinculados al desarrollo y a la incorporación del conocimiento como factor de producción capitalista. La crítica a Foucault surge de la aparición de nuevas tecnologías, que proponen formas de dominación distintas a las que observaba el autor durante la década del setenta y del ochenta. En particular, las nuevas tecnologías de la información y las redes sociales.

Uno de los principales referentes que toma Han para la elaboración de la crítica a Michel Foucault, es el pensamiento de Bernard Steigler, quien se ha constituido en uno de los grandes teóricos de la tecnología y su relación con el ser humano contemporáneo.

Siguiendo la corriente de pensamiento propuesta por él (Steigler, 2009), Han (2014) afirma que la biopolítica es un concepto insuficiente y obsoleto para describir al tipo de dominación moderna (Van Camp, 2012). Se pierde el lugar del “bio” dando espacio al psicopoder: el mundo actual se guía más por el control inteligente de la psiquis de los seres humanos, dejando de lado los aspectos biológicos.

Lo que Foucault identifica como la transición del poder disciplinario al sistema capitalista neoliberal, sigue manteniendo las lógicas del liberalismo clásico. Para Han, la verdadera transformación del sistema liberal al neoliberal es el cambio de las tecnologías que dan lugar a los nuevos esquemas de dominación y disciplinamiento: el proceso de cambio de la biopolítica a la psicopolítica.



Foucault vincula expresamente la biopolítica con la forma disciplinaria del capitalismo, que en su forma de producción socializa al cuerpo: “Para la sociedad capitalista, la biopolítica es lo que realmente cuenta, lo biológico, lo somático, lo corporal.” Así, la biopolítica se asocia fundamentalmente a lo biológico a lo corporal. Se trata, en última instancia, de una política corporal en sentido amplio. El neoliberalismo como una nueva forma de evolución, incluso como una forma de mutación del capitalismo, se ocupa primeramente de lo “biológico, somático, corporal”. Por el contrario, descubre la psique como fuerza productiva. Este giro a la psique, y con ello a la psicopolítica, está relacionado con la forma de producción del capitalismo actual. (Han, 2014:42-43)

Dentro de esta misma corriente de pensamiento, tal como señala Marco G. Mallamaci "el concepto de biopolítica ha sido fundamental para comprender el poder en las sociedades modernas, pero entrado el siglo XXI surgen enfoques sobre un mundo que ya no se explica desde dicho esquema" (2017: 74). De allí, la importancia de los escritos de Han (2004) que analizan la transición del *homo economicus* al *homo digitalis*:

Byung-Chul Han construye una crítica sobre las técnicas del poder en el capitalismo neoliberal, planteando el surgimiento de una psicopolítica, que trabaja sobre la psique convirtiéndola en su mayor fuerza de producción. Han propone que, el poder en el siglo XXI debe ser analizado desde el paso de la biopolítica a la psicopolítica y sus lógicas de dominación que, en lugar de emplear el poder opresor, utiliza un poder seductor e inteligente, consiguiendo que los humanos se sometan por sí mismos en un sistema de esclavitud voluntaria. (Mallamaci, 2017: 75)

Sin embargo, poco se exploran cuestiones tales como la educación o el desarrollo de capital humano desde la perspectiva psicopolítica. Aun así, se pueden hacer algunas deducciones teóricas a partir de la propuesta de autores tales como Stiegler o Han, que retoman el pensamiento de Gilbert Simondon.

Gilbert Simondon fue un pensador francés de principios de siglo XX que exploró el fenómeno de la “transindividualidad”. La diferenciación epistemológica entre la psicología y la sociología dividió los espacios de estudio

entre lo individual y lo colectivo. Simondon construye una crítica tanto a los psicologismos como a los sociologismos.

El autor desarrolla una teoría de la individuación psíquica y una teoría de la individuación colectiva; y señala que las dos individuaciones, psíquica y colectiva, son recíprocas entre sí: permiten definir una categoría de lo transindividual que tiende a dar cuenta de la unidad sistemática entre la individuación interior (psíquica) y la individuación exterior (colectiva) (Heredia, 2015).

El pensamiento de Simondon y sus aportes en cuanto a la transindividualidad, colaboran con un marco interpretativo de las lógicas de dominación existentes en la era de la información y del ciberespacio.

Las nuevas tecnologías digitales permiten un proceso de aprendizaje disociado de los campos tradicionales educativos, basados en una experiencia colectiva: del aula, la cátedra, la clase, etc. Ahora el individuo tiene acceso a recursos electrónicos que le permiten la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, prescindiendo incluso de la presencia física de un docente. El fenómeno del *e-learning*, las nuevas posibilidades de información, datos e incluso definiciones, son todas posibles para el individuo que desde su casa tiene acceso, sin intermediarios, en el proceso de interacción con el espacio digital.

La crítica psicopolítica a la biopolítica es que la segunda se sirve de la estadística de la población, pero no tiene ningún acceso a lo psíquico. No provee ningún material para el psicoprograma de la población. Esta diferencia es fundamental. Algunos autores señalan que es la que reside entre la estadística y el *big data*. A partir del *big data* es posible no solo el psicoprograma individual, sino también el psicoprograma colectivo (Han, 2014).

En la actualidad el individuo interactúa con ambos espacios: el tradicional áulico y el digital, subordinado a las lógicas interactivas de aprendizaje y enseñanza. El espacio digital es un espacio de interacción caótica, donde la

autoridad y la experiencia se encuentran subsumidas a un sistema que reduce a los individuos a usuarios.

El intercambio de información permite que usuarios enseñen y aprendan sin la intermediación de las instituciones tradicionales, e incluso de forma totalmente individual, mediada por el dispositivo conectado al internet. La mercantilización del conocimiento se transforma en la mercantilización de información. La operación apoyada en la fusión entre el *big data* y el sistema corporativo-político genera un sistema de *dataismo*.

A dicho proceso contemporáneo Han (2014) lo denomina "segunda Ilustración", tomando como referencia a la primera, que buscó romper la subjetividad del conocimiento por medio de métodos científicos y estadísticos; la segunda ilustración transforma todo en datos e información. Cayendo en la misma dialéctica que la primera, que intenta abolir toda subjetividad, la segunda produce un nuevo mecanismo de violencia basado en una falsa claridad o una "barbarie de los datos".

Desde una perspectiva psicopolítica, no es importante la validez de la información sino su circulación y la capacidad de producir beneficio económico. El nuevo poder capitalista yace en la creación de plataformas sobre la que los usuarios actúan. Las dinámicas propias de la interacción responden, en definitiva, a una estrategia comercial y de sustentabilidad de quién estructura el medio.

De esta forma, para la corriente de nuevos pensadores, es la psicopolítica y no la biopolítica lo que permite entender las nuevas lógicas del funcionamiento del capitalismo y sus técnicas de dominación. Es la dominación psíquica disociada de lo corpóreo, y este es el principal argumento y crítica a la propuesta biopolítica de Foucault.

Dicha problemática revela un nuevo desafío para la pedagogía crítica. El espacio de aprendizaje ocurre por fuera de las instituciones académicas. El espacio pedagógico de crítica desaparece en una marisma de información, donde

es difícil distinguir lo verdadero de lo falaz. La relación estructura-agente ya no responde necesariamente a un biopoder del Estado neoliberal, sino al de una alianza entre corporaciones y Estados que utilizan el ciberespacio para ejercer su dominio de forma inteligente, utilizando mecanismos lúdicos y fetichistas.

Al mismo tiempo, la propuesta psicopolítica cae en una trampa teórica: su interpretación psicopolítica ignora importantes mecanismos persistentes de dominación biopolítica. Incluso, surge un importante interrogante en cuanto a la naturaleza humana: ¿es lo psíquico un elemento no biológico?

### Homo Sapiens

Los diversos enfoques hasta aquí presentados revelan no solo la importancia que existe en la educación y el conocimiento en relación con las posibilidades y capacidades de los seres humanos, sino también que existe una intrínseca relación entre la naturaleza del ser humano y el conocimiento.

En este sentido, si bien se encuentran diversos modos de entender la naturaleza del ser humano y, por ende, cuál es la función del sistema educativo, el conocimiento juega un rol de pivote: tanto como elemento de poder de dominación como elemento de liberación y emancipación individual.

Los debates contemporáneos revelan principios y supuestos diferentes arraigados en visiones filosóficas contrapuestas, no solo debido a la naturaleza humana sino también a la problemática estructura-agente. Mientras que los aportes de la economía clásica abordan la cuestión de la educación y el conocimiento en función de las posibilidades que se le presentan al individuo para mejorar su existencia, las versiones críticas, tanto en sus variantes marxistas como posestructurales y contemporáneas, demuestran preocupación, no solo ante la deshumanización de los postulados económicos, sino también ante las implicancias por la dominación del sistema capitalista a los individuos y el rol que juegan los sistemas educativos.

Se puede observar un proceso evolutivo y ramificado de las principales corrientes de pensamiento en torno al conocimiento humano y cómo este se ha ido constituyendo no en un mecanismo de liberación, sino de dominación del sistema capitalista neoliberal.

De allí surge una amplia gama de críticas a lo largo de la historia moderna. Se observan las críticas marxistas —con sus variantes internas— que aspiran a recuperar al *homo omnilateralis*. Foucault construye su crítica biopolítica, como agnóstico de la naturaleza del hombre, pero consciente de las estructuras e instituciones que lo dominan. Y finalmente, la propuesta de Han que aspira a un *aggiornamento* de la interpretación de los mecanismos contemporáneos de dominación.

El estudio en perspectiva histórica permite además poner de manifiesto importantes implicancias de fenómenos contemporáneos así como también los cambios y continuidades del sistema capitalista en cuanto a las formas del ejercicio de poder.

Los críticos modernos, tales como Steigler o Han, argumentan que la dominación contemporánea se centra en la psique y no en la bío —lo corpóreo, lo somático— diferenciando, tal como lo hace la teoría neoclásica al cuerpo de la mente, al conocimiento del ser humano.

En este sentido, Foucault no distingue entre lo psíquico y lo biológico, y esa es la causa de las deficiencias teóricas que presenta dicho abordaje con respecto a la nueva propuesta realizada desde la psicopolítica. Ahora bien, ¿cabe realizar dicha diferenciación?

Así como la propuesta psicopolítica contribuye con nuevos elementos para comprender dinámicas contemporáneas concentrándose en los aspectos centrales de los mecanismos de dominación neoliberales, su principal debilidad yace en la taxativa diferenciación entre lo biológico y lo psíquico. La transición conceptual del *homo economicus* al *homo digitalis*, sufre la misma debilidad y se

encuentra sujeta a la misma crítica que Foucault realizó a la teoría económica de aquel entonces.

La definición biológica del ser humano, *homo sapiens*, significa hombre sabio u hombre que piensa; en este sentido el pensamiento y el conocimiento son elementos constitutivos del ser humano, tanto en términos sociales y psicológicos como biológicos. La separación de la realidad histórica, biológica e incluso neurológica de la psique se encuentra anclada en un proceso de disociación de elementos inseparables.

La diferenciación entre cuerpo y mente, conocimiento del humano y el ser humano, lo psíquico y lo corpóreo, es negar lo fundamentalmente biológico y estructurante del ser humano y quizás, la única característica propia de la naturaleza humana.

De esta forma, la insistencia psicopolítica en diferenciar lo biológico de lo psíquico, recae en el mismo problema conceptual que Foucault criticaba del pensamiento económico neoclásico.

De allí las dificultades teóricas que enfrenta el texto de Han (2014) cuando se refiere al *neuro-enhancement*, al *sexness* y al *fitness*. El complejo entramado de dominación biopolítica no elimina lo corpóreo, ya que lo corpóreo y lo psíquico se encuentran contenidos en lo biológico del ser humano; el autor incluso apela a justificar que el uso de sustancias psicoactivas para mejorar la producción, o las intervenciones quirúrgicas para optimizar lo visual y lo sexual, son recursos de dominación psicopolítica cuando en realidad el accionar siempre ocurre en lo físico, constituyendo lo corpóreo como recurso económico que se puede capitalizar, comercializar y explotar.

La enseñanza y el aprendizaje de conocimientos sigue siendo teórico y práctico. Saber programar, dibujar en papel o en alguna aplicación de diseño, saber redactar, editar y/o comunicar: son todos conocimientos y habilidades psicomotrices. Requiere de capacidades visuales, auditivas, motrices, e incluso intelectuales (leer y escribir).

Todos estas componentes responden a características biológicas del ser humano. El ser humano no es un mero agente receptor de información: es un complejo organismo que tiene capacidades interpretativas y características individuales diferenciales que contribuyen a un complejo entramado de comportamientos.

De lo anteriormente analizado no se extrae necesariamente que la psicopolítica sea un concepto erróneo, sino más bien una forma de dominación que es intrínseca al paradigma biopolítico como mecanismo de abordaje a las problemáticas de dominación del ser humano como entidad biológica. Sin embargo, es justamente el espacio psicopolítico donde puede ejercerse tanto mecanismos de dominación como de liberación.

Es en este punto donde la pedagogía crítica y el abordaje gramsciano juegan un rol fundamental. El *aggiornamento* a las nuevas tecnologías abre las puertas de la transformación y las dinámicas entre los individuos y la tecnología. La disociación del proceso educativo, arraigada en espacios tradicionales y alejada de los nuevos espacios digitales, contribuyen al crecimiento de puntos ciegos en lo que respecta a la educación de individuos en las sociedades contemporáneas.

La inclusión de los aportes del pensamiento de Paulo Freire permite una complementariedad fundamental. Es justamente la educación y el conocimiento, articulados desde el pensamiento crítico y la elaboración de una ética de resistencia a los dispositivos de dominación contemporáneos —incluidos aquellos visibles en el mundo digital—, lo que desde la perspectiva pedagógica crítica resultan fundamentales para la liberación del ser humano.

La diferenciación del usuario digital del individuo basado en las lógicas de los espacios digitales modernos, recae en un reduccionismo ficcional. En definitiva, detrás de cada usuario real, hay un ser humano biológico, y el *big data* se fundamenta en el primero para extraer conclusiones del segundo. Es decir, la estadística es un principio teórico general que tiene aplicaciones tanto en la

econometría como en el *big data*; en este sentido, las similitudes son ineludibles y yacen en la construcción de mediciones para generalizar lo individual recayendo en mecánicas operacionales semejantes. El *big data* se constituye como un concepto extremo de reducción individual a un conjunto de datos correlacionados con pretensión de capacidades prognósticas comportamentales.

La extrema crítica a la tecnología y las formas en las que se generan sistemas de dominación asumen un principio de agencia equívoco. La libre circulación de información habilita la falsedad, pero también la posibilidad de acceder a información antes velada. La tecnología no es algo que les pasa a los seres humanos: el humano es creador de la tecnología y la tecnología influye en las dinámicas humanas, tanto para el ejercicio de poder como para el de resistencia.

Las capacidades técnicas no son intrínsecamente inhumanas, es la reducción del ser humano a sus capacidades técnicas el mecanismo deshumanizante. Es la técnica, el conocimiento y el capital humano lo que pueden dar lugar a las transformaciones necesarias que habiliten una mayor amplitud de las capacidades y las libertades humanas.

En definitiva, lo que es definido como psicopoder es una parte de un ejercicio de mayor alcance de dominación biopolítica. La separación de la mente y el cuerpo, del conocimiento del individuo, de la psique del soma, ha sido parte de un modo de abordaje contemporáneo a una construcción conceptual reduccionista de la realidad que aspira a separar aspectos constitutivos del ser humano cuando es, en definitiva, biológicamente *homo sapiens* remarcando su rasgo distintivo más sobresaliente: la capacidad de adquirir y producir conocimiento.

El análisis de Esposito (2011:121) en cuanto a la propuesta de Foucault, revela el eje central de la problemática en cuanto al ser humano y la cuestión estructura-agente. El fracaso de las teorías políticas modernas no se debe ni a las teorías ni a las políticas, sino a una racionalidad que se esfuerza por integrar a los



individuos en la totalidad del Estado. De modo que la cultura del individuo incorpora aquello a lo que en principio se opone, esto es la primacía del todo sobre las partes. El individuo es solo en relación al resto y a la capacidad del Estado de otorgarle su individualidad.

El principal desafío yace en la aceptación y crítica constante de las tensiones existentes entre el individuo y su entorno, los límites y alcances de los humanos como actores y agentes de estructuras por ellos creadas. El momento en el que se encuentre una situación de equilibrio liberada de toda problemática, será entonces un momento marcado por la ausencia de pensamiento filosófico y político.

## Bibliografía

- Abramovitz, M. y David, P. "Technological change and the rise of intangible investments: the US economy's growth-path in the twentieth century". *Employment and Growth in the knowledge-based economy*. Paris: OECD, 1996.
- Agamben, G. *Estado de excepción. Homo sacer, II, I*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2003.
- Becker, G. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University Chicago Press, 1964.
- Blakeley, N., Lewis, G. y Mills, D. *The Economics of Knowledge: What Makes Ideas Special for Economic Growth?* Wellington: New Zealand Treasury Policy Perspectives, 2005.
- Campana, M. (2013) "Para una lectura crítica del desarrollo humano". *Andes*, Vol. 24 N°2 (2013).
- Camp van, N. "From Biopower to Psychopower". *Theory beyond Codes, CTheory* (2012).
- Castel, R. *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: FCE, 2010.
- Dávila del Valle. "Ética, Poder y Educación: Paulo Freire y Michel Foucault". *Diálogos*, XLV, N° 94 (2013): 60-93
- Daldal, A. "Power and Ideology in Michel Foucault and Antonio Gramsci: A Comparative Analysis". *Review of History and Political Science*, Vol. 2, No. 2 (2014): 149-167.
- Drucker, P. F. *The Landmarks of Tomorrow*. New York: Harper and Row, 1959.
- Espósito, R. *Bíos: Biopolítica y Filosofía*. Amorrortu, 2011.

- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. "The Triple Helix---University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge-Based Economic Development". *EASST Review*, 14 (1995): 14-19.
- Ferreire Jr., A. y Bittar, M. "Education from the Marxist Perspective: an Approach Based on Marx and Gramsci". *Interface*, Vol. 12, No. 26 (July-Sept. 2008).
- Foray, D. y Lundvall, B.A. "From the economics of knowledge to the learning economy". *Employment and Growth in the knowledge-based economy*, OECD Document, Paris: OECD, 1996.
- Foucault, M. *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: FCE, 2004.
- Freire, P. *Pedagogía del Oprimido*. Segunda Edición. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- Goldin, C. "Human Capital". *Handbook of Cliometrics*. Claude Diebolt y Michael Hauptert (Eds). Heildeberg: Springer-Verlag, 2014.
- González del Solar, R. y Marone, L. "Imaginación e innovación: aportes de la ciencia y la tecnología a la cultura y la sociedad". *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, 122 (2005): 99-116
- Habermas, J. *The Theory of Communicative Action - Reason and Rationalization of Society*, vol. 1. Boston: Beacon Press, 1984.
- Han, B-C. *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder Editorial, 2014.
- Hanushek, E.A. y Wößmann, L. "The Role of Education Quality. Economic Growth". *World Bank Policy Research Working Paper*, 2007.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. "The role of cognitive skills in economic development". *Journal of Economic Literature*, 46 (2008): 607-668,
- Hanushek, E. A., & Ludger Wößmann, *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge: MIT Press, 2015
- Harris, F. "A Source for Freire's Philosophy of Human Nature and its Educational Implications". *Encounters on Education*, Vol. 12 (2011): 19-36
- Heredia, J. M. "Lo psicosocial y lo transindividual en Gilbert Simondon". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol.77, N°3 (2015).
- Knutsson, B. y Lindberg, J. "Education, Development and the Imaginary Global Consensus: reframing educational planning dilemmas in the South". *Third World Quarterly*, Vol. 33, 5 (2012): 807-824.
- Leydesdorff, L. "The Knowledge-Based Economy and the Triple Helix Model". *Annual Review of Information Science and Technology*, 44 (2010): 367-417.
- López, C. "La biopolítica según la óptica de Michel Foucault: Alcances, potencialidades y limitaciones de una perspectiva de análisis". *El Banquete de los Dioses*, Vol 1. N°1 (2013): 111-137.
- Mallamaci, Marcos G. "El poder psicopolítico en las sociedades postdisciplinarias del homo digitalis. Apuntes sobre el pensamiento de Byung-Chul Han". *RELASO*, Vol 7, 1 (2017): 74-94.

- Marx, K. *El Capital, Tomo I*. Buenos Aires: Biblioteca de Propaganda "Ideal Socialista", 1918.
- Mayo, P. "Antonio Gramsci's Impact on Critical Pedagogy". *Sage Journal*, Vol, 38, 2 (2014).
- Mckensey & Co. *A future that works: automation, employment and productivity*. Mckensey Global Institute, 2017.
- Mehrotra, S. "Human Capital or Human Development? Search for a knowledge paradigm for education and development". *Economic and Political Weekly* (2005).
- Mincer, J. *Schooling, Experience, and Earnings*. NBER, 2017.
- Mintz, A. I. "Why Did Socrates Deny That He Was a Teacher? Locating Socrates among the New Educators and the Traditional Education in Plato's 'Apology of Socrates'". *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 46, 7 (2014): 735-747.
- OECD. *The Knowledge-Based Economies*. París, 1996.
- OECD. *Knowledge Management in the Learning Society*. OECDiLibrary, 2000.
- Powell, W. W. y Snellman, K. "The Knowledge Economy". *Annual Review of Sociology*. Stanford: Stanford University Press, 2014.
- Robertston, S. "Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems". *Comparative Education* Vol. 41, 2 (2005): 151-170.
- Schultz, T. *Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press, 1963
- Schumpeter, J. *Business Cycles: A Theoretical, Historical, and Statistical Analysis of the Capitalist Process*. London: McGraw-Hill, 1939.
- Schumpeter, J. *Capitalism, Socialism and Democracy*. London: Allen and Unwin, 1943.
- Sen, A. K. *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland, 1985.
- Sen, A. K. *Desarrollo y Libertad*. México: Editorial Planeta, 2000.
- Souter, D. *Towards Inclusive Knowledge Societies. A Review of UNESCO's Action in Implementing the WSIS Outcomes*. UNESCO, 2016.
- Stiegler, B. *Technics and Time 2: Desorientation*. Stanford: Stanford University Press, 2009.