

# LA PARADOJA DE LA INNOVACIÓN INMÓVIL: REFLEXIONES CRÍTICAS SOBRE LA MITOLOGÍA EDUCATIVA DE LA AGENDA DE LISBOA<sup>1</sup>

*«The paradox of stand still innovation: critical reflections on the mythology of education in the Lisbon Agenda»*

Anita Gramigna\*

## RESUMEN

Este artículo plantea un análisis deconstructivo de las retóricas sobre las que se fundamenta la «Estrategia de Lisboa», con la intención de develar su ideología implícita e identificar «la estructura del discurso» que la sostiene y la condiciona. Tal estructura se asienta en el mito de una innovación entendida en clave economicista, siguiendo los principios de la ideología neoliberal. Sus propuestas educativas se atienen, en consecuencia, a objetivos coherentes con la filosofía del mercado. Estos principios son en buena medida contrarios a los de la democracia cognitiva, al verdadero progreso de la investigación y a los fundamentos deseables para la «sociedad del conocimiento». Valiéndose también en parte de otros documentos europeos, el artículo aventura finalmente un concepto de educación y una idea de escuela, mejor y más solidaria, con la mirada puesta en una sociedad diferente.

**PALABRAS CLAVE:** innovación, tecnocracia, mercado, democracia cognitiva, epistemología educativa, Agenda de Lisboa.

---

<sup>1</sup> Este artículo ha sido traducido al castellano por Juan Carlos González Faraco.

\* Universidad de Ferrara, Italia.

**ABSTRACT**

On these pages we propose a deconstructive analysis of the rhetoric based on the «Lisbon Strategy» with the intention of revealing its implicit ideology and identify «the structure of discourse» that sustains and conditions it. Such structure is based on the concept of innovation conceived in an economic way, following the principles of neoliberal ideology. These educational proposals conform accordingly to objectives that are consistent with the philosophy of the market. These principles are largely opposed to those of the cognitive democracy, the real progress of research and the desirable foundations of the «knowledge society». Retrieving data from other European papers, the article finally proposes a better and more supportive concept of education and schooling, with an eye toward a different society.

**KEY WORDS:** Innovation, technocracy, market, cognitive democracy, educational epistemology, Lisbon Agenda.

**1. INTRODUCCIÓN**

El saber y, por tanto, la educación tienen mucho que ver con la mitología. El saber pedagógico (como cualquier otra disciplina) forma parte, pues, de la mitología contemporánea y, puesto que trabaja con metáforas, hunde sus raíces en sus relatos y en su historia. Del mismo modo, las instituciones educativas, tal como las políticas vinculadas con ellas, están condicionadas —y en buena medida determinadas— por mitos sociales, ideologías pedagógicas oficiales, epistemologías implícitas y retóricas.

Teniendo presentes las agudas reflexiones contenidas en el famoso ensayo de Kuhn (1970), trataremos de mostrar, por una parte, la transitoriedad de los modelos y los paradigmas pedagógicos subyacentes a los cambios que se están llevando a cabo en la educación y, por otra, su controvertida relación con los modelos y paradigmas dominantes en las retóricas sociales de los documentos surgidos de o alrededor de la Agenda de Lisboa.

Afrontaremos el mito de la innovación a partir de la hipótesis según la cual este mito se funda en un paradigma conceptual de matriz económica (CLEMENS, FRY y KING, 2004; EUROPEAN COMMISSION, D. G. EDUCATION AND CULTURE, 2005; GRAMIGNA, 2006), que, a su

vez, se refleja en la política escolar y, en general, en el sentido mismo que se da a la educación<sup>2</sup>. Esta concepción, que queda ya de manifiesto en los mismos documentos originales de Lisboa, se ve reforzada posteriormente en las posiciones adoptadas por el Comité Económico y Social Europeo en relación con las acciones derivadas de la Estrategia: «Desde 2005 hasta hoy, el proceso de Lisboa ha logrado progresos tanto en el plano de los contenidos como en el plano institucional. Crece el consenso entre los estados miembros sobre la necesidad de adecuaciones estructurales en materia de competitividad (sociedad de la información), crecimiento sostenible y empleo»<sup>3</sup>. Esta orientación prioritariamente económica, según la versión neoliberal de la expresión, abre la puerta a la teoría según la cual la educación (como la sanidad o el agua, por ejemplo) debiera convertirse en producto de mercado.

El proceso de globalización se resiente claramente de esta tendencia. En efecto, a lo largo de las últimas décadas la hegemonía de los intereses puramente economicistas de las multinacionales han erosionado seriamente las políticas de bienestar de los estados nacionales (WHITFIELD, 2001; VANLATHEN, 2003). Además, la Estrategia de Lisboa es, en el fondo y más que nada, un programa de reformas económicas cuyo objetivo es hacer más competitiva a la economía europea. Dentro de este marco, la educación es vista sólo como un instrumento para alcanzar este fin. La novedad radica en la valoración del conocimiento, como elemento sustentante de tal estrategia, pero siempre con una visión económica en el sentido, insistimos, típicamente neoliberal.

Nos parece, pues, interesante reflexionar, de un lado, sobre el papel que este mito juega en el escenario europeo de la educación (es decir, sobre sus narrativas y sus políticas) y, de otro, estimar, desde el punto de vista operativo (es decir, en cuanto a la praxis y la política educativa) y desde el punto de vista epistemológico (es decir, en cuanto a la reflexividad pedagógica), a dónde podría llevarnos su análisis, a partir de los documentos del tratado.

---

<sup>2</sup> Véase a este respecto : OCDE (2003) *Politique de la science et de l'innovation: Principaux opportunités. Réunion du Comité de la politique scientifique et technologique de l'OCDE au niveau ministériel, 29 et 30 janvier 2004*. París, OCDE.

<sup>3</sup> Las resoluciones del Comité sobre esta cuestión están disponibles en la página web del CESE dedicada a la Estrategia de Lisboa:

[http://www.eesc.europa.eu/lisbon\\_strategy/eesc\\_documents/index\\_en.asp](http://www.eesc.europa.eu/lisbon_strategy/eesc_documents/index_en.asp)

Nuestras fuentes son preferentemente bibliográficas y tienen que ver tanto con el debate científico como con los documentos generados por la Agenda de Lisboa, muchos de ellos disponibles en la web.

## **2. LA TECNO-INNOVACIÓN, ENTRE COMPETITIVIDAD Y MITOLOGÍA CONTEMPORÁNEA**

«Hacia una Europa de la innovación y el conocimiento»... Ya en su mismo título, el documento emitido por la Consejo Europeo extraordinario de Lisboa de marzo de 2000 subraya que el desarrollo de la sociedad debe basarse en el conocimiento «para la mejora de la competitividad en Europa», y también para «la integración de los mercados financieros y la coordinación de las políticas macroeconómicas». De ahí la urgencia de «modernizar y reforzar el modelo europeo». A continuación, a pesar de que decae mucho el inicial optimismo en una pronta recuperación económica, que, como se está viendo, no llegaría finalmente, la innovación se convierte en la principal de las prioridades enumeradas en los documentos oficiales y la más aclamada en todos los ámbitos de la acción social: la empresa, el bienestar colectivo, el trabajo, el desarrollo —que debe ser sostenible—, y finalmente en la liberalización de los mercados y las mercancías.

Esta singular «revolución» debería llenar las simas que ha abierto el estancamiento económico y favorecer el progreso científico y tecnológico, con la consiguiente modernización del estado, la política, la educación y el trabajo. Todo lo cual —parece deducirse— se traduciría en una recuperación del consumo y en el relativo relanzamiento de una economía financiera que volvería aún más ricos a los ricos, y por un efecto mecánicamente compensatorio de «goteo», a los pobres algo menos pobres. El poder persuasivo de este «discurso» lo convierte en totalizador, indudable y prescriptivo.

Las prioridades de la Estrategia de Lisboa, tal como se definen en los documentos oficiales, conjugan la cuestión del conocimiento y de la innovación en torno a ciertos sectores de actividad, siempre con el objetivo de hacer más competitiva a la Unión:

- Internet: se auspicia su difusión en las escuelas y en las administraciones, además de su regulación comercial.

- Investigación: se pretende conseguir que la economía europea sea la más competitiva del mundo.
- Producción: se quiere aumentar, favoreciendo las dotaciones tecnológicas.
- Políticas sociales: el objetivo es potenciar, además de su mejora tecnológica, la movilidad de estudiantes e investigadores, mediante programas comunitarios como Sócrates, Leonardo y Juventud en acción.

La supremacía de la innovación, estrechamente vinculada a la economía, forma parte de la mitología contemporánea, ejerciendo una especie de fascinación indiscutible, es decir, mítica. Desde muchas perspectivas y con los más diversos objetivos, esta fascinación activa ciertos relatos que adoptan las cualidades del juego «agónico», o de la competición, en esos sectores citados y, en general, en la política, en la economía, en las reformas escolares y universitarias, y en la investigación. Nuestra intención es, sin embargo, mostrar que esa «épica de la innovación» está también íntimamente ligada a una visión conservadora de la vida, de la política, de la economía y, por supuesto, de la educación. Se trata, pues, de *una innovación paradójicamente inmóvil*, incluso en el marco de la evolución de las fuerzas económicas de las que parece depender y de las que extrae su propio léxico:

«Para que Europa se transforme en la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo es de importancia capital la definición de un espacio europeo de investigación e innovación, en el que una red transeuropea de gran velocidad para las comunicaciones científicas electrónicas enlace las instituciones de investigación y las universidades, las bibliotecas científicas y también paulatinamente las escuelas. Además, será necesario facilitar y simplificar la movilidad de los investigadores y adoptar iniciativas para que los jóvenes talentos permanezcan en Europa».

Conviene también recordar, con ecuanimidad, lo que tiene de positivo este nuevo protagonismo de la escuela y el conocimiento, y desde luego la más intensa comunicación entre países culturalmente diferentes, como ponen de relieve los mismos documentos en relación con los objetivos de política social: «La Unión promueve la movilidad de estudiantes e investigadores a través de los programas comunitarios existentes (Sócrates, Leonardo, Ju-

ventud) y el reconocimiento de las cualificaciones y de los periodos de estudio y formación». Estas disposiciones, tomadas en su literalidad, abren las puertas a una verdadera innovación y a un saber compartido, al encuentro de puntos de vista diferentes, y a una problematización profunda de la realidad. Nos preguntamos, sin embargo, cómo se puede conciliar tal revalorización de la escuela y el conocimiento, cuando las finalidades últimas de este proyecto las trascienden o, mejor aún, cuando ambas son sobre todo instrumentos para alcanzar objetivos espurios y cuando su proyección es fundamentalmente económica. Así de claro lo dejaba el Consejo Europeo extraordinario reunido en Lisboa en marzo de 2000, bajo el rótulo «Hacia una Europa de la innovación y el conocimiento»:

«Para hacer posible que las personas que ingresan en el mercado de trabajo se conviertan en sujetos activos de la economía del conocimiento, es necesario que su nivel de instrucción sea elevado. La relación inversamente proporcional entre nivel de estudio y tasa de desempleo tiende a crecer, por lo que es imprescindible que Europa aumente el nivel de instrucción que han alcanzado los ciudadanos cuando abandonan los estudios».

Aunque también se enfatiza oportunamente el papel emancipador del conocimiento y, por tanto, la necesidad de una mayor escolarización, el objetivo queda confinado entre los angostos márgenes de las demandas profesionales de este modelo económico, y no tanto de los sujetos. No se imagina una sociedad diferente, ni se piensa en cambios estructurales de un modelo económico-financiero desregulado cuyo fracaso es visible. Convertirse en «sujetos activos de la economía del conocimiento» es, sin duda, un objetivo ilusionante, sobre todo si el sujeto pudiera reconfigurar, transferir y problematizar sus propias competencias en virtud de una experiencia vital compleja, la suya propia. Si fuera así, ser «sujetos activos de una economía del conocimiento» no sería tan sólo un eslogan seductor. Pero, ¿qué es lo que se entiende por «economía del conocimiento»?

Todo apunta a que, con esta expresión, se hace referencia a la relación educación-mercado de trabajo. Pero el actual mercado de trabajo reclama cada vez más flexibilidad en términos de contratos temporales y pérdida de derechos sindicales, y cada vez menos en términos de competencias estructurales, las únicas que podrían hacer de los individuos «sujetos activos», las

únicas capaces de aprender a aprender para afrontar creativamente los cambios en armonía con los valores existenciales de las personas. No deja de aumentar el número de licenciados e incluso de doctores que tienen empleos con contratos precarios y mal pagados, desempeñando funciones muy inferiores a las que podrían aspirar por su nivel de cualificación.

En general, la economía del conocimiento que el mercado demanda, se alimenta de los tiempos raudos de un saber tecnocrático que se vuelve obsoleto a corto plazo. Es un mercado que busca el último artefacto informático para sus empresas y a técnicos preparados para hacerlo funcionar. Parece como si toda la innovación se resumiera en eso: cambiar todo aquello que se pueda pero dejando inalterado el sistema general. Una innovación irónicamente inmóvil que justifica y sostiene a su supuesto «enemigo»: la conservación. ¿Pero cómo se explica esta especie de magia o malabarismo de la retórica social? Se explica a partir de la fuerza autorreferencial y persuasiva del mito. La innovación es el mito que sostiene lo posmoderno, la aparente liquidez de un proceso evolutivo que se adapta a los tiempos, pero que sin embargo se atiene al mismo esquema de las dinámicas socio-económicas que dice querer renovar. El concepto de innovación ha llegado a ser tan central en el orden del discurso, que ha asumido el sentido paradigmático de elemento estructural, por no llamarlo epicentro, de las propuestas relativas al conocimiento, como de hecho queda de manifiesto en el punto 6.2 del Informe de Síntesis, presentado al Consejo Europeo el 13 y 14 de Marzo de 2008, con la idea de compartir las mejores prácticas adoptadas por los estados miembro. Así, por ejemplo, bajo el epígrafe «Investigación, innovación, conocimiento» figuran estas proposiciones<sup>4</sup>:

- La promoción de una sociedad basada en el conocimiento.
- La instrucción a todos los niveles, incluida la formación profesional: nuevas competencias, nuevas oportunidades.
- Relanzamiento de acuerdos para el desarrollo del aprendizaje permanente y centros de aprendizaje abiertos.

---

<sup>4</sup> Comité Económico y Social europeo: «La Estrategia de Lisboa renovada. El papel de la sociedad civil y organizada». La resolución del Comité sobre el tema *La actuación de la estrategia de Lisboa renovada* (CESE 298/2007) está disponible en la Web de la CESE correspondiente: [http://www.eesc.europa.eu/lisbon\\_strate-gy/eesc\\_documents/index\\_en.asp](http://www.eesc.europa.eu/lisbon_strate-gy/eesc_documents/index_en.asp)

- La cooperación entre universidades/instituciones de investigación y el PMI (Project Management Institute).
- La activación del Instituto Europeo de Tecnología.
- La creación de plataformas innovadoras con la participación del sector privado.

Tal como se suele presentar hoy en día, adherido a un modelo tecnocrático de saber y a una ideología neoliberal de mercado, el mito de la innovación tiende a concebir la educación más como «mercancía» que como servicio y, por consiguiente, a alinearse con una visión del mundo no precisamente nueva (WALLERSTEIN, 1999). Sus objetivos, como ya hemos dicho, pretenden principalmente conservar el actual modelo económico y no propiciar una renovación social o cultural. Es cierto que en el Consejo de Estocolmo de 2001 se establecieron como objetivos: 1) aumentar la calidad y la eficacia de los sistemas de enseñanza y de educación en la Unión Europea; 2) facilitar el acceso a estos sistemas y 3) abrirlos al mundo exterior. Pero no es menos cierto que tales objetivos, en principio perfectamente compatibles, persiguen un fin primordialmente económico (insistimos, en el sentido neoliberal del término), y no de promoción y liberación de los sujetos implicados en el proceso educativo. Es como si la educación careciera de finalidades propias y tuviera que buscarlas en ese modelo social mediante su optimización, lo que se traduce en una innovación tecnológica y en una formación de corte tecnocrático, dirigida al crecimiento económico y al empleo, y al logro de resultados inmediatos verificables en los balances anuales de las empresas.

Los resultados rápidos requieren competencias específicas, pero pueden provocar problemas complejos, como nos enseña la crisis que estamos atravesando y como con mayor evidencia aún nos avisa la alarmante degradación ecológica del planeta. Por otra parte, los problemas complejos, por ser problemas globales, precisan de un pensamiento complejo, como argumenta lucidamente Edgar Morin, y de una sabiduría sistémica que han de nutrirse de una formación con amplias miras, crítica, problemática, compleja en suma. La verdadera novedad de la propuesta contenida en estos documentos no reside, pues, en presentar una visión renovada del mundo, de la política o de la sociedad, sino en la centralidad que otorgan al conocimiento y a la educación. Y esto sí que es relevante. Pero la modernización parece haberse iden-

tificado con los aparatos y las competencias tecnológicas. De hecho, sólo recientemente, en el informe conjunto del Consejo y la Comisión de 2008 se habla de la necesidad de un nuevo marco estratégico.

Naturalmente, hay que situar todas estas disposiciones en el escenario más vasto de la mercantilización del conocimiento que, como escribe Marcello Cini, caracteriza a la última fase evolutiva de la economía neoliberal:

«En las sociedades capitalistas avanzadas hasta la primera mitad del siglo XX, el crecimiento de la riqueza procedía de la producción de los mercados materiales y la economía se basaba fundamentalmente en el comercio (...). Era una ciencia basada en la producción de mercancías materiales. (...) Todo eso ya no es verdad hoy y lo será menos aún en el futuro. (...) El mecanismo de la acumulación de capital se basará cada vez más en la obtención de beneficios de la producción de bienes inmateriales: información, conocimiento, comunicación» (CINI, 2004: 71-72; ver también BRUSTIO, 2001).

No es por casualidad que, cada vez con más frecuencia, se hable con injustificada desventura de «economía del conocimiento» sin contar con que el conocimiento es un bien que no se consume, dado que puede disfrutarse por cualquiera sin jamás agotarse y que, cuando se comparte, amplía sus límites y aumenta su entidad.

Sería necesario, por tanto, acometer una sustancial (e incluso brutal) revisión epistemológica de los fundamentos y procesos del conocimiento para que éste se convierta, a todos los efectos, en una mercancía y, en consecuencia, sólo sea asequible a quien pueda pagarla. Es evidente que, en este marco ideológico, encuentran su razón de ser las imágenes en boga de la innovación relativas a la investigación científica (su difusión y evaluación), y a la enseñanza, y también las motivaciones económicas que subyacen a las reformas sociales y educativas contemporáneas. El paradigma de la innovación maquilla y enmascara, con la retórica de la economía neoliberal, la pretensión de mantener el actual sistema económico y un modelo político que, en buena medida, renuncia a su propia autonomía de función y sentido.

### 3. LAS DERIVAS DE UNA EDUCACIÓN TECNOCRÁTICA

La «sociedad del conocimiento», tal como queda dibujada en el Tratado de Lisboa, parece contener todas las premisas necesarias para que se incentive la privatización de la educación y su desarrollo comercial. En realidad, nada nuevo. El proceso de mercantilización del sistema público de educación ya se llevó a cabo en los Estados Unidos (HIRTT, 2003; BROWN Y LAUDER, 1997; CHUBB Y MOE, 1990), que exportaron este modelo a su área de influencia y, particularmente, a algunos países del tercer mundo. Es un objetivo explícito de la WTO (Organización Mundial del Comercio) el de extender su campo de acción y sus reglas a sectores como los de la salud y la educación. Los países miembros se comprometen a respetar en sus respectivos territorios los acuerdos alcanzados; de lo contrario pueden ser sancionados con grandes multas. Una buena y dramática ilustración es la polémica en torno a la limitación del comercio de bienes producidos con el trabajo de menores o en condiciones de esclavitud: el WTO ha prohibido expresamente a los países miembros cualquier tipo de embargo contra las mercancías producidas en situaciones en las que se viole el derecho humanitario internacional (WALLACH y SFORZA, 2003: 39). A este respecto, resultan extraordinariamente significativas las palabras del filósofo Christian Godin (2004, 50-51):

«Actualmente se concibe la investigación como una inversión: la lógica del beneficio se ha impuesto a la del descubrimiento. La especulación sobre el ser vivo (es significativo, digámoslo de paso, que la palabra *especulación* sirva para designar el pensamiento más desinteresado y la actividad más lucrativamente interesada) pasa por una *apropiación* de este ser vivo. Hoy estamos asistiendo a un proceso enteramente nuevo, cuyas implicaciones estamos aún lejos de poder calibrar: la vida se está viendo íntegramente transformada en capital y en mercancía, o sea, en fuente de beneficio y objeto de intercambio. En los Estados Unidos la terapia génica forma parte de la nueva economía y cotiza en bolsa. Con la revolución informática, esta *capitalización* y *mercantilización* de la vida llevan hasta sus últimas consecuencias el mayor triunfo del capitalismo en su forma contemporánea».

Los efectos que visiones del mundo como ésta podrían ocasionar en los procesos de reforma de la educación pública y privada europea, son preocupantes, no sólo por el condicionamiento que ejercen sobre el control de la ca-

lidad por parte del sistema público, sino también sobre la posibilidad de subsistencia de la diversidad cultural. Esta ola «innovadora» está invadiendo Europa<sup>7</sup>, como queda de manifiesto en la paulatina reducción de la financiación de la educación pública, la privatización de fondos destinados a la formación continua, la prepotente entrada de algunas corporaciones multinacionales en las instituciones educativas y la acreditación de la empresa como espacio formativo (McGINN, 1997), todo ello en perfecta sintonía con las tesis de los documentos de Lisboa.

Naturalmente, no olvidamos algo tan palmario como que el lugar de trabajo contiene muchas posibilidades formativas; más aún: que la vida en su conjunto está llena de oportunidades de mejora personal y, por ello, educativas. Sin embargo, es importante subrayar un hecho que se da por descontado, a saber: que la empresa no tiene como fin, al menos como fin primordial, la formación de sus trabajadores, ni su promoción social, económica, cultural y existencial, sino más bien, legítimamente, el beneficio de sus propietarios. Por tanto, al afirmar que las empresas son espacios de formación y que, en consecuencia, pueden sustituir, en parte o por completo, a las instituciones escolares, se estaría sobreentendiendo que los fines educativos, tradicionalmente asignados a las escuelas, son parcial o plenamente coincidentes con los objetivos económicos y productivos de la empresa y con las pretensiones eminentemente lucrativas de los empresarios. Lo que, en síntesis, significaría que las necesidades formativas, culturales y existenciales del sujeto y de la comunidad pueden ser adscritas a la esfera de los objetivos de ganancia de los empresarios. Si así fuera, si tales objetivos fueran convergentes, no habría problemas de desempleo, falsedades en los balances, paraísos fiscales ni quiebras fraudulentas... Más aún, los costes sociales derivados de los despidos, la contaminación ambiental, la degradación de los ecosistemas, el efecto invernadero, los accidentes laborales, las enfermedades derivadas de la exposición a sustancias tóxicas o cancerígenas, etc., etc., serían males desconocidos o, todo lo más, se encargarían de su control quienes han sacado el máximo beneficio de ellos, aumentando de ese modo su peculio personal.

---

<sup>5</sup> European Commission, *Implementation of «Education and Training 2010» – Work Programme*, Progress Report, November, 2003. Ver también: UNESCO Institute For Statistic and OCDE, *Financing Education Investments and Return. Analysis of the World Education Indicators 2002*, Paris, UNESCO-OECD, 2003.

La educación, tal como aparece recogida en el Tratado y sus documentos subsiguientes, es concebida según un modelo económico que, efectivamente, somete sus fines a los del beneficio. Cuando se hace mención al crecimiento cualitativo del factor humano se da por descontado que este ineludible objetivo es el adecuado para las exigencias de este modelo económico y sus injustas derivas. El ejercicio de la ciudadanía activa o la construcción de una democracia cognitiva también sufren los efectos infaustos de tales derivas.

Queremos nuevamente insistir en que apreciamos el gran valor formativo del trabajo y la dimensión cultural de los saberes profesionales. Pero lo que en estos momentos más nos preocupa es poner de relieve cómo las retóricas sobre la innovación de la educación —sus metáforas y mitos— se han adherido a las tesis del mercado, y que tal adhesión responde a una tendencia global que la Agenda de Lisboa interpreta con la fe optimista en un progreso imparable (que la crisis actual ha desmentido clamorosamente). El fenómeno escolar y educativo, con las políticas que lo regulan, es asimismo leído, interpretado y conceptualizado desde una óptica económica y no ecológica, en el sentido batesoniano del término.

Esta tendencia tecnocrática tiende a privilegiar los resultados individuales y el corto plazo en la solución de los problemas, perdiendo de vista los resultados globales y el largo plazo de la productividad formativa. A este respecto, Bateson hubiera hablado de intencionalidad miope consecuencia de una «carencia de sabiduría sistémica», que lleva al sujeto a observar el mundo siguiendo unos fines que pierden de vista el significado global de su experiencia, y que le impiden advertir, en los procesos, la «danza relacional» y transformadora en la que él mismo está inmerso. Se trata de una acción, pero también de un conocimiento, instrumental, dirigidos a lograr un objetivo contingente que no tiene en cuenta el contexto, ni la cadena de relaciones que lo componen.

Desde la perspectiva europea, pensamos que las premisas tecnocráticas de la educación plantean el mito de la innovación sobre la base de una economía de mercado globalizadora, que ha llevado a diseñar e incentivar un proceso de comercialización de los sistemas formativos. Empresas locales y corporaciones multinacionales siguen los imperativos de una globalización, cuyos valores se resumen en la libertad de mercado y en la ganancia. Una educación que vuelva al sujeto autónomo y «libre», incluso de no comprar,

se opondría, por ello, a los intereses de las marcas que aparecen en las cubiertas de los libros de texto presentes en muchas escuelas americanas y del tercer mundo. Pero la educación debiera ser, por encima de todo, un bien público global, como el aire, el agua o la salud, garantizado a todos, dentro de una sociedad democrática, solidaria e igualitaria. Ahora bien, si analizamos las complejas problemáticas de la escuela sólo a través de las categorías de ese modelo económico, no nos será fácil responder críticamente a cuestiones tan cruciales como éstas:

- a) ¿Podrá realmente afrontar las necesidades (a corto, medio y largo plazo) del mercado, una escuela que sigue el rumbo que le marcan con prepotencia los juegos financieros de la globalización?
- b) ¿Podrá afrontar el reto de un desarrollo sostenible?
- c) ¿Sabrá interpretar con sentido crítico las comunicaciones multimedia y de los mass-media?
- d) ¿Podrá entender y asumir los procesos de relación y transformación que se dan en nuestra sociedad?

La ideología neoliberal concibe los elementos de su modelo económico como si fueran estructuras inalienables de una realidad objetiva, es decir, una realidad interpretada en clave cuantitativa que describe el bienestar social preferentemente en términos de crecimiento del consumo, según las macrocifras del PIB (AA.VV., 1997; AA.VV., 1992; BAUMAN, 2000). Se trata de una ideología con notorias y poderosas influencias educativas, manifiestas en iconos publicitarios, modelos de conducta y mitos colectivos, inspirados en una visión del mundo unívoca y, por ello, demasiado primaria para ofrecer claves eficaces de lectura y de orientación en escenarios complejos. En este sentido, compartimos los temores que expresaba Petrella en relación con la «escuela–business»:

«Desde el momento en que la tarea primordial que se le asigna es la de formar recursos humanos al servicio de la empresa, no hay por qué extrañarse de que la lógica mercantil y monetaria del capital privado intente imponerle sus finalidades y prioridades» (PETRELLA, 2001, 442).

No faltan, sin embargo, quienes, como Paolo Federighi, destacan sus aspectos «liberadores». A su juicio, este proceso de «macdonalización de la edu-

cación» no sería totalmente negativo, pues democratizaría la iniciativa y la demanda individual de educación frente a un Estado nacional que no debe ya asumir el papel tradicional de representar y educar para una ética colectiva. Sin embargo, conviene recordar que este autor se refiere sobre todo al *lifelong learning* y, por tanto, a usuarios adultos que buscan una formación profesionalizadora, lo que sitúa sus consideraciones, al menos en parte, fuera del argumento que hemos venido desarrollando. Su análisis, apoyado en datos y estudios de palpitante actualidad, se mueve dentro de categorías léxicas de matriz económica, cuyos presupuestos parece asumir: «Para gestionar las dinámicas de la demanda de educación hay que considerar primero la posición del individuo como consumidor de bienes y servicios educativos y, entonces, intervenir sobre los diversos factores que determinan la posibilidad de expresión de la demanda de educación y su relación con la oferta» (FEDERIGHI, 2006, 19). Una vez más se interpreta y se define al sujeto como «consumidor» que hay que persuadir para que amplíe su consumo al «mercado de la educación», por lo que es necesario establecer medidas para hacerlo crecer. La educación se convierte, pues, en un «bien de consumo». «El objeto del consumo educativo —escribe Federighi (2006, 24)— radica en la combinación de los diferentes componentes del proceso que permite adquirir conocimiento, que crea las condiciones para su transmisión, su adquisición y para el desarrollo de nuevos conocimientos por los sujetos en formación».

La progresiva digitalización de la economía —cuyo impulso mediante la retórica de la innovación queda claro en los documentos de Lisboa—, ha convertido la información y, más en general, el conocimiento, en mercancías muy codiciadas. En muchos casos se ha hecho necesario patentarlas, a fin de vincular la transmisión a la venta. El monopolio de la propiedad intelectual (una investigación, un descubrimiento, una novedad científica) mina la naturaleza colectiva del progreso científico, precisamente porque obstaculiza su difusión y, como consecuencia, limita sus beneficios. De este modo los productos de la tan elogiada innovación se concentran en las pocas manos de quienes pueden pagarla, para producirla y para venderla. El caso italiano es elocuente: por un lado, Italia reduce el porcentaje del PIB dedicado a la investigación; por otro, importa las tres cuartas partes de las patentes que utiliza, mientras que sólo produce un cuarto de ellas.

En un régimen de inversiones en ciencia y educación cada día más escasas, el recurso a la financiación privada puede parecer a primera vista una

buena oportunidad. Sin embargo, de las investigaciones más recientes sobre esta cuestión se deduce que los fondos conseguidos por las universidades con las patentes no pasan del 2% de media del total de sus ingresos (BENKLER, 2004). Como se ve, el provecho económico no siempre justifica la pérdida de la posibilidad de usufructuar y difundir los resultados de la investigación propia. Además, la publicación en revistas especializadas, indispensable para la formación de los mismos investigadores, resulta severamente penalizada. Qué decir, en fin, de las consecuencias que tal deriva puede tener para el progreso de la ciencia, cuya naturaleza es eminentemente comunitaria. ¿Realmente la innovación científica puede ser gestionada como una cuestión privada? Escribía Kuhn (1970): «Tanto la ciencia normal como las revoluciones científicas se asientan en una comunidad. Para explorarlas y analizarlas lo primero es desvelar la cambiantes estructuras comunitarias de las ciencias a lo largo de un cierto periodo de tiempo».

Con frecuencia la promoción de patentes responde al objetivo de frenar la investigación en campos de desarrollo aparentemente contrarios a los intereses del poder económico.

«En un régimen de propiedad intelectual e innovación tecnológica decididamente favorable a la iniciativa privada, parecen fundadas las sospechas de una privatización de la educación en ciertos acuerdos internacionales sobre esta materia. Si, de un lado, el desarrollo de una economía del conocimiento ha permitido entrever nuevas fuentes de beneficio aún vírgenes, de otro han evidenciado la necesidad de salvaguardar la educación de la privatización, pues se correría el riesgo de generar nuevas exclusiones sociales» (GRUPO LASER, 2005, 96).

Los productos de la investigación científica supeditados a intereses comerciales dejan de ser bienes colectivos y públicos, puesto que un marco económico como éste, por razones obvias relacionadas con el beneficio, pone trabas a la idea de compartir el conocimiento. Lo que se traduce en una especie de paradoja epistemológica, dado que la heurística científica, así como sus métodos, se basan en criterios como la cooperación, el contraste y el debate en torno a los conocimientos, y necesariamente por ello la libre circulación. El actual estado de cosas castiga la creatividad y limita incluso la innovación que la mercantilización del conocimiento dice querer fomentar.

La propiedad intelectual representa, pues, un oxímoron incluso desde el punto de vista ético, dado que el progreso científico es un proceso colectivo y el conocimiento es una construcción social que pertenece al bien común, un recurso de toda la colectividad, como el agua, el aire y la naturaleza. Definirlos como propiedad privada es, por ello, amoral: en efecto, el tipo de investigación científica que se adivina en los horizontes de la *new economy* se preocupa más del crecimiento del PIB que de la expansión del conocimiento o de los intereses de la comunidad. Esta ideología educativa, ahíta de economicismo, es insensible a los fines que debiera perseguir en buena lid y a las necesidades humanas, y representa una amenaza para el bienestar colectivo. Ciencia y tecnología son los iconos identitarios de un Occidente que los ha forjado en torno a las ideas de innovación y desarrollo, visto éste como campo de intervención y resultado de la acción tecno-científica, identificado con la modernización y, por tanto, con la innovación.

#### **4. UNA LECTURA PEDAGÓGICA DE LA ESTRATEGIA DE LISBOA**

Estamos convencidos de que la epistemología pedagógica tiene que ayudar a la investigación educativa a leer mejor los fenómenos contemporáneos y las relaciones *trans-formativas* que éstos desencadenan. En este sentido, debiera adoptar un papel de radical autocrítica de las ciencias de la educación, de revisión de sus posiciones acrisoladas y de atención constante a las urgencias y situaciones reales concretas. Para ello, la reflexividad pedagógica tendría que elaborar diferentes modulaciones metodológicas ante la fenomenología específica del acontecimiento educativo, y de este modo no caer en la tentación tautológica de conducirlo a ámbitos de investigación preestructurados, prescriptivos o descontextualizados. No está de más recordar, una vez más, las advertencias de Kuhn sobre la transitoriedad de los paradigmas científicos y la historicidad de los modelos que propugnan.

Nuestro análisis (crítico y «desestructurante») pretende desvelar la orientación ideológica de los documentos de Lisboa. Tal orientación, que deriva de un particular modelo económico, se presenta, como decíamos, como algo constitutivo de la realidad y de su ineluctable devenir. Hemos querido desmontar el discurso, por decirlo a la manera de Derrida (1971 y 1972), para

detectar su estructura oculta y sus consecuencias implícitas. La innovación, como queda de manifiesto en los documentos de la Agenda de Lisboa, es un constructo ideológico que pretende mantener el actual *statu quo* económico mediante el progreso económico y los conocimientos necesarios para su adecuado funcionamiento. El sujeto de la «sociedad del conocimiento» resulta ser un buen funcionario al servicio de ese poder tecno-económico. Parece que el recién elegido presidente de los Estados Unidos, Barack Obama, ha planteado, de manera drástica y valiente, un radical correctivo de tal modelo, es decir, una verdadera innovación, a partir del reforzamiento del sistema público de bienes sociales primarios, la educación y la salud. Es este tipo de innovación la que podría implementar eficazmente las ideas que sobre la educación y el conocimiento propone la Agenda de Lisboa, pero siempre desvinculándola de una concepción sólo y estrictamente economicista. Esas ideas pueden germinar y abrirse a un mundo mejor para todos, pero en otro contexto de significación de lo real, a distancia de ese fundamentalismo económico que venimos denunciando.

¿En qué podría consistir este nuevo cuadro de significación, cómo podría dibujarse un nuevo escenario de sentido hoy, en nuestro mundo? Para tratar de responder a esta compleja pregunta tenemos que volver a hablar de la educación. Estamos convencidos de que el objetivo prioritario de la escuela y de la universidad es desarrollar procesos de democratización del conocimiento, a partir de un replanteamiento epistemológico profundo de su sentido y de su organización. Éstas son también las raíces de una ética global que debe nutrirse de un mejor conocimiento de nosotros mismos y del mundo que nos circunda. El pensamiento económico (obsesionado por el PIB, la balanza comercial y las tasas de competitividad) no cae en la cuenta de que el valor monetario recoge sólo una parte, exigua, del valor de la educación, del conocimiento y la técnica. Los imperativos de eficiencia y productividad deben ser redefinidos, partiendo de estas premisas políticas y pedagógicas.

El papel de la educación debería consistir en inducir a los jóvenes a problematizar el mundo, es decir, a construir críticamente los instrumentos culturales, conceptuales y existenciales de orientación, relectura e interpretación de la realidad que viven (también entendidos como categorías, contenidos y métodos). Si no hay una cognición previa o si sólo es una cognición incierta y confusa, lo más probable es que la libertad de elección, y por tanto la participación democrática, se queden en nada o en algo meramente

superficial. Y desde luego no se puede hablar de una verdadera conciencia de lo que se elige en un mundo en el que la escuela, la universidad y la educación en general se ven supeditadas a una única visión del mundo, como si no hubiese otros lenguajes que pudieran darnos una idea de su complejidad, y como si no hubiese la menor posibilidad de corregir o cambiar en profundidad esa concepción.

Para elegir se necesita, como mínimo, conocer juiciosamente las opciones disponibles (DAHRENDORF, 2003). No saber que existen equivale a no poder elegir las. En otras palabras, no puede haber democracia si no hay conocimiento. Tanto el uno como la otra pertenecen al mismo orden semántico, por lo que no son concebibles aisladamente. Ni el uno ni la otra se pueden dar, vender, exportar o imponer. Ambos son procesos complejos, relacionales, multifactoriales y multidireccionales que se construyen recíprocamente en interacción, y que no pueden prescindir de los individuos ni de la comunidad.

Los fines de la educación son demasiado importantes y elevados como para que su realización pueda ser circunscrita al ámbito exclusivo de lo privado o de un mercado, cuyas aporías son cada día más evidentes. Esas retóricas de la innovación que tienden a ponderar, de modo más o menos explícito, las ventajas de la comercialización de la educación y a reducir su valor a algo fundamentalmente tecnocrático, dejan clara la necesidad de una lectura pedagógica de la política educativa internacional. Y ponen de manifiesto la urgencia de una reflexión sobre las profundas implicaciones sociales de la política escolar.

Una hermenéutica pedagógica de la acción política nos lleva a propugnar la necesidad de una ética liberadora del «sujeto en su medio», como diría Bateson, es decir, de los individuos y de las comunidades, pues lo que sustenta esta relación de sentido y aporta un común horizonte de sentido es la *Polis*. En ella se realizan los fines de la educación mediante el ejercicio activo, crítico y democrático de la democracia. La educación debe someterse, por esa razón, al control y gobierno de la «cosa pública» y nunca debería ser objeto de transacción económica entre particulares con fines de lucro, salvo que deseemos regresar a formas políticas menos democráticas. En cierto modo, la innovación, tal como se nos presenta publicitariamente, podría significar, por ello, un cierto retorno al pasado.

El uso paradójico e instrumental de este concepto paradigmático se explica sólo por la capacidad de convicción que tienen los mitos (PRIULLA, 2002), lo que justifica el intento de perfilar una teoría de gobierno metapedagógica que haga viable —en el sentido fenomenológico— la conexión educación-libertad-democracia, y que acoja, en el ejercicio de la libertad de los ciudadanos, el significado profundo de su sentido cívico, de su educación y de su ética. Una verdadera «libertad cívica», como dice Dahrendorf (2003), participativa y crítica, sólo puede realizarse cuando las personas poseen «chances de vida». Tal libertad representa la premisa de cualquier innovación que pretenda el desarrollo del bienestar social, la democracia y la ciencia. En otras palabras, una política libre de los imperativos de un único tipo de economía, más oportunidades colectivas de mejora en el ámbito del conocimiento y redes de protección y solidaridad social. La política tiene la obligación de dar forma institucional a la libertad, con conciencia de su importante impacto pedagógico en la sociedad, en los estilos de vida, en los comportamientos, modelos de pensamiento y visiones del mundo. Para ejercer activamente la propia libertad se requiere poder crecer adecuadamente, tener una buena educación, trabajar y sentirse seguro: no hay, pues, libertad sin derechos humanos. Cuando así sucede se esfuman las «chances de vida» y, con ellas, la posibilidad del ejercicio activo de la libertad. Una economía que no respeta el derecho humanitario internacional es, por tanto, una economía que niega la libertad.

Una reflexión metapolítica sobre la educación puede jugar el papel de concientización y concertación en la creación de espacios conceptuales y prácticos para el debate en torno a una jerarquía de valores. Esto implica pensar en una escuela dedicada cotidianamente al ejercicio de una formación política para la ciudadanía activa y a una instrucción que ayude a sus actores (estudiantes, docentes, dirigentes) a construir instrumentos de lectura de la realidad y también a crear nuevos escenarios de sentido en el mundo. Es indispensable, en una situación de cambios y emergencias constantes, analizar las prácticas educativas y sus epistemologías teniendo en cuenta la dimensión política y económica de la complejidad.

A pesar de que la visión neoliberal se presenta ante nosotros como una ontología, pensamos que la crisis económica que nos azota es sobre todo una crisis epistemológica. O sea: una crisis de sentido y de valor, con sus consecuencias también desde el punto de vista pedagógico, puesto que su cues-

tionamiento epistemológico nos conduce a una reflexión sobre las estructuras eidéticas de una política que debe recuperar sus funciones normativas respecto a la economía. Tales estructuras serían:

- la función orientativa de la teoría de gobierno
- la organización de la praxis comunitaria
- la tensión ontológica relacional que define al ser humano en su inalienable dimensión política
- la construcción del conocimiento como proceso social
- la *polis* y su gobierno como espacios de referencia para una educación para la ciudadanía.

La teoría de gobierno, una dimensión insoslayable de la política, ejerce su influencia y condiciona las opciones en materia de política escolar y cultural. En consecuencia, si esa teoría se somete a los dictados de otros ámbitos, como el económico, esas opciones se someterán del mismo modo a esos otros ámbitos. Así, la función propiamente política de organizar la vida comunitaria para fomentar una democracia cognitiva puede transformarse en una praxis comunitaria para producir beneficios empresariales. La privatización de la educación, en este contexto, no pretende elevar la productividad educativa ni la calidad de la enseñanza, ni menos aún contribuir al desarrollo de una democracia cognitiva. Una reflexión metapedagógica de la teoría de gobierno serviría, en cambio, para promover prácticas comunitarias de carácter intersubjetivo y fines verdaderamente educativos, al tiempo que políticos, de emancipación.

Igualmente, si sólo se concibe al ser humano en función de su riqueza económica, su dimensión política y relacional quedará relegada a un segundo plano en el camino de la construcción de su identidad. La moral se referirá a la libertad de cada individuo de actuar en función de su fuerza coactiva o su nivel adquisitivo, en una suerte de determinismo económico extraordinariamente reduccionista frente a la complejidad y la globalidad de las problemáticas en juego. La libertad, como mera ausencia de constricciones en favor de la acción y el provecho individual, es algo insignificante comparado con el valor del bienestar social, la democracia o una educación abierta a todos. La libertad económica, así entendida, impide *de facto* el

desarrollo efectivo de los derechos democráticos, como tantas y tantas violaciones del derecho humanitario lo prueban a diario (GRAMIGNA y RIGHETTI, 2005).

La responsabilidad educativa de la política es tan importante como lo es la responsabilidad política de la pedagogía, pues puede contribuir a problematizar el presente y a ampliar la capacidad de elección. Una teoría de gobierno con sensibilidad pedagógica trabaja para reconstruir la solidaridad con respeto a la diferencia y para animar procesos participativos en libertad. La enseñanza que se atiene a una lógica mercantil puede, en cambio, resultar antisistémica, al privar de conciencia ecológica al conocimiento por su incapacidad para aceptar la construcción social del saber. Tal tipo de enseñanza puede provocar, y ha provocado, una visión tecnocrática y fragmentaria del saber. Se trata de una epistemología educativa que inserta el problema de la educación en la red de intereses empresariales, desnaturalizándolo y descontextualizándolo, y por tanto obstaculizando la percepción y el análisis de las múltiples interrelaciones en juego. Queda definido así un saber eficaz para descubrir separaciones y divisiones, pero incapaz de crear conexiones, constatar las relaciones y percibir la globalidad de los fenómenos.

## **5. REFLEXIONES FINALES**

Como ya hemos dicho reiteradamente, el mito de la innovación es concebido principalmente, en los documentos relacionados con la Estrategia de Lisboa, según las categorías de la economía neoliberal. Tales categorías dan por supuesto que la realidad, la tecnología, la ciencia en general, y las ciencias de la educación en particular, hacen derivar sus contenidos de sus leyes, teorías y experiencias. Así pues, toda educación ajena a esas categorías se opone a la innovación, y resulta obsoleta e inadecuada para afrontar la complejidad actual. Hemos venido denunciando que ésta es una posición antihistórica, pues hace caso omiso de la transitoriedad de los paradigmas y los modelos, y del campo de significados creado por la mitología contemporánea. Creemos que el mito de la innovación, tal como suele aparecer en muchas retóricas pedagógicas, es el producto de las mismas razones que sostienen a la ideología de mercado, y su aceptación acrítica, un peligroso síntoma de ignorancia epistemológica.

Como puede deducirse claramente de los documentos de la Agenda de Lisboa, la ciencia y la tecnología vienen a ser el símbolo de Occidente y elemento medular de su identidad, y son tenidos en ambos casos por frutos de la investigación, sin caer en la cuenta de que, entre éstos, están también ciertos mitos, como el de la innovación, que guardan una estrecha relación con las epistemologías implícitas de los científicos y de quienes pagan o compran la ciencia. En este marco, el desarrollo se vuelve sinónimo de tecnociencia y emblema de la modernización, según el patrón occidental. Sin embargo, nada más erróneo que hablar de ciencia o tecnología en singular, y por tanto nada más aconsejable que explorar las posibilidades educativas de una idea diferente de ciencia y de innovación. Resulta necesaria, pues, otra mirada hermenéutica más madura, consciente de la parcialidad de los puntos de vista, la historicidad del conocimiento científico y la pluralidad de saberes. Ello nos puede ayudar a imaginar un mundo distinto y, acaso, una verdadera innovación.

Una conciencia epistemológica profunda puede contribuir a llevarla a cabo, poniendo a raya las tendencias conservadoras de la investigación que rechazan las novedades de calado cuando son contrarias a los intereses económicos de los poderosos, o también cuando subvierten sus mismos modelos tradicionales. La innovación, cuando es verdadera, debe estar dispuesta a reconfigurar la teoría del conocimiento al enfrentarse con nuevas experiencias y, por consiguiente, a valorar, con instrumentos renovados, los fenómenos que anteriormente habían sido observados con otros medios teóricos y metodológicos. Éstas debieran ser las premisas de la innovación, y no la lealtad acrítica a las fuerzas que controlan la economía.

En la era de la globalización, de la sociedad compleja y del conocimiento, estamos asistiendo incrédulos a una crisis sin precedentes de la economía y de la política, fruto de la mundialización del mercado, y al desconcierto generalizado de los sistemas educativos. En el saber contemporáneo, en la investigación tecno-científica y en la enseñanza, la obtención de resultados inmediatos, comercializables y vendibles, se separa de la reflexión ética. La razón instrumental, a la que se refería Gregory Bateson, ha llevado a la manipulación del conocimiento científico y tecnológico pensando en metas que lo trascienden, buscando el beneficio a cualquier precio, a veces con costes sociales muy altos. Y los científicos se están viendo crecientemente privados de cualquier poder decisión sobre los frutos de su investigación.

La verdadera innovación tiene que ser *trans-formativa*, en el sentido de cambiar una realidad que, cambiando, aprende, o se forma mientras se *transforma*. Una realidad que metaboliza los conocimientos para renovar sus estructuras, sus ecosistemas y sus instituciones, al amparo de una ecología de sus *trans-formaciones*. Así pues, entendemos por conocimiento algo que contempla simultáneamente los procesos y sus condiciones mediante una acción recursiva de contextualización. Un conocimiento así entendido implica una educación y una enseñanza mucho más compleja y libre que la que podemos encontrar en el supermercado de la innovación contemporánea; y reclama un pensamiento conectivo y unos saberes solidarios, aptos para descifrar y afrontar los problemas comunes que hoy marcan el destino de la humanidad. Se trata de un conocimiento que incita a desarrollar actos y cogniciones de responsabilidad, porque une la acción al contexto y se hace eco de las concatenaciones y los reflejos de los procesos, perfilando una estética de la relación. Hoy más que nunca es perentorio asumir el principio de responsabilidad (JONAS, 2002). Necesitamos una ciencia que se base en la ética y que genere juicio moral, es decir, que anude la relación entre conciencia intelectual y conciencia moral.

Es apremiante liberarse de las fragmentaciones, de la superespecialización, de las miradas unívocas y de los estilos monocordes que la tecnocracia científica fomenta y que el mercado solicita, pues un saber así concebido jamás sería capaz de aprehender la multidireccionalidad de los fenómenos y la globalidad de los problemas que nos rodean. Este tipo de saber provoca —en realidad, ya ha provocado— daños irreversibles, al ignorar la ecología de las acciones humanas, al aceptar ciegamente los mitos que él mismo alimenta y no poder desarrollar una conciencia epistemológica (MORIN, 1990).

La reforma de los sistemas educativos, cuando se pone al servicio de las empresas, toma el sendero de un saber hermético y parcelado, accesible sólo a los «técnicos», contingente, no transferible y anónimo. En suma, se decanta por la dirección contraria a cualquier proceso de democracia cognitiva. Como escribe Edgar Morin (2005, 152), «el desahucio del conocimiento, muy mal compensado por la vulgarización mediática, plantea el problema histórico clave de la democracia cognitiva. La evolución del proceso tecno-científico actual, ciego por más señas, que escapa a la conciencia y a la voluntad de los mismos científicos, conduce a una grave regresión de la democracia. Es absolutamente imprescindible tomar conciencia política de

la urgencia de trabajar en favor de una democracia cognitiva. No es posible, de hecho, democratizar un saber compartimentado y hermético por naturaleza».

Existe, sin embargo, una reforma distinta y una innovación diferente, cuyos fermentos se encuentran diseminados entre las reivindicaciones de los foros sociales internacionales, los movimientos pro derechos humanos, y las iniciativas de muchos investigadores. El *Movimiento Universal de la Responsabilidad Científica* (MURS), presidido por el premio Nobel de Medicina Jean Dausset, propone añadir a la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* el principio irrenunciable de que los conocimientos científicos sólo deben ser empleados al servicio de la humanidad, la dignidad, la integridad y el desarrollo del ser humano. El grupo de investigadores LASER, que conduce el «Laboratorio Autónomo de Ciencia, Epistemología e Investigación», trabaja en el campo de las metodologías *Open Source*, realiza proyectos científicos y de divulgación-consulta, libres de vínculos comerciales y, por tanto, alternativos. Entre las iniciativas con una concepción divergente de la economía se cuenta, por ejemplo, el llamado *Comercio Justo y Solidario*, que introduce en el índice de desarrollo estimaciones relativas a los costes ambientales y sociales.

En el ámbito del conocimiento, el problema de la generación de valor comprende y, al mismo tiempo, trasciende las categorías de lectura del mercado global, pues debiera ser contemplado a partir de un pensamiento complejo y unas epistemologías renovadas. Generar valor a través del conocimiento requiere un saber estratégico, que aprende mientras elabora vías de significación fronterizas entre paradigmas, modelos y culturas diferentes. Requiere una racionalidad que sepa que la productividad y la eficiencia se encuentran incluso en la subjetividad, en la emotividad, en la empatía y en la estética. Por eso urge una razón cualitativa, que aprenda al relacionarse con las diferencias y que interprete.

La innovación que a nosotros nos interesa precisa de una educación que promueva competencias estratégicas, aprendizajes a lo largo de toda la vida, amplitud de horizontes de sentido, sensibilidad relacional, conciencia ecológica, profundidad ética y solidaridad social, como auténtico *telos* de la Polis. Pensamos en una escuela y en una educación colaboradora más que competitiva, en un aprendizaje sistémico, reticular y constructivo, que

haga madurar en el sujeto la conciencia de que su aportación personal, aunque pequeña, es imprescindible para la generación de valor. La educación que apoya la diversidad de talentos es la que realmente produce beneficio, y genera valor, y no esa otra que sólo responde a la lógica empresarial. Es una educación que respalda la redefinición de uno mismo y de las propias potencialidades, con la vista puesta en el futuro profesional del sujeto, pero también con una perspectiva existencial, íntegra y compleja: la de una ecología del conocimiento. Si los situáramos en este marco semántico, los discursos sobre educación y conocimiento presentes en los documentos de la Agenda de Lisboa, podrían parecerse profundos, inteligentes e innovadores, y los podríamos compartir, pues, como hemos ya dicho, la verdadera innovación es aquella que sabe imaginar una economía diversa, una enseñanza liberadora, una investigación solidaria y, en suma, un mundo diferente.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AA.VV. (2006): *L'attuazione degli obiettivi delineati dalla strategia di Lisbona: atti dell'indagine conoscitiva svolta dalla 14<sup>o</sup> Commissione permanente del Senato*. Roma, Senato della Repubblica (Senato C. 14. 46).
- AA.VV. (2007): *La crisi dell'Unione Europea: problematiche generali e verifiche settoriali*, ed. por M. L. TUFANO (Napoli, Editoriale Scientifica).
- AMATO, G. (2005): La strategia di Lisbona apre i polmoni all'economia, en F. FORQUET (ed.): *Noi in bilico. Inquietudini e speranze di un cittadino europeo* (Roma-Bari, Laterza).
- ASSINFOM (2006): *Rapporto sull'informatica, le telecomunicazioni e i contenuti multimediali*, AITech-Assinform.
- BACHELARD, G. (1975): *La philosophie du non* (Paris, PUF).
- BASSANINI, F. & TIBERI, G. (eds.) (2008): *Le nuove istituzioni europee*. Commento al trattato di Lisbona (Bologna, Il Mulino).
- BATESON, G. & M. C. BATESON (2002): *Dove gli angeli esitano* (Milano, Adelphi) (*Angels Fear. Toward an Epistemology of the Sacred*, 1987).
- BATESON, G. (1977): *Verso un'ecologia della mente* (Milano, Adelphi) (*Steps to an Ecology of Mind*, 1972).

- BATESON, G. (1984): *Mente e natura* (Milano, Adelphi) (Mind and Nature: A Necessary Unity)
- BATESON, G. (1997): *Una sacra unità, Altri passi verso un'ecologia della mente* (Milano, Adelphi) (A sacred unity. Steps to an Ecology of Mind, 1991)
- BATINI, F. (2003): Il Forum Mondiale del 2003 e la situazione mondiale, en A. SURIAN (ed.): *Un'altra educazioni in costruzione* (Pisa, ETS).
- BAUMAN, Z. (2000): *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone* (Roma-Bari, Laterza) (Globalization. The Human Consequences, 1998).
- BAUMAN, Z. (2000): *La solitudine del cittadino globale* (Milano, Feltrinelli) (In search of politics, 1999).
- BAUMAN, Z. (2000): *Modernità liquida* (Laterza, Roma-Bari) (Liquid modernity, 2000).
- BENKLER, Y. (2004): *Commons-Based Strategies and the Problem of Patents*, Science, 305, pp. 1110-1111.
- BOCCIARELLI, R. (2006): Bene i conti, ora più innovazione. Entrevista a Günter Verheugen (Vicepresidente de la Comisión Europea), Il Sole 24 Ore, Roma, 3 de Octubre.
- BROWN, P. & LAUDER, H. (1997): Education, Globalization and Economic Development, en LAUDER, H., BROWN, P & WELS, A. S.: *Education, Culture, Economy and Society* (Oxford, Oxford University Press).
- BRUSTIO, V. (2001): *Il manager della conoscenza: gestire la complessità* (Venezia, Sdilab).
- CHUBB, J., & MOE, E. T. (1990): *Politics, Markets and America's Schools* (Washington, The Brookings Institution).
- CIACE (2006): *Programma nazionale di riforma 2006-2008. Primo rapporto sullo stato di attuazione* (Roma, Comitato Interministeriale per gli Affari Comunitari Europei, 18 Octubre 2006).
- CINI, M. (2004): La mercificazione della conoscenza, en AA.VV.: *Pensare la scienza* (Città di Castello, L'altra pagina).
- CLEMENS, E.; FRY, M. & KING, B. (2004): *Making a Market in Educations? Arizona's Charter School and an Experiment in Institutional Change* (University of Chicago and University of Arizona).
- DAHRENDORF, R. (2003): *Libertà attiva* (Roma-Bari, Laterza).

- DERRIDA, J. (1997): *Margini della filosofia* (Torino, Einaudi) (Marges de la philosophie, 1972).
- DERRIDA, J. (1971): *La scrittura e la differenza* (Torino, Einaudi) (L'écriture et la différence, 1967).
- DRAGONI, G.; FRANCALANCI, C. ; MARINONI, C. & TARANTINI, P. (2004): *Osservatorio delle Competenze e delle Certificazioni ICT: un'esperienza di integrazione* (Dipartimento di Elettronica e Informazione Politecnico di Milano, Fondazione Politecnico di Milano).
- EUROPEAN COMMISSION (2005): Implementation of «Education & Training 2010» Work Programme Working Group E «Making the Best Use of Resources» A European Toolbox of Policy Measures (Bruxelles, Directorate-General Education and Culture).
- EUROPEAN COMMISSION (2006): *Decision of the European Parliament and The Council concerning the 7th framework programme of the European Community for research, technological development and demonstration activities (2007-2013)* (Bruselles, European Commission).
- FEDERIGHI, P. (2006): *Liberare la domanda di formazione* (Roma, Edup)
- FORAY, D. (2006): *L'economia della conoscenza* (Bologna, Il Mulino).
- GODIN, C. (2004): La metamorfosi della biologia, en J. TESTART, J. & C. GODIN, C.: *La vita in vendita. Biologia, medicina, bioetica e il potere del mercato* (Torino, Edizioni Lindau) (Au bazar du vivant. Biologie, médecine et bioéthique sous la coupe libérale, 2001).
- GOWERS, A. (2006): *Gowers Review of Intellectual Property* (London, HM Treasury) Disponible en: [http://www.hm-treasury.gov.uk/d/pbr06\\_gowers\\_report\\_755.pdf](http://www.hm-treasury.gov.uk/d/pbr06_gowers_report_755.pdf)
- GRAMIGNA, A. (2006): Innovazione e formazione nel mondo del mercato globale, en GRAMIGNA, A.; RIGHETTI, M. y RAVAGLIA, A.: *Le scienze dell'innovazione. Nuove frontiere educative nel sociale* (Milano, FrancoAngeli).
- GRAMIGNA, A. y RIGHETTI, M. (2005): *Diritti umani. Interventi formativi nella scuola en el sociale* (Pisa, Edizioni ETS).
- GRUPPO LASER (2005): *Il sapere liberato, il movimento dell'open source e la ricerca scientifica* (Milano, Feltrinelli).
- HIRT, N. (2003): I tre assi della mercificazione scolastica, en SURIAN, A. (ed.): *Un'altra educazione è possibile* (Pisa, Edizioni ETS).

- JONAS, H. (2002): *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (Torino, Einaudi).
- KUHN, T. S. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago, The University of Chicago Press).
- MCGINN, N. (1997): The Impact of Globalization on National Education Systems, en *Prospect*, XXXVIII (1), pp. 41-54.
- MORIN, E. (1990): *Science avec conscience* (Paris, Seuil).
- PETRELLA, R. (2001): Contro la scuola-business, en DE MARTINO, G.: *Antologia del Dissenso* (Napoli, Intra Moenia Edizioni).
- PRIULLA, G. (2002), *Vendere onnipotenza. Metafore pubblicitarie, tecnologie, miti del XXI secolo* (Bari, Dedalo).
- TARLINDANO, G. (2008): *Il Trattato di Lisbona* (Mestre, Litostampa Veneta).
- VANLATHAM, J. M. (2003): La mercificazione dei «servizi» educativi e la minaccia dei GATS sull'educazione, en A. SURIAN, A. (ed.): *Un'altra educazione in costruzione* (Pisa, ETS).
- VOLPI, F. (2003): Nichilismo della tecnica e responsabilità etico-politica, en *Micro-mega*, 5, pp. 232-239.
- WALLACH, L. & SFORZA, M. (2003): *WTO. Tutto quello che non vi hanno mai detto sul commercio globale* (Milano, Feltrinelli).
- WALLERSTEIN, I. (1999): *Dopo il liberalismo* (Milano, Jaca Book).
- WHITFIELD, J. M. D. (2001): *Public services or corporate welfare* (London, Pluto Press).
- ZILLER, J. (2007): *Il nuovo trattato europeo* (Bologna, Il Mulino).

## **REFERENCIAS ELECTRÓNICAS**

BCE, BANCO CENTRAL EUROPEO: (<http://www.ecb.int>)

BRUEGEL (Documentos de trabajo relacionados con la Estrategia):

<http://www.bruegel.org>

COMISIÓN EUROPEA:

[http://ec.europa.eu/commission\\_barroso/president/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/commission_barroso/president/index_fr.htm)

CCR, CENTRO COMÚN DE INVESTIGACIÓN: <http://www.jrc.cec.eu.int>

CORDIS, SERVICIO COMUNITARIO DE INFORMACIÓN EN MATERIA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO:

<http://www.cordis.lu/itt/itt-it/03-6/policy01.htm>

D.G. Press and Communication (Comisión Europea):

[http://europa.eu.int/comm/dgs/press\\_communication/index\\_it.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/press_communication/index_it.htm)

DOSSIER SOBRE LA ESTRATEGIA DE LISBOA:

[http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/Compa2004/progetti/DAE\\_Politica\\_economic/LISB/home.htm](http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/Compa2004/progetti/DAE_Politica_economic/LISB/home.htm)

EUROPAMICA:

<http://www.europamica.it/database/europamica/europamica.nsf>

The Brookings Institution (US-Europe Analysis Series):

<http://www.brookings.edu/fp/cuse/analysis/index.htm>

Istat (Demografía en cifras): <http://demo.istat.it/>

Centre for European Reform: <http://www.cer.org.uk>

GOBIERNO ITALIANO

Presidenza del Consiglio Italiano (PICO: Piano per l’Innovazione, la Crescita e l’Occupazione):

[http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/piano\\_lisbona/piano.html](http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/piano_lisbona/piano.html)

Presidenza del Consiglio (Dipartimento per le Politiche Comunitarie):

<http://politichecomunitarie.it>

Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali: [www.welfare.gov.it](http://www.welfare.gov.it)

Ministero per l’Innovazione e le Tecnologie:

[http://www.innovazione.gov.it/ita/mit\\_informa/news/2005/ottobre/05\\_10\\_20.html](http://www.innovazione.gov.it/ita/mit_informa/news/2005/ottobre/05_10_20.html)

Ministero del Tesoro (DPEF, Documento di programmazione economico-finanziaria per gli anni 2006-2009): [http://www.tesoro.it/Documentazione/DPEF\\_2006-2009/DPEF\\_2006-2009.pdf](http://www.tesoro.it/Documentazione/DPEF_2006-2009/DPEF_2006-2009.pdf)

MIUR, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. Ufficio di Statistica (Banca dati relativa alle indagini sull’istruzione universitaria):

<http://www.miur.it/ustat/>

CIPE, COMITATO INTERMINISTERIALE PER LA PROGRAMMAZIONE ECONOMICA: <http://www.cipecomitato.it/Presentazione.asp>

GROWTH AND JOBS (Sección dedicada a la Estrategia de Lisboa):

<http://europa.eu.int/growthandjobs/index.htm>

IDEALES POLÍTICOS DE LA UE: <http://www.ideali.be/it/basic.php?id=252>

IL SOLE 24 ORE (Osservatorio dell'economia italiana e dell'economia europea):  
<http://www.ilsole24ore.com>

IPI, ISTITUTO PER LA PROMOZIONE INDUSTRIALE (Informaciones sobre la Estrategia de Lisboa):  
[http://www.ipi.it/inside.asp?id=1181&id\\_madrP=202&id\\_modu=991&id\\_serv=55](http://www.ipi.it/inside.asp?id=1181&id_madrP=202&id_modu=991&id_serv=55)

ITALIA: <http://europa.eu.int/italia/index.jsp>

EUROSTAT (indicadores estructurales):  
<http://europa.eu.int/comm/eurostat/structuralindicators>

Grandes orientaciones de las políticas económicas (2003-2005):  
<http://europa.eu.int/scadplus/leg/it/lvb/l25056.htm>

Políticas de empleo:  
[http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/employment\\_strategy/guidelines\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_strategy/guidelines_en.htm)

Políticas de educación: [http://europa.eu.int/comm/education/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html)

Políticas de cultura: [http://europa.eu.int/comm/culture/eac/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/culture/eac/index_en.html)

JOBTEL, FORMACIÓN ON LINE (Comentarios y artículos extraídos de «Il Sole 24 Ore»): <http://www.jobtel.it/rubriche/opinione/ArchivioOpinione/EuropaInglese.asp>

UNIÓN EUROPEA, PORTAL EUROPA: [http://europa.eu.int/index\\_it.hm](http://europa.eu.int/index_it.hm)

## **PROFESIOGRAFÍA:**

### **Anita Gramigna**

Es Doctora en Pedagogía, Investigadora y Profesora de Pedagogía Social, Pedagogía de la Marginalidad y Comunicación Intercultural en el Dipartimento di Scienza Umane, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Ferrara, Italia. Entre sus publicaciones destacan: «La otra educación: mitos e historias de una infancia marginal» (*Revista de Ciencias de la Educación*, 2005; n.º 217); *I saperi giovani. Tra socialità, comunicazione e autoformazione*, (FrancoAngeli, 2003) «La epistemología de la diferencia en la formación educativa» (*Perfiles educativos*, 2005, 108); *Pedagogia Solidale. La formazione nell'emarginazione* (Unicopli, 2006);

*Estetica della formazione* (Unicopli, 2007), *Etnografia della formazione* (Anicia, 2008).

**Datos de contacto:** Prof. Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara, Facoltà di Lettere e Filosofia, Dipartimento di Scienze Umane, Via Savonarola, 27, 44100 — Ferrara, Correo electrónico: *anita.gramigna@unife.it*

**Fecha de recepción:** 2 de octubre de 2009

**Fecha de revisión:** 18 de noviembre de 2009

**Fecha de aceptación:** 7 de diciembre de 2009

