

Tecnologías de información y control poshumano: hacia una nueva definición de las humanidades

Information Technologies and Posthuman Control: Towards a New Definition of the Humanities

Tecnologias da informação e controle pós-humano: para uma nova definição das humanidades

Pablo Esteban Rodríguez*

Artículo de investigación

Revista Colombiana de Educación, N.º 72. Primer semestre de 2017, Bogotá, Colombia.

Para citar: Rodríguez, P. E. (2017). *Tecnologías de información y control poshumano: hacia una nueva definición de las humanidades*. Revista Colombiana de Educación, (72), 99-120.

Recibido: 29/09/2016

Evaluado: 26/11/2016

* Doctor en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires, UBA) e Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina). Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: manolo1416@yahoo.com

Resumen

El artículo propone un recorrido histórico de las relaciones entre la definición de las humanidades, el rol de los intelectuales y los procesos de formación y de educación, tomando como eje la expansión de las teorías y las tecnologías de la información. Su hipótesis es que la crisis de las humanidades en el mundo contemporáneo es provocada por la presión de dos factores: el ascenso de las tecnologías de información como medio principal de los lazos sociales y la consolidación de un cierto sentido común "neoliberal", por el que los individuos son concebidos como espacios autónomos de inversión económica; sobre todo, en el ámbito educativo. Se describen distintas posturas filosóficas, centradas en la noción de formación en todos los niveles educativos: la del filósofo francés Gilbert Simondon, respecto a la tensión entre técnica y humanismo; la del poshumanismo (de Peter Sloterdijk y Franco Berardi), y la de Gilles Deleuze, acerca de la emergencia de las sociedades de control.

Palabras clave

técnica, información, poshumanismo, sociedades de control, neoliberalismo

Keywords

technique, information, posthumanism, Societies of Control, neoliberalism

Abstract

The article proposes a historical review of the relationship between the definition of the humanities, the role of intellectuals, and educative and formative processes, taking as axis the expansion of information theories and technologies. The hypothesis is that the crisis of the humanities in the contemporary world is provoked by the pressure of two factors: the rise of information technologies as the main means of social relations, and the consolidation of a certain "neoliberal" common sense by which individuals are conceived as autonomous spaces of economic investment, especially in the educational field. Different philosophical positions are described, which are centered on the notion of formation in all educational levels: the ideas of the French philosopher Gilbert Simondon concerning the tension between technology and humanism, posthumanism (of Peter Sloterdijk and Franco Berardi), and Gilles Deleuze's view about the emergence of Societies of Control.

Resumo

O artigo propõe um percurso histórico das relações entre a definição das humanidades, o rol dos intelectuais e os processos de formação e de educação, utilizando como eixo a expansão das teorias e as tecnologias da informação. A hipótese é que a crise das humanidades no mundo contemporâneo é provocada pela pressão de dois fatores: a ascensão das tecnologias da informação como meio principal dos laços sociais e a consolidação de um sentido comum "neoliberal", no qual os indivíduos são concebidos como espaços autónomos de inversão econômica, especialmente no âmbito educativo. Várias posturas filosóficas centradas na noção de formação em todos os níveis são descritas: a noção do filósofo francês Gilbert Simondon, com referência à tensão entre técnica e humanismo; o pós-humanismo (segundo Peter Sloterdijk e Franco Berardi), e a postura de Gilles Deleuze sobre a emergência das sociedades de controle.

Palavras chave

técnica, informação, pós-humanismo, sociedades de controle, neoliberalismo

La crisis de las humanidades en todo el mundo responde a una serie de factores que no costaría identificar con una transformación producida a lo largo de los últimos 50 años en el cruce entre tecnología, economía y sociedad. Si en el ámbito de la educación superior las humanidades —y en algún punto también las ciencias sociales— parecen colocar un escollo para los actuales procesos de formación, es porque representan uno de los últimos bastiones de lo que se podría denominar la “teoría crítica”; no en referencia al modo como se suele designar a los autores reunidos en la conocida Escuela de Frankfurt (Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, etc.), sino a cualquier actitud que desde un enfoque teórico global intenta impugnar el estado de cosas existente para proponer un orden diferente en lo cultural y lo político. En este sentido, la crisis de las humanidades es un fenómeno de tinte conservador.

Ahora bien, esta pintura corre el riesgo de afincarse en el confort de posiciones seguras de sí mismas, en algún punto retrógradas y, más temprano que tarde, perimidas. Convendría no olvidar que la propia denominación de “teoría crítica”, propuesta por Horkheimer para lo que será su corriente intelectual, remitía a su oposición con la “teoría contemplativa”, según lo cual asumía que había que pensar nuevas formas de relación entre la teoría y la praxis. Por tanto, si se admite que hubo una transformación de enormes proporciones que afecta el lugar de las humanidades en el universo de los saberes globales, quizás la primera tarea sea identificar cuáles son las causas, para luego revisar las posiciones que se pueden adoptar sobre ellas. Ello implica poner entre paréntesis los supuestos gracias a los cuales las humanidades se sienten víctimas en un mundo que les estaría dando la espalda como una primera medida tendiente a tomar distancia de la propia condición. Con eso pretendemos que las humanidades dejen de ser espectadoras de un proceso que las ataca para poder posicionarse mejor de cara al sostenimiento de una postura crítica que conozca su contexto, sin por ello tener que adaptarse a él.

La hipótesis de este artículo es que la crisis de las humanidades en el mundo contemporáneo responde a la presión conjunta de dos fenómenos —por cierto, relacionados— sobre las nociones habituales acerca de lo humano: el ascenso de las tecnologías de información como medio privilegiado de las relaciones sociales y la consolidación de un sentido común de corte neoliberal, por el que los individuos son concebidos como espacios autónomos de inversión económica; sobre todo, en el ámbito educativo. Para desarrollar esta hipótesis, recorreremos distintas posturas filosóficas centradas en los procesos de formación en todos los niveles educativos: la del filósofo francés Gilbert Simondon, respecto a la relación entre técnica y humanismo; la del poshumanismo como descripción de una aparente nueva etapa histórica dentro de la modernidad (Peter

Sloterdijk y Franco Berardi), y la de la conocida tesis de las sociedades de control, propuesta por Gilles Deleuze, quien se hace eco, precisamente, de la posición de Simondon.

Humanismo, enciclopedismo y filosofía de la técnica

Sin pretender exhaustividad, se puede decir que las humanidades, tal como se las conoce en la actualidad, son un producto genuino del siglo XIX; al menos, desde el punto de vista clásico desarrollado por Michel Foucault en *Las palabras y las cosas* (1966 en su edición original) Disciplinas como la filología, la literatura o la propia filosofía pueden reconocer un origen más lejano; sin embargo, sus contornos fueron redefinidos cuando hicieron su aparición las ciencias sociales. De hecho, existe aún hoy una inestabilidad inherente a la relación entre ciencias sociales y ciencias humanas. Si se atiende a la denominación de las diferentes instituciones universitarias en todo el mundo, se puede observar que, a veces, las humanidades se encuentran con la economía (una ciencia eminentemente social que se pretende técnica); otras veces, está separada de ella; a veces, es vecina de la antropología o de la sociología, y en otras ocasiones se halla junto a las ciencias políticas, o, incluso, de la administración. Hay facultades de humanidades y facultades donde las humanidades son incluidas con otro nombre; hay facultades de ciencias sociales que, de hecho, son de ciencias humanas. Y en ello se puede observar la justeza del planteo de Foucault, que cumple medio siglo de su formulación original: las ciencias humanas surgen en el seno de las humanidades, de la mano de una nueva definición de lo humano como sujeto y a la vez objeto de conocimiento, lo cual permite la emergencia de las ciencias sociales y, al mismo tiempo, el establecimiento de una relación tensa con las ciencias formales y las naturales.

Foucault también sostiene que cuando las humanidades aspiraron a un estatuto científico, según los cánones modernos, lo hicieron en relación con la postulación de un humanismo de nuevo cuño. Ha habido en la historia muchos humanismos (el grecorromano, el renacentista, o el cristiano, tan solo por mencionar los de origen estrictamente europeo). El humanismo moderno, correlativo al ascenso de las ciencias humanas, aspira a realizar algo propio del hombre en el futuro, a través del conocimiento de su lugar en los distintos reinos que habita: el natural, el social, el político, el cultural, el económico, e incluso el técnico. Pese a confiar en la marcha de la historia, no tiene una idea clara de la esencia del hombre, pero sí considera que lo propio de lo humano es representarse ese lugar en el mundo y actuar en relación con esa representación. Se trata de un espacio de tensiones imposible de agotar en unas pocas líneas, pero su mención es imprescindible para nuestra argumentación.

Según Foucault, esa zona productiva entre las humanidades, las ciencias humanas y el humanismo moderno recibió un golpe definitivo con el ascenso del estructuralismo como nueva ciencia-madre que vendría a acabar con la antropología filosófica —al menos, desde Kant y Hegel—, y cuya representación más acabada, quizás, sea la obra de Ernst Cassirer. Sin embargo, para lo que aquí interesa, ese golpe habría sido dado por el impulso de la técnica moderna; en especial, a partir de la constitución de la ciencia según los paradigmas matemáticos y calculables de Galileo y Newton y de los efectos omnipresentes de la Revolución Industrial. Esta es la postura de otro filósofo de indudable ascendiente en el mundo contemporáneo y, desde ya, en el propio Foucault: Martin Heidegger. En dos de sus más famosos textos, *Carta sobre el humanismo* y *La pregunta por la técnica*, Heidegger plantea una relación particular entre técnica y humanismo, que nos conducirá al centro de nuestro problema.

En *La pregunta por la técnica*, Heidegger plantea que la técnica moderna ya no crea cosas en sentido estricto, sino tan solo objetos de consumo, en la medida en que consiste en un desocultar provocante que solo encuentra en la materia una disposición a ser acumulada, transformada y distribuida por el hombre, hasta el punto de crear materias inexistentes en la naturaleza, como el plástico. Ahora bien, la técnica moderna es una de las culminaciones posibles de la metafísica occidental. No es una desviación, no es un hecho fortuito, sino la consumación de lo que se viene pergeñando desde los tiempos de Platón: el olvido del Ser, la transformación de todas las cosas en entes, incluido el hombre. Otra de las derivaciones evidentes de la metafísica occidental es, de acuerdo con la *Carta sobre el humanismo*, la transformación de las ideas de hombre que se sucedieron desde la Antigüedad. Así, mientras el humanismo propio de la época grecorromana y, más tarde, del Renacimiento asume que el hombre es el resultado de la destilación de una esencia arrancada a lo que la existencia animal tiene de bárbaro (el hombre como animal racional), en los humanismos cristiano, marxista y existencialista, el hombre es el proyecto de un mundo nuevo donde alcanzará su realización como tal, pero no en tanto animal racional, sino como conquista de su propia humanidad.

Es conocida la distancia que toma el pensador alemán respecto a estos humanismos. Para él, “el hombre es el pastor del Ser”; esto es, lo que accedió a preguntarse por el ser y, desde los tiempos de los presocráticos, lo que ha olvidado que podía hacer esa pregunta. El hombre de los humanismos obtura el espacio del hombre como pastor del Ser, y aquí es donde se puede plantear el vínculo con su crítica a la técnica moderna, pues ella es uno de los modos posibles de ese olvido de la pregunta por el Ser, o directamente del olvido del Ser, y constituye un rostro posible del humanismo. Así, razona Heidegger, si el siglo XX atestigua todas las transformaciones que hemos mencionado al comienzo, no se trata de una

deshumanización, sino del resultado obvio de la imagen de la humanidad como conquista de la naturaleza en un doble sentido: primero, en tanto constitución de una relación sujeto-amo *versus* naturaleza-esclava; y segundo, dentro del mismo hombre, en tanto dominio de lo natural en él (la animalidad) por medio de la constitución del sujeto moderno (la racionalidad). La pregunta por la técnica termina siendo la pregunta por el hombre, y esta, la pregunta por el Ser.

Muy diferente es la posición del filósofo francés Gilbert Simondon, aunque, por cierto, mantenga puntos de coincidencia con Heidegger (Barthélémy, 2015; Rodríguez, 2010a). No se trata de ver en la técnica moderna la realización del humanismo moderno, que conlleva paradójicamente el fin del dominio del hombre sobre el hecho técnico en sí, sino de reencontrar en él lo propio de lo humano y sostener así un humanismo, en la medida en que este representa “la voluntad de llevar a un estatuto de libertad lo que fue alienado del ser humano, para que nada humano sea extraño al hombre”, pero no de modo universal, sino que “cada época recrea un humanismo que siempre es, en cierta medida, apropiado para las circunstancias” (Simondon, 2008, p. 121). Simondon considera que la atmósfera respirada por Heidegger —y la cual no es otra sino el famoso debate decimonónico alemán entre *Kultur* y *Technik* que generó el espacio donde surgiría el campo denominado “filosofía de la técnica” — es particularmente dañina para sus propósitos. Así comienza su fundamental *El modo de existencia de los objetos técnicos* (en adelante, MEOT):

La oposición que se ha erigido entre la cultura y la técnica, entre el hombre y la máquina, es falsa y sin fundamentos; sólo recubre ignorancia o resentimiento. Enmascara detrás de un humanismo fácil una realidad rica en esfuerzos humanos y en fuerzas naturales, y que constituye el mundo de los objetos técnicos, mediadores entre la naturaleza y el hombre.

(...) La mayor causa de alienación en el mundo contemporáneo reside en este desconocimiento de la máquina, que no es una alienación causada por la máquina, sino por el no-conocimiento de su naturaleza y de su esencia, por su ausencia de mundo de significaciones, y por su omisión en la tabla de valores y de conceptos que forman parte de la cultura. (pp. 31-32).

En vez de historizar los humanismos, como lo hace Heidegger, Simondon considera central describir las etapas de lo que denomina el “espíritu enciclopédico”, el cual apunta a la relación que se establece entre las ideas acerca de lo humano y las ideas acerca de la técnica dentro del marco de los procesos generales de formación. La primera etapa es la del Renacimiento, que buscó desprenderse de la tutela de la religión, ya sea para volver sobre sus propias fuentes, como la Biblia para la Reforma protestante, o para volver sobre la Antigüedad de un modo no dogmático. Así, en los siglos XV y XVI la técnica era bien vista, pero esa “liberación del poder conocer” se dirigió al plano teórico. Se trató más de un desarrollo

de la ciencia que de un desarrollo de la técnica. Simondon lo califica de “enciclopedismo ético”. La segunda etapa corresponde a la Enciclopedia propiamente dicha, la de Diderot y D’Alembert, donde la ciencia logra liberar al pensamiento técnico e inaugura ese tipo de correlación que hoy llamaríamos “tecnociencia”. Se trata de un “enciclopedismo técnico” porque pretende divulgar los esquemas de elaboración de las más diversas técnicas. Finalmente, dice Simondon (2008), “parece anunciarse en nuestra época una tercera etapa de pensamiento enciclopédico, pero todavía no ha triunfado en la constitución de sus modos de expresión universal” (p. 118). En el ámbito de la divulgación del conocimiento, hicieron su aparición la radio, el cine y la televisión, lo que genera un nuevo ámbito de saber con complejidades que no podemos abordar aquí. Y en el ámbito estrictamente técnico, la cibernética inaugura un nuevo ciclo de la tecnología, en la cual el hombre conoce el funcionamiento de las máquinas a tal punto que puede regular en ellas la finalidad; por eso, ya no sería un “enciclopedismo técnico”, sino uno “tecnológico”; esto es, propio de un saber sobre el hecho técnico que no estaba listo aún durante el siglo XIX.

En la visión de Simondon, la técnica deja de ser demonizada como un mal que afecta a la cultura moderna desde los tiempos de la Revolución Industrial (no porque no contenga elementos negativos, sino porque sus causas no están en una “esencia de la técnica”), para entrelazarse íntimamente con lo humano en relación con el tipo de conocimiento que se inaugura en cada etapa. Todo ello ocurre dentro del marco de qué educación es posible en función de este vínculo. De hecho, se puede interpretar que algunas corrientes de la filosofía de la técnica emparentadas con la postura heideggeriana son víctimas de una particular idea de la educación que escindió dos procesos en principio emparentados, como lo son la Enciclopedia y la Ilustración. El proyecto enciclopédico del siglo XVIII, si bien imponía un tipo de saber en detrimento de otros, apuntaba a democratizar el acceso a conocimientos y oficios para transformar la materia; imaginaba así un público ilustrado en el hacer. Sin embargo, la educación pública moderna, consagrada por la Ilustración, elaboró una partición de los saberes en teóricos y prácticos, humanistas y técnicos, que minó el impulso inicial enciclopédico hasta hacerlos trizas. Hasta se podría decir que la Ilustración moderna, en tanto *Bildung* (proceso de formación), se opuso a la Enciclopedia. Este proceso se afianzó con la expansión técnica del siglo XIX, comandada por el capitalismo industrial naciente, hasta el punto de utilizar esta división de saberes para imponer códigos autoritarios en la organización del trabajo, como muestra, de manera ejemplar, Karl Marx en *El capital*. Pero, según Simondon, el marxismo equivoca el camino si decide acusar al fenómeno técnico como tal como causa principal de la alienación (en contra del propio Marx, ciertamente), por cuanto esta reside en el alejamiento del propio ser humano respecto al hecho técnico, provocado por la educación ilustrada.

Prolegómenos de una nueva educación

En concordancia con esta interpretación, Simondon consagró su actividad predoctoral a dictar clases en una escuela secundaria en la posguerra francesa, amparado circunstancialmente en un proyecto de reforma educativa lanzado por exgrupos de la Resistencia francesa, para ensayar un nuevo tipo de formación. En ella intentó enseñar el acceso al sentido profundo de la actividad técnica desligándola del paradigma de la producción de objetos útiles que luego se transforman en mercancías (y hasta aquí se extiende su convergencia con Heidegger), y en el mismo movimiento apuntaba al otro gran problema; esto es, la escisión entre la formación técnica y la formación humanística. Se trató de una prueba piloto realizada con estudiantes de 12 y 14 años que luego formalizó en un proyecto general de reforma de la enseñanza, publicado en la revista *Cahiers pédagogiques* entre 1953 y 1954; es decir, coincidente con la heideggeriana “pregunta por la técnica”¹.

En el proceso formal de enseñanza secundaria, Simondon dejó a disposición de sus estudiantes dos tornos, uno de madera y otro de hierro; dos taladros; una fragua; motores térmicos y eléctricos, siete en total; un receptor de telefonía hertziano; un emisor y un receptor de radar; un transformador, y un osciloscopio catódico. Frente a ellos ha distinguido:

La operación de construcción, por la cual se piensa la finalidad de la máquina, a fin de convertirla luego en estructura.

La contemplación de la máquina construida, comprensión de su mecanismo y de su organización interna, en un sentimiento estético de belleza técnica.

La operación de puesta en marcha de la máquina, en contacto con la materia, para perforar, soldar, medir, ensamblar, modelar. (Simondon, 2014a, p. 204, cursivas originales).

Las críticas no tardaron en aparecer, pues una de sus experiencias consistía en la operación, la contemplación y la puesta en marcha de un motor de combustión por parte de un púber de 13 años. La respuesta de Simondon fue contundente:

Es la ignorancia la que crea el miedo porque esconde el peligro. En realidad, el peligro siempre está localizado, preciso, rigurosamente discernible (...). La menor herramienta puede ser mortal si es empleada torpemente, y una máquina que utiliza tensiones o presiones peligrosas es de una seguridad absoluta para un utilizador sagaz. (Simondon, 2014a, p. 215).

1 Los textos referidos al proyecto de Simondon fueron extraídos de *Sur la technique (1953-2014)*, recopilación que saldrá en 2017 en castellano, por la editorial argentina Cactus.

El objetivo del entonces joven docente de una escuela secundaria es “la comprensión intuitiva del ser técnico por la inteligencia joven”, pues aunque “un niño no entiende, en el sentido profundo de la palabra, lo que es un árbol o un animal”, sí

puede entender, en el sentido técnico de la palabra, por qué se debe regar un árbol que acaba de ser plantado, por qué un árbol necesita luz; no entiende científicamente la asimilación y la fotosíntesis, pero puede entender lo que es un injerto o un apuntalamiento. (p. 217).

Este tipo de comprensión es técnica y antecede a la distinción entre lo teórico y lo práctico, lo intelectual y lo manual, y, fundamentalmente, lo científico en tanto superior a lo técnico.

Por un lado, este tipo de enseñanza apunta a borrar las distinciones entre lo humano y lo técnico. Por otro, se prolonga en un proyecto de reforma general de los ciclos de educación. En sus *Prolegómenos para una reforma de la enseñanza*, Simondon sostiene que la educación primaria debe extenderse hasta los 14 años, con “una aplicación mucho más grande a los estudios concretos del medio humano y técnico” y “una dosis más moderada de ejercicios formales puros: menos problemas de aritmética” (Simondon, 2014b, p. 247) La enseñanza de las lenguas debe comenzar a los 6 años. Por otra parte, se reemplazarían los ejercicios de gramática por

el aprendizaje de la expresión visual, del *esquema espacial*: danza, mímica, gesto, dibujo serían el polo simbólico de una tecnología viviente, que va de la escultura y el modelado a la fabricación de las máquinas y de los engranajes, la construcción y los trabajos agrícolas realizados racionalmente. (Simondon, 2014b, p. 248).

El segundo ciclo se extendería de los 10 a los 18 años, con dos etapas diferenciadas. Hasta los 14 años, se debe acentuar el estudio de la matemática y la física, y entre los 14 y los 18 será el turno de la filosofía y las ciencias humanas, pero no entendidas como “la coronación de los estudios literarios”, sino en relación con lo aprendido anteriormente. La educación del tercer ciclo (18 a 21 años)

debe ser una nueva etapa muy concreta (como la enseñanza primaria); con pasantías en cuerpos de oficios y muchos ejercicios prácticos directamente profesionales. Conviene que el acceso a la edad adulta se realiza bajo el signo del trabajo, más que aquel del esfuerzo puramente intelectual (*idem*).

Finalmente, el cuarto ciclo (después de los 21 años) “debe marcar nuevamente la recuperación de un trabajo teórico cuyo equivalente será la actividad profesional” (*idem*).

De su prueba piloto al proyecto general, la ambición de reforma educativa de Simondon se prolonga en una reforma de tipo social. Señala que la cultura actual sufre un exceso de especialización en la educación que genera en los individuos “una sobreadaptación” a ciertos empleos y tareas que serán luego “la causa de una desadaptación futura” (p. 239; destacado en el original). En segundo lugar, se necesita quebrar en la etapa joven y casi adulta la presencia del servicio militar en su sentido más restringido, en función de “adaptar al joven al estado de paz, más que al estado de guerra”, y extender la educación cívica “para la mujer moderna tanto como para el hombre moderno” (p. 249). En tercer lugar, Simondon aboga por “una transformación del régimen de autoridad en las estructuras educativas”, para que “una verdadera educación sustituya al adiestramiento” (p. 250). Y, finalmente, dado el ascenso de los medios masivos de comunicación, debe imaginarse la creación de “instituciones posescolares”, en las que “la educación de los adultos pueden ser confiada la mitad del tiempo a los maestros y la otra mitad a centros cantonales de información radiodifundida” (p. 238; destacado en el original).

Poshumanismo telecomunicacional

La propuesta simondoniana es extremadamente importante para la identificación del problema actual sobre la crisis de las humanidades. Viene a señalar, ante todo, que tal crisis es producto de un alejamiento de las humanidades y de las técnicas, de la formación en lo intelectual y la formación en lo práctico, que deriva en una crisis de las ciencias humanas, toda vez que vivimos en una cultura altamente tecnificada, mucho más que en los tiempos de la Revolución Industrial. Lo que iba a constituir los “centros cantonales de información radiodifundida” imaginados por Simondon se traducen hoy en las actuales redes sociales, y su función dista de estar centralizada en un aparato estatal educativo, como él imaginaba; más bien, existe una vivencia generalizada de un nuevo modo de entender el lugar de la comunicación en las sociedades contemporáneas. Dicho de otro modo, lo que en la década de 1950 se presentaba como una novedad en el ámbito de la formación y la transmisión del conocimiento —esto es, los medios masivos de comunicación— hoy se ha expandido hacia límites insospechados y en un periodo de apenas dos décadas, con la constitución de la World Wide Web en 1993 y la concatenación de sistemas de información y comunicación, montados sobre esa estructura, hasta derivar en la web 2.0 y la novedosa “Internet de las cosas”.

La mejor prueba del carácter dramático de esta transformación es el crecimiento de la educación virtual, promovida por los Estados como un modo de acercar dos mundos en apariencia distantes: el de la vieja aula, con sus docentes situados en posición panóptica, y el de las redes que conectan realidades más allá de las paredes. Como señalaba una docente

de una escuela secundaria de un suburbio pobre de la ciudad de Buenos Aires (Argentina), “nos tiraron las computadoras por la cabeza” (Armella, 2016, p. 203). Pasado en limpio: los computadores representan un tipo de realidad que se nos impone sin que podamos, aún, entender su función en los ámbitos de formación. Y eso ocurriría, según Simondon, por desconocer el funcionamiento y la existencia misma de las máquinas —en este caso, las de información—, lo que nos condena a un uso y un consumo ciegos de sus posibilidades.

La tradición filosófica contemporánea, deudora tanto de Heidegger como de Simondon, ha denominado este nuevo estado de cosas como “posalfabetismo”, para el caso específico de la educación moderna, y en líneas generales, como “poshumanismo”, en la medida en que se discute, una vez más, cuál es la relación entre el ser humano y el hecho técnico que ha creado, y que aparentemente ya no domina. Son varios los autores que se cobijan bajo estos términos, pero, para los fines prácticos de este trabajo, nos limitaremos a dos de ellos —por cierto, emblemáticos—: el alemán Peter Sloterdijk y el italiano Franco “Bifo” Berardi. En la postura de ambos, más allá de sus distancias políticas y de inspiración teórica (Sloterdijk, como continuador de Heidegger, y Bifo, como representante de lo que se conoce como al autonomismo italiano, a su vez, con figuras como Paolo Virno, Toni Negri y Maurizio Lazzarato, y todos ellos, influidos por Simondon), el contexto inmediato de esta nueva relación entre lo humano y lo técnico es la crisis del papel del intelectual y de la conciencia crítica de corte moderno en la cultura contemporánea. Esto nos devuelve a la crisis de las humanidades.

En la conocida conferencia “Reglas para un parque humano”, pronunciada hace 17 años en Alemania, Sloterdijk plantea, en tono sarcástico, que el humanismo es “una telecomunicación creadora de amistad en el medio de la escritura” (Sloterdijk, 2000, p. 9), donde el amor a la sabiduría, la filosofía, se transmitió a lo largo de la historia de los griegos a los romanos y de los romanos a los humanistas modernos, que cuentan para ello con dos procesos paralelos: la constitución de la *Republique des Lettres* y el establecimiento de la educación pública según los preceptos de la alfabetización, lo que en definitiva podía generar una vía adicional de legitimación de la función misma del intelectual (Bauman, 1997). Sin embargo, esa época ha terminado con el establecimiento de un “lazo telecomunicacional entre habitantes de una moderna sociedad de masas”: primero con la radio, luego con la televisión y, finalmente, con las redes digitales. Dichos procesos han puesto la “coexistencia de los hombres en las sociedades actuales” sobre bases “post-literarias, post-epistolográficas, consecuentemente, post-humanísticas” (Sloterdijk, 2000, p. 10).

En el plano estrictamente filosófico, el poshumanismo fue anticipado, según Sloterdijk, por el propio Heidegger, cuando discutió el humanismo en sus raíces. En el plano educativo, desde una perspectiva próxima a la

de Foucault en *Vigilar y castigar* (1975) sobre las sociedades disciplinarias, para Sloterdijk quedó al descubierto que el humanismo “afirma falsamente un hombre y aplica en él sus medios de domesticación, de adiestramiento y de formación, convencido, como está, de la correspondencia necesaria entre leer, estar sentado y calmar” (Sloterdijk, 2000, p. 17). Sin embargo, al mismo tiempo, el filósofo alemán observa que en el poshumanismo la ruptura de tal correspondencia no va de la mano con “una estructura de cultivar que reduzca la violencia” (Sloterdijk, 2000, p. 22), lo cual plantea un panorama inquietante. Y esto es más grave cuando, por último, en el plano de la figura del intelectual, “incapaz de ser un mensajero de aquello que no comprende frente a otros que no tienen interés en la escucha”, se produce una transmutación en el *homo academicus*, de acuerdo con el análisis que realiza Margarita Martínez en *Sloterdijk y lo político*. El *homo academicus*, ilustrado, “se ha convertido en un hombre que vive del trabajo intelectual como otro del trabajo de sus manos, con igual grado de alienación respecto no sólo de sus condiciones materiales, sino de sus ideas o condiciones espirituales” (Martínez, 2010, p. 30). Es imposible no ver resonancias con el planteo educativo de Simondon, sobre el cual volveremos más adelante.

La descripción de “Bifo” del poshumanismo tiene muchos puntos de contacto con la de Sloterdijk, con la diferencia de que, formando parte del autonomismo italiano y asumiendo su inspiración marxista, en ella esta crisis cultural va acompañada de una mutación en la organización del trabajo y, por ende, las condiciones de la explotación, y la cual pasan a ser tanto materiales como cognitivas. En “Bifo” se vuelve más detallada la relación entre saber, tecnología y subjetividad, dada la influencia de las tesis de Marshall McLuhan y Jean Baudrillard. Así, donde Sloterdijk veía una continuidad entre los medios masivos y las redes digitales, “Bifo” observa dos pasos adicionales: por un lado, la emergencia de una generación “videoelectrónica” desde los años setenta del siglo XX, y que, a diferencia de los letrados y los alfabetizados, “ha adquirido competencias de elaboración sin precedentes en la mente humana y ha adquirido la capacidad de moverse a gran velocidad en un tupido universo de signos visuales” (Berardi, 2007, p. 191); por otro, el surgimiento de una nueva generación “celular-conectiva” que, montada sobre ese quiebre entre imagen y letra, vive el tiempo y el espacio como “un conjunto de células recombinantes” (p. 79).

Al igual que Sloterdijk, “Bifo” considera que el lugar del intelectual, y también el de las humanidades, se encuentra severamente cuestionado por dicho estado de cosas; sobre todo, en lo que hace al mantenimiento de las capacidades críticas. Sin embargo, los saberes mismos han sido disseminados por varios sectores sociales y son reclamados como forma de valorización económica: se trata de la conocida tesis del cognitariado.

Esto genera una situación ambivalente, en línea con los planteos de Negri, Virno y Lazzarato, pues el capitalismo se lanza a un nuevo tipo de explotación de los saberes productivos sin conocer su funcionamiento, tal como sí los conoció en los tiempos disciplinarios, cuando eran simplemente extraídos de, y no solicitados a, los cuerpos y las mentes trabajadores. En esta ambivalencia, según “Bifo”, la dinámica de la red social del conocimiento “requiere un potenciamiento de los agentes sociales del saber” —hoy el cognitariado, como ayer eran los intelectuales—, pero, a la vez, “somete la transmisión de saber a automatismos tecno-lingüísticos modelados según el paradigma de la competición económica” (Berardi, 2007, p. 98).

De este modo, el poshumanismo sería el nombre de la crisis de la palabra escrita en su —al menos— triple condición: como santo y seña de la legitimidad de los intelectuales ante la sociedad; como piedra de toque del proceso de socialización que llamamos “educación”, y como lugar privilegiado para estudiar las relaciones cambiantes entre tecnologías y subjetividades. En todos esos casos, queda puesta en tela de juicio la legitimidad del humanismo y de sus portavoces, los intelectuales letrados y, también, la gran masa de alfabetizados formados en la educación moderna, acerca de la predicación de una humanidad por ser realizada en el futuro. Esto, a su vez, entraña el que, quizás, sea el nivel más básico de la crisis de las humanidades en los niveles superiores de la educación: su falta de arraigo en el nuevo mundo. Pero, en caso de detenerse aquí, el planteo sería demasiado abstracto, demasiado apegado a la mera historia de las ideas. Detrás de esta transformación de proporciones hay otros elementos que entran en juego.

Información, formación permanente y modulación

A partir de los años cincuenta del siglo XX, comienza a ser palpable un cambio de régimen de funcionamiento en casi todas las líneas mencionadas hasta ahora. La sociología de los intelectuales (desde Edward Shils hasta Lewis Coser, pasando por Raymond Aron o Alvin Gouldner) tomaba nota del cambio del rol de esta figura. La Escuela de Birmingham, que inauguró los estudios en comunicación desde la recepción de mensajes y prolongó su influencia sobre los hoy omnipresentes estudios culturales, estudiaba el modo como las clases pobres, ahora alfabetizadas, resignificaban su lugar en la sociedad a partir de los medios masivos de comunicación, mucho más que en relación con la literatura u otros campos directamente ligados a las humanidades (esto es particularmente observable en la obra de Raymond Williams). Y, por último, comenzaban a despuntar los análisis que darán lugar en la década de 1960 a la llamada “sociología posindustrial”, en las investigaciones de Alain Touraine y Daniel Bell, y que ponían el énfasis en el papel futuro que iban a cumplir las tecnologías de información en la cultura occidental. El posindustria-

lismo derivó luego en los discursos sobre la sociedad de la información, para culminar en la “puesta de la humanidad sobre nuevas bases”, como diría Sloterdijk, durante la década de los noventa con Internet.

En su *Historia de la sociedad de la información*, el comunicólogo belga Armand Mattelart (2002) se detiene en la trayectoria de un personaje singular que sintetiza esta trama y marca las líneas a partir de las cuales se puede interpretar de otra manera la cuestión del poshumanismo. El austríaco Fritz Machlup, de él se trata, se propuso a fines de los años cincuenta medir el peso del conocimiento en el producto bruto interno (PIB) de Estados Unidos, donde trabajaba, como vía para ponderar el desarrollo de las industrias de la información en tiempos en los que, conviene advertirlo, no existían los computadores en su forma actual, y ni siquiera había sido puesto en órbita un solo satélite. Según Machlup, el conocimiento se define como todo lo que producen las tecnologías de información, los medios de comunicación, la educación, los conocimientos banales de las charlas cotidianas (*small talks*) y todo lo que se puede conocer sin querer hacerlo. La medida común de todas estas instancias es su carácter comunicacional, y desde allí Machlup realizó una analogía entre teoría económica y teoría de la comunicación.

A partir de esta analogía, en el modelo de Machlup hay emisores, mensajes y receptores. La circulación de mensajes se divide en las actividades de transporte (sin cambio en la forma ni en el contenido del mensaje), transformación (cambio de forma, pero no de contenido), procesamiento (cambio de forma y de contenido), interpretación (creación de una forma nueva a partir del procesamiento), análisis (modificación del mensaje mismo, más allá del respeto a la forma y al contenido) y creación (invención de un nuevo mensaje, ya desligado de las modificaciones internas a la información).

Lingüísticamente, la diferencia entre conocimiento e información estriba fundamentalmente en el verbo formar: informar es una actividad mediante la cual se transmite el conocimiento; conocer sería el resultado de haber sido informado. ‘Información’, como acto de informar, es producir un estado de conocimiento en la mente de alguien. ‘Información’, en el sentido de lo que es comunicado, resulta idéntico a “conocimiento” en el sentido de lo que es conocido. Por lo tanto, la diferencia no reside en los términos cuando se refieren a lo que se conoce o a aquello de lo que se está informado; sólo reside en los términos cuando han de referirse respectivamente al acto de informar y al estado del conocimiento. (Machlup, 1962, p. 15).

En la visión de Machlup, la expansión de las tecnologías de información, dado que se refieren esencialmente al proceso de formación en tanto donación de forma, obliga a considerar bajo una nueva luz los procesos educativos, que ya no estarán signados únicamente por la vieja vocación

de la Enciclopedia y la Ilustración. Esto es lo que ya anticipaba Simondon con su proyecto educativo, o la Escuela de Birmingham con su análisis de los medios masivos como instrumentos de formación, o incluso la propia Escuela de Frankfurt con sus análisis sobre la industria cultural, particularmente en la *Dialéctica de la Ilustración*, de Adorno y Horkheimer. La novedad que trae Machlup es que, lejos de ver una batalla entre dos modos de formación, o una instrumentalización de uno sobre el otro, los procesos educativos son entendidos en un pie de igualdad con la transmisión de información. De hecho, Machlup sostiene que las tres últimas actividades mencionadas líneas arriba —la interpretación, el análisis y la creación de mensajes— son las que producen conocimiento y son potestad de la educación moderna. De esa manera, la educación estaría realizando una actividad básicamente económica, en un mundo donde eso que produce —la información— se valoriza también por otros medios: las tecnologías que se están poniendo a punto en tales tiempos.

Resulta imposible no extender la lógica de la argumentación de Machlup hasta las orillas de la conocida “teoría del capital humano”, expuesta de modo sistemático en 1964 por el economista norteamericano Gary Becker (Premio Nobel de Economía en 1992). El título completo de su libro no deja lugar a dudas sobre su relevancia para la problemática de la educación: *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Siguiendo el agudo análisis que hace Michel Foucault sobre esta obra en el curso *Nacimiento de la biopolítica*, podemos decir que la teoría del capital humano plantea, entre otras cosas, que las personas llevan consigo un capital en su propio cuerpo; que el salario es la renta de ese capital, y no el precio de venta de la fuerza de trabajo; que el afecto de los padres hacia un niño, así como de una madre a un niño, es una inversión en relación con ese capital, y que el consumo es una actividad productiva, pues produce satisfacción, de manera tal que se genera un nuevo tipo de *homo economicus*: el empresario de sí mismo, quien ya no es un hombre que intercambia bienes (Foucault, 2007, pp. 261-266).

Lo que tienen en común los estudios de Machlup y Becker es la extensión del análisis económico a regiones en principio extrañas a su égida. Por un lado, la educación es un proceso que realiza una valorización de un producto especial llamado información; por otro, nada menos que el espacio de las decisiones subjetivas de un individuo en sociedad pasa a ser objeto de un tipo de concepción según la cual la economía deja de ser el mero intercambio de bienes y servicios escasos, regidos por una teoría del valor que anclaba en el tiempo de trabajo invertido en su producción, para constituirse como un “doble productivo” de toda la vida social y pública de un sujeto. Se trata, ni más ni menos, de la constitución del neoliberalismo como tecnología de poder. Difícilmente se puede entender el conjunto de las reformas neoliberales producidas a lo largo de la década

de 1990 en todo el mundo, así como su influencia en la actualidad, sin atender a este tipo de transformación epistemológica ocurrida algunas décadas antes. De hecho, en su descripción del poshumanismo, el propio “Bifo” señala que su relación con el neoliberalismo no pasa por la evidencia de su coincidencia histórica, sino por el hecho de que este último es “la legitimación ideológica y la implementación político-militar de un proceso que se desarrolla en los intersticios de la infraestructura técnica digital y en las profundidades del psiquismo colectivo” (Berardi, 2007, p. 92).

Técnica y psiquis, así como poshumanismo y neoliberalismo, tal como se los ha planteado aquí, son los términos que conecta Gilles Deleuze en su conocida *Posdata sobre las sociedades de control*, publicada hace 25 años en Francia; pero lo hace a partir de la comprobación de un conjunto de procesos sociales que llevarían a la práctica las premisas de Machlup, Becker y tantos otros. Sabido es que Deleuze se enfoca en describir la crisis de las instituciones de encierro analizadas por su amigo Foucault bajo el mote de sociedades disciplinarias. Y dentro de esa crisis se detiene, particularmente, en los ámbitos del trabajo y de la educación. Para ello emplea términos completamente simondonianos, desarrollados tanto en MEOT como en *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*: moldeado, modulación, metaestabilidad. Las disciplinas corresponden a los moldes según los cuales cada institución disponía de un proceso de formación limitado en el tiempo que preparaba a los individuos para la institución siguiente. El control, en cambio, parte de la crisis de las propias instituciones respecto a su capacidad de formación, de manera tal que, más que moldes, hay *modulaciones*, definidas por el propio Simondon como un tipo de moldeado variable, nunca terminado, que funciona más según la lógica de los aparatos electrónicos y la gestión de las ondas electromagnéticas que la de un ladrillo o el cuerpo de un soldado o un trabajador. Trasladando estos conceptos simondonianos a los procesos sociales, dice Deleuze (1999) que

(...) la formación permanente tiende a reemplazar a la escuela, y la evaluación continua al examen. Lo cual constituye el medio más seguro para librar la escuela a la empresa.

En las sociedades de disciplina siempre se estaba empezando de nuevo (de la escuela al cuartel, del cuartel a la fábrica), mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación, el servicio son los estados metaestables y coexistentes de una misma modulación, como un deformador universal. (p. 107).

Hoy resulta obvio (no lo era en 1990) señalar que la formación permanente se ha extendido en cualquier nivel de la educación: una capacitación continua que exige renovar constantemente los conocimientos y solicitar nuevas certificaciones de admisibilidad académica, ya sea con

los puntajes por cursos en las escuelas primarias y secundarias, con los posgrados en las universidades y con los puntajes por investigación en instancias superiores. Se produce una situación extraña, en la cual, a fuerza de ser siempre estudiantes, los docentes nunca terminan de ser docentes, pues siempre hay que aprender algo nuevo para enseñar. Al mismo tiempo, la participación activa de los estudiantes, celebrada en la actualidad, da por tierra con la concepción de un sujeto pasivo a la espera de nuevos conocimientos. En otras palabras, el alumno colabora activamente en su formación, no es ya una persona “carente de luz”. Entre la formación permanente de los docentes y la participación activa de los estudiantes, la idea misma de la transmisión de conocimiento, que articuló a la educación moderna, entra forzosamente en crisis.

No costaría relacionar este panorama con los dos procesos paralelos descriptos líneas arriba. Por un lado, como existen tecnologías cada vez más presentes en la vida cotidiana que transmiten información que, a su vez, se traduce en conocimiento bajo ciertas condiciones, como planteaba Machlup, la posición central de esa transmisión deja de estar en manos de los docentes. Por otro, los intelectuales mismos, situados, en cierto modo, en esa misma posición, carecen ya de la legitimidad de otro tiempo para formular nociones generales acerca de la marcha de una sociedad. Se permitirá el juego de palabras: el hecho de que prolifere la in-formación, los diversos procesos de donación de forma, hace que los antiguos poderes de formación pierdan su eficacia, incluidas, justamente, las humanidades, y con ellas, la legitimidad de las ciencias humanas frente a otro tipo de conocimientos, fundamentalmente los tecnológicos. Si esto es así, corresponde evidenciar que sobre el viejo modelo de las humanidades se cierra una operación de doble pinza, de la cual el neoliberalismo es una expresión, pero no una causa. Esta operación consiste en reclamar a las instituciones que multipliquen incesantemente sus procedimientos de formación y, al mismo tiempo, que lo hagan haciéndolos converger con la llamada “educación virtual”; esto es, digitalizándolos. Por ello, los análisis de Deleuze, así como la exposición del origen de estas formulaciones en tiempos en los que no había formación permanente ni redes informacionales (Machlup y Becker), se vuelven imperiosos para entender una actualidad en la que han surgido, por ejemplo, las llamadas “humanidades digitales”².

2 Las humanidades digitales (*digital humanities*) han sido definidas como el punto de convergencia entre las humanidades y la informática en la elaboración de patrimonios digitalizados y en la aplicación de la minería de datos (*datamining*) y la estadística a las metodologías tradicionales de la filología, la historia, la arqueología, etc. Pero en este campo en expansión también se incluyen objetivos más ambiciosos, y más relevantes para lo analizado en este artículo: investigar las nuevas formas de lectura e interpretación posibilitadas por la digitalización de los documentos, estudiar las discursividades propias de los nuevos medios digitales y analizar los cambios epistémicos y cognitivos que todo este continente supone no solo para las humanidades, sino también para las ciencias de la información y de la comunicación.

Balance y perspectivas

A partir de todo lo visto hasta aquí, se puede decir que el primer nivel de la crisis de las humanidades en la actualidad corresponde a los problemas que acarreó su misma constitución bajo la modernidad. Si la filosofía, la literatura o la estética han existido desde tiempos inmemoriales, su relación con las ciencias humanas y luego con las ciencias sociales —al menos, con las perspectivas de Foucault y de Simondon— estuvo atravesada por dos ejes: por una parte, el del modelo educativo de la Ilustración, que, para constituir esos saberes y esas ciencias, distinguió tempranamente entre el conocimiento intelectual y el manual, otorgando superioridad a uno en detrimento del otro, dividiéndolos según clases sociales y al mismo tiempo organizando la distinción entre lo útil y lo erudito; y, por otra, el de la necesidad de dar cuenta de la especificidad de lo humano en todo lo existente, debiendo para ello tramitar la herencia de los humanismos anteriores, bien sea el grecorromano o el renacentista.

En los años cincuenta, esta crisis de las humanidades se hizo evidente con la aparición de la cibernética, una ciencia-marco que elaboró una compleja teoría de la información a partir de la cual generó técnicas y saberes que desafiaron las bases mismas del humanismo: el computador y los sistemas digitales, que buscan “pensar” y “sentir” como los seres humanos; la biología molecular, que encuentra comportamientos inteligentes en la escala más ínfima de lo viviente, hasta el punto de identificar en los genes características antes atribuidas a los hechos sociales, en una nueva versión del viejo biologicismo; o las técnicas sistémicas de comunicación, en las que es la complejidad misma del sistema social la que “procesa información”, en detrimento de los seres humanos que lo habitan. Por ello Heidegger y Simondon dirigieron sus reflexiones hacia la cibernética. Interpretaban que su emergencia significaba un nuevo tipo de relación entre la técnica y el humanismo.

Entendemos aquí que el panorama brindado por Simondon es mucho más relevante que el de Heidegger para entender de qué modo estas disposiciones se manifiestan en la actualidad. En vez de adoptar la postura, confortable para quien se dice “intelectual”, de denunciar la tecnificación en nombre de alguna idea de lo humano, que puede, incluso, ser crítica de todos los humanismos, Simondon señala la educación moderna como parte principal del problema, porque engendra, precisamente, este tipo de posturas teóricas al distinguir lo manual de lo intelectual y lo útil de lo estético, sin desconocer por ello que estas diferencias se consolidaron gracias a la expansión del modo de producción capitalista, tal como la analiza Marx. Así, el humanismo moderno hará virtud de su defecto básico, que consiste en desconocer lo humano en lo técnico. La solución que propone Simondon es refundar la educación misma. Se trata de una apuesta radical,

como puede serlo dejar un motor de combustión en manos de un niño, y a la vez insuficiente, pues considera que la educación es el único modo de regular la cultura. Por otro lado, dicha solución supone que a su turno la cultura modela a la sociedad, la economía y la política, cuando se hace a todas luces evidente que la educación es una expresión de un conjunto de relaciones de fuerzas manifestadas en otros niveles.

Así, mientras Simondon confiaba en los medios masivos de comunicación, e incluso en la composición de futuras redes de información, para llevar adelante una nueva educación que engendre una nueva cultura, los propios saberes encargados de constituir esas redes situaron la educación misma en otro nivel de análisis y composición. Esto es lo que evidencia el surgimiento de la visión neoliberal de la educación durante la década de 1960, en sus dos aspectos: la confianza en los procesos técnicos de información como modos alternativos de formación (Machlup) y la disposición de los sujetos a verse como espacios de inversión y gastos en la vida cotidiana bajo la lógica del capital humano (Becker). Se trata de un proceso extremadamente complejo que desembocará en los años noventa, en las conocidas reformas educativas de corte neoliberal de los años noventa, logrando integrar así las críticas al propio humanismo moderno y sus modos de formación.

Simondon, por ejemplo, fustigaba en su proyecto educativo la tendencia de la educación moderna a constituir una hiperespecialización para cada individuo, lo que sería causa *“de una desadaptación futura”*, en la medida en que las sociedades actuales eran mucho más complejas que las del siglo XIX. Recurriendo a la categoría de adiestramiento, Simondon ponía bajo la lupa lo que en Foucault es la disciplina, en Sloterdijk, la domesticación, y en Deleuze, retomando al propio Simondon, el moldeado. Ahora bien, la demanda continua de formación permanente, de motivación, de nuevos desafíos, así como el énfasis puesto en la participación y el diálogo en todas las instancias educativas, es un modo de responder a esos problemas. Por otro lado, con la expansión de la educación basada en redes de información, y, en general, con la *“celularización”* de la vida cotidiana, de la que habla Bifo, *“leer y escribir”* han sido desligados, siguiendo la caracterización de Sloterdijk, de *“estar sentado y calmar”*. De esta manera, se da vuelta la página respecto a todo lo ominoso que ha tenido la educación heredada del siglo XIX, así como el supuesto papel rector de las voces intelectuales en las sociedades modernas, bajo una nueva modalidad que podemos denominar el *“control poshumano”*, en detrimento de la *“disciplina humanista”*.

El control poshumano sostiene un modo particular de lo erudito que no encaja en los moldes del clásico humanista. En efecto, nunca antes como en la actualidad tantas personas acceden a tantos espacios diferentes de formación, más allá de que, dependiendo de las regiones, se trate de espacios más o menos vedados por la capacidad económica. La formación

permanente hace que los sujetos por educar “sepan mucho”, pero con la consecuencia de que esos mismos saberes no son incorporados de modo acumulativo, sino más bien descartable. Esto no implicaría un problema si admitimos, con Friedrich Nietzsche, que la idea tradicional de formación, que él llama *formación histórica*, consiste en “arrastrar consigo una cantidad tremenda de indigestas piedras de saber”; que ese saber es dañino si es “absorbido en demasía, sin hambre, más aún, contrariando la necesidad”, y que una vez incorporado se transforma “en cierto caótico mundo interior que el ser humano moderno señala con orgullo como la ‘interioridad’ que le es peculiar y propia” (Nietzsche, 2003, p. 112). La cuestión pasa por el hecho de que una proporción no menor de las capacitaciones se hace para cuestiones muy específicas: un sistema técnico, una nueva modalidad de procedimiento, una nueva teoría que será reemplazada mañana por otra mejor en tanto que nueva, una nueva etiqueta que reúne y dispersa conocimientos anteriores solo para ser sustituida por otra etiqueta que distribuye una mínima reorganización de esos conocimientos, etc.

Esto es lo que parece situar la crisis de las humanidades en un punto particularmente álgido. Si constituían el lugar por excelencia de lo erudito, esta imagen ha quedado desacreditada, porque la incorporación de conocimiento ha sido transformada en una forma específica de educación; esto es, una tecnología de poder. Por otra parte, esta incorporación es presentada como el modo fundamental de lo útil, en contraposición a lo relativamente inútil de la erudición misma. A diferencia de lo que imaginaba Simondon, es la formación permanente, y no los sistemas técnicos en sí, lo que cabe en la utilidad, mientras dichos sistemas, como decía el filósofo francés, siguen siendo desconocidos para sus usuarios. Si las humanidades, en cambio, conformaban el terreno desde donde se podía manifestar el espíritu crítico, su incorporación a la reforma constante, propuesta por la lógica neoliberal, atenta contra el distanciamiento necesario para denunciarla; incluso, se puede hacer una “industria de la crítica” que sea funcional en la medida en que la crítica misma no tenga su correlato en otro tipo de transformaciones. De eso se trataría la mutación del intelectual en *homo academicus*, según Sloterdijk, o convertido en un sector específico del cognitariado, de acuerdo con “Bifo”. Sin embargo, al igual que el proyecto educativo simondoniano, esto depende de un cambio en las relaciones de poder que excede al juego interno de la posición intelectual crítica.

En definitiva, en la actualidad se asiste a un problema parecido al que formuló Immanuel Kant en *El conflicto de las facultades* en 1798: ¿se debería sostener un tipo de saber que, precisamente, es inútil, por el solo hecho de que alimenta a las sociedades en otros sentidos muy diferentes, que corresponden a la construcción misma de una cultura? La primera respuesta posible es positiva, tanto en el siglo XVIII como en la actualidad;

pero la ofensiva simbólica de ciertos poderes, amparada en la dinámica, aparentemente abierta y antidisciplinaria, de la formación permanente, pretende discutirlo a través de la idea de que todo saber debe tener su certificación. Así, se difunden con frecuencia esos informes de rendimiento académico donde las universidades son juzgadas en función de la cantidad de egresados que generan, como si el hecho de que alguien pase por sus aulas —las de pared y también las virtuales— sin recibir un título a cambio, no tuviera ninguna consecuencia en su formación y, por ende, en la de la sociedad en general. En vez de pensar la educación en relación con el espacio público, según el ideal ilustrado, hoy se la somete a un cálculo económico que, como hemos sostenido aquí, procede no solo de una mera política de ajuste macroeconómico general, sino también, y de manera fundamental, del complejo de la información y la formación permanente que supone nuevos modos “microeconómicos” de subjetivación. Esta concepción de la educación crea las condiciones para que el ámbito intelectual quede diluido, y se discuta así la necesidad misma de las humanidades. Frente a este panorama, lo peor es la nostalgia, como si la era del humanismo disciplinario hubiera sido un lecho de rosas. Será el tiempo, entonces, de eso que Foucault llamaba los “intelectuales específicos”, que logran participar de lo público a partir de su inserción en los saberes sensibles para nuestras sociedades, en contraposición a los “intelectuales generales” que legislaban para todos y cada uno, y a los que, como dice Sloterdijk, ya nadie quiere escuchar. Para bien y para mal.

Referencias

- Armella, J. (2016). Conectar Igualdad. O la irrupción de las netbooks en la escuela. *La trama de la comunicación*, 20(1), 197-215. Recuperado de: <http://www.latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/article/viewFile/570/425>
- Barthélémy, J.-H. (2015). La cuestión de la no-antropología. En: Blanco, Javier; Parente, Diego; Rodríguez, Pablo; Vaccari, Andrés (eds.). *Amar a las máquinas. Cultura y técnica en Gilbert Simondon*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bauman, Z. (1997). *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Cassirer, E. (1977). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Deleuze, G. (1999). Posdata sobre las sociedades de control. En: Ferrer, Christian (ed.). *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*, pp. 106-110. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Cursos en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1984). La pregunta por la técnica. *Ciencia y técnica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. Pp. 71-107.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2004). *El conflicto de las facultades*. Buenos Aires: Losada.
- Martínez, M. (2010). *Sloterdijk y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mattelart, A. (2002). *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Nietzsche, F. (2003). De la utilidad e inconvenientes de la historia para la vida. *Antología* (pp. 109-135). Barcelona: Península.
- Rodríguez, P. (2010a). Sobre el vínculo entre humanismo moderno y filosofía de la técnica: Martin Heidegger y Gilbert Simondon. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(14), 143-152. Recuperado de: http://www.revistacts.net/index.php?option=com_content&view=article&id=325:sobre-el-Vinculo
- Simondon, G. (2008). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Simondon, G. (2014a). "Place d'une initiation technique dans une formation humaine complète (1953)". *Sur la technique (1953-1984)*. Paris: Presses Universitaires de France. Pp. 203-232.
- Simondon, G. (2014b). "Prolégomènes à une refonte de l'enseignement (1954)". *Sur la technique (1953-1984)*. Paris: Presses Universitaires de France. Pp. 233-253.
- Sloterdijk, P. (2000). Reglas para un parque humano: una respuesta a "Carta sobre el humanismo". *Pensamiento de los confines*, 8, 9-22.