

Transformaciones del saber en la sociedad «del conocimiento» y «del mercado»

Jesús Martín-Barbero

Jesús Martín-Barbero es doctor en filosofía, especialista en estudios culturales y jefe de investigación en la Universidad ITESO de Guadalajara (México). Es autor de *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía* (G. Gili, Barcelona, 1987).

Pensar desde América Latina la transformación de los saberes en la llamada *sociedad del conocimiento* debería implicar como requisito contextualizador elucidar lo que eso significa en sociedades que son al mismo tiempo «sociedades del des-conocimiento»: del no reconocimiento de la pluralidad de saberes y otras competencias culturales que comparten tanto las mayorías populares como las minorías indígenas o regionales. Pues se trata de saberes y competencias que ni la sociedad ni la propia universidad saben valorar e incorporar a sus actualizados mapas del «conocimiento».

Me propongo reflexionar sobre la «crisis de identidad» del conocimiento en una *sociedad de la información* que es a la vez estructuralmente *sociedad del mercado*, ya que es de él de donde proviene la dinámica de fondo a la que responde el valor y el modo actual de producción y circulación del conocimiento. Reflexión que nos exigirá repensar así sea mínimamente la crisis que atraviesan las profesiones como resultado del cruce de los cambios entre el ámbito del saber y del trabajo, y el lugar de la universidad como mediadora entre la crisis de los saberes y las mutaciones de sociedad.

Escribe Manuel Castells en *La era de la información*: «lo que ha cambiado no es el tipo de actividades en que participa la humanidad, lo que ha cambiado es su capacidad tecnológica de utilizar como fuerza productiva directa lo que distingue a nuestra especie como rareza biológica, esto es, su capacidad de procesar símbolos» ①. Lo que distingue a la sociedad en gestación no son pues las nuevas tareas a que se dedica sino el haber colocado en su centro, en cuanto *fuerza productiva directa*, a la cultura en su más profunda acepción: la capacidad de procesar símbolos, esto es, de conocer e innovar.

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Radicalizando la experiencia de desanclaje producida por la modernidad, la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber, lo que está conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana. Lo que la trama comunicativa de la revolución tecnológica introduce en nuestras sociedades no es tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural– y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios. La «sociedad de la información» no es entonces sólo aquella en la que la materia prima más costosa es el conocimiento sino también aquella en la que el desarrollo económico, social y político, se hallan estrechamente ligados a la innovación, que es el nuevo nombre de la creatividad y la creación humanas.

① M. Castells, *La era de la información*, Alianza, Madrid, 1997, vol. I, p. 119.

Des-centramiento y diseminación del conocimiento

Desde una perspectiva histórica nos encontramos con que el conocimiento está pasando a ocupar el lugar que ocuparon, primero, la fuerza humana y después las máquinas. Ello está produciendo dos cambios estratégicos: el descentramiento y la deslocalización/diseminación de los saberes. En el estrato más profundo de la revolución tecnológica –debo advertir que hasta hace bien poco me resistí a juntar revolución con tecnología pues *revolución* se hallaba asociada a transformaciones radicales en lo social y lo político, pero las revoluciones del siglo XX no cumplieron y por la tecnología pasan hoy mutaciones en todas las dimensiones de lo social y de largo alcance– lo que encontramos es una mutación en los modos de circulación del saber. Desde los monasterios medievales hasta las escuelas de hoy el saber, que fue siempre una fuente clave de poder, había conservado el doble carácter de ser a la vez centralizado territorialmente, controlado a través de determinados dispositivos técnicos y asociado a muy especiales figuras sociales. De ahí que las transformaciones en los modos como circula el saber constituya una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir. Es disperso y fragmentado pues el saber escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo poseían y administraban. Cada día más estudiantes testimonian una simultánea pero desconcertante experiencia: la de reconocer lo bien que el maestro se sabe su lección, y al mismo tiempo el desconcierto cotidiano de constatar que esos conocimientos se hallan seriamente desfasados de los saberes y lenguajes que –sobre biología o física, filosofía o geografía– circulan por *fuera* de la escuela ②. Y frente a un alumnado cuyo medio ambiente comunicativo lo «empapa» cotidianamente de esos otros saberes-mosaico que, en forma de información, circulan por la sociedad, la reacción espontánea de la escuela es de atrincheramiento en su propio discurso, pues cualquier otro es resentido por el sistema escolar como un atentado a su autoridad.

Examinemos esos dos cambios claves. *Descentramiento* significa que el saber se sale de los libros y de la escuela, entendiendo por *escuela* todo sistema educativo desde la primaria hasta la universidad. El saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro. Un proceso que no había tenido casi cambios desde la invención de la imprenta sufre hoy una mutación de fondo especialmente con la aparición del texto electrónico ③. Que no viene a reemplazar al libro sino a des-centrar la cultura occidental de su eje letrado, a relevar al libro de su centralidad ordenadora de los saberes que la estructura-libro había impuesto no sólo a la escritura y la lectura sino al modelo entero del aprendizaje: linealidad y secuencialidad de izquierda a derecha y verticalidad del arriba hacia abajo.

② J. Martín-Barbero, "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", *Nómadas*, n° 5, Bogotá, 1997.

③ R. Chartier, *Las revoluciones de la cultura escrita*, Gedisa, Barcelona, 2000.

Pon tu vida en marcha.

El nuevo iBook pone en tus manos las herramientas que necesita tu creatividad.



Captura vídeo, luego usa iMovie para editarlo, crea efectos, transiciones y añade una pista de sonido. Guardado como película y compartido con el mundo.



Para que dispongas de toda tu información, el nuevo iBook puede organizar tu agenda, descargar actualizaciones al momento y sincronizarse con tu iPod.



Organiza miles de fotos en tu iBook. Conecta tu cámara digital a un puerto USB, importa tus imágenes y crea tu álbum de fotos.



Con iTunes, puedes oír tus CDs favoritos, codificar MP3, crear listas personalizadas, transferirlas a tu reproductor MP3 o grabar tus propios CDs.



Con tan sólo 2,2 kilos de peso y 34 cm de grosor. Disponible con unidad de CD-ROM, DVD-ROM o DVD+RW. Y además ahora, el nuevo Mac OS X ya viene preinstalado en toda la gama de productos Apple.

El AppleCare Protection Plan te proporciona 3 años de servicio y asistencia técnica y telefónica por un precio muy económico. Consulta toda la información en: <http://www.apple.com/es/support>



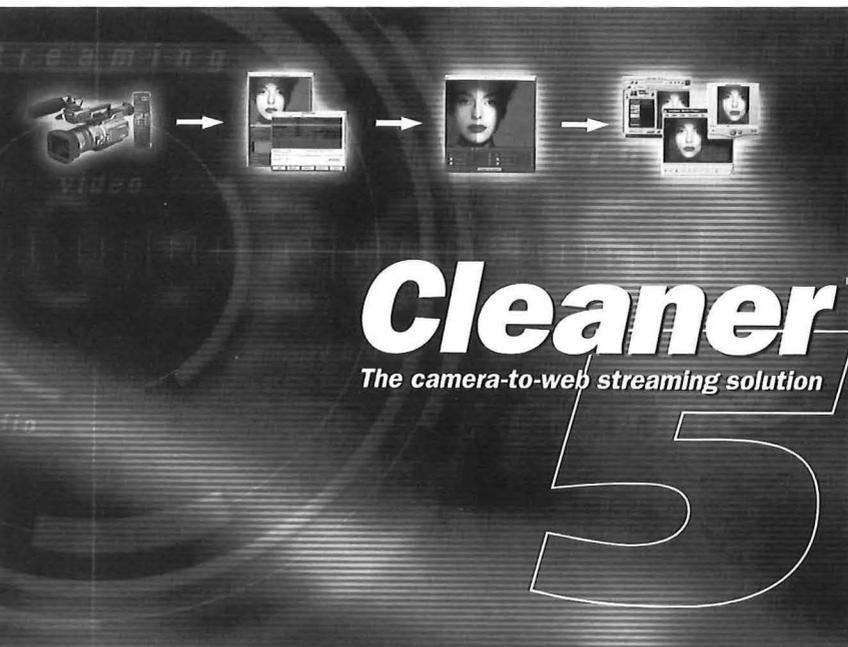
Red de Distribuidores Autorizados Apple

Sólo puesto en perspectiva histórica ese cambio deja de alimentar el sesgo apocalíptico con que la escuela, los maestros y muchos adultos, miran la empatía de los adolescentes con los medios audiovisuales, los videojuegos y el computador. Estamos ante un descentramiento culturalmente desconcertante, y que la mayoría del mundo escolar no está sabiendo entender, por lo cual lo disfraza moralistamente echándole la culpa a la televisión de que los adolescentes no lean. Pero esa actitud no nos ayuda en nada a entender la complejidad de los cambios que está sufriendo el mundo de los lenguajes, las escrituras y las narrativas. Que es lo que verdaderamente está en la base de que los adolescentes no lean en el sentido en que los profesores siguen entendiendo el leer, o sea, únicamente libros. Si fuera un tecnólogo o un tecnócrata nos sonaría a puro *bluff* lo que ha afirmado el gran historiador de la lectura y la escritura en Occidente, Roger Chartier: que la revolución que introduce el texto electrónico no es comparable con la de la imprenta, que lo que hizo fue poner en circulación textos ya existentes –lo que Gutenberg buscaba era la difusión de la Biblia– pues con lo que debe ser asociado es con la mutación que introdujo la aparición del alfabeto.

Hoy los saberes –incluso los tradicionalmente asociados al libro– escapan a ese centro, cuya lógica impone a la lectura y al aprendizaje el movimiento lineal de izquierda a derecha y de arriba abajo, que es la lógica que aún modela y moldea los sistemas educativos de Occidente ④. Hasta las etapas de formación de la inteligencia en el niño son hoy replanteadas al poner en cuestión la visión secuencial que conservó la propuesta de Piaget. Pues los psicólogos evidencian hoy en los niños y adolescentes inferencias cognitivas, «saltos en la secuencia», especialmente puestas cada vez más de relieve por los investigadores constructivistas. Yo estaba en París a finales de los años 60 y principios de los 70, cuando se introdujo en la enseñanza primaria la matemática de conjuntos. Y al constatar que niños de primaria aprendían y resolvían problemas de logaritmos que maestros ya mayores enseñaban en los últimos cursos de secundaria hubo varios suicidios de maestros que sintieron que ese salto dejaba sin sentido su trabajo: ¿cómo era posible que niños de primaria pudieran siquiera plantearse ese tipo de inferencias lógicas?

Segundo, *des-localización*: los saberes escapan de los lugares y los tiempos legitimados socialmente de distribución y aprendizaje del saber. Ya los faraones tenían a su lado la morada de los sacerdotes que eran los sabios, como los monasterios medievales quedaban cerca del castillo feudal. En segundo lugar, el aprender era tarea para un tiempo acotado de la vida, para una edad, lo que facilitaba su inscripción en un lugar y su control vital. No es que vaya a desaparecer el lugar escolar, pero las condiciones de existencia de ese lugar están siendo transformadas radicalmente no sólo porque ahora tiene que convivir con un montón de saberes-sin-lugar-propio, sino porque incluso los saberes que se enseñan en aquel lugar se hallan hoy atravesados por saberes del entorno tecno-comunicativo cada día socialmente más valiosos y que circulan sin pedirle permiso a la escuela o la academia.

④ J. Meyrowitz, *No sense of place. The impact of Electronic Media on Social Behavior*, Oxford University Press, Nueva York, 1985.



La des-localización implica la diseminación del conocimiento, esto es, el emborramiento de las fronteras que lo separaban del saber común. No se trata sólo de la intensa divulgación científica que ofrecen los medios masivos sino de la devaluación creciente de la barrera que alzó el positivismo entre la ciencia y la información, pues ciertamente no son lo mismo pero ya no son tampoco lo opuesto en todos los sentidos. La diseminación designa el movimiento de difuminación tanto de las fronteras entre las disciplinas del saber académico como entre ese saber y los otros, que ni proceden únicamente de la academia ni se imparten en ella ya exclusivamente. Una pista clave para evaluar esto es la trazada por el sociólogo alemán Ulrich Beck ⑤ cuando liga a la expansión ilimitada del conocimiento especializado el paso de los peligros que conllevaba la modernización industrial a los riesgos que entraña la sociedad actual. No hay salida del mundo del *riesgo* sobre la base de puros conocimientos especializados, y más bien sucede al revés: a mayor cantidad de conocimiento especializado, mayores riesgos para el conjunto de la humanidad desde la biología ambiental a la genética. La única salida estaría en la combinación de conocimientos especializados con aquellos otros conocimientos que provienen de la experiencia social ④ y las memorias colectivas

⑤ U. Beck, *La sociedad del riesgo*, Paidós, Barcelona, 1998.

④ B. de Sousa Santos, *Crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*, Cortez, Sao Paulo, 2000.

⑦ G. Chartron, *Pour une nouvelle économie du savoir*, Presses Universitaires de Rennes, 1994; A. Renaud, "L'image: de l'économie informationnelle à la pensée visuelle", *Rezeaux*, n° 74, p.14 y ss., París, 1995.

⑧ E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, París, 1999.

Nuevas figuras de razón

Un segundo plano de cambios a los que estamos asistiendo es el de la aparición de *nuevas figuras de razón* ⑦ que replantea el *racionalismo* de la primera modernidad. No hay una sólo racionalidad desde la que sean pensables todas las dimensiones de la mutación civilizatoria que atravesamos. Uno de lo más claros avances apunta hoy a la creciente conciencia de la complejidad ⑧, de la multiplicidad de razones que se entrecruzan cuando hoy hablamos de conocimiento. Esbozo un mapa: desde Platón, y durante siglos, la imagen fue identificada con la proyección subjetiva y con la apariencia, lo que la convertía en obstáculo estructural del conocimiento. Ligada al mundo del engaño, la imagen fue, de un lado, asimilada a instrumento de manipulación, de persuasión religiosa o política, y de otro, expulsada del campo del conocimiento y confinada al campo del arte. Hoy día nuevas formas de concebir y producir el conocimiento liberan a la imagen de su estatuto de «obstáculo epistemológico» para recuperarla como ingrediente clave de la nueva relación entre simulación y experimentación científica.

La revaloración cognitiva de la imagen pasa paradójicamente por la *crisis de la representación* que examinó M. Foucault en *Las palabras y las cosas*. El análisis se inicia con la *lectura* de un cuadro de Velázquez, *Las Meninas*, lectura que nos propone tres pistas. Puesto que estamos ante un cuadro en el que un pintor nos contempla, lo que en verdad vemos es el revés del cuadro que el pintor pinta, y es en ese revés donde somos visibles nosotros. Lo que podemos decir del cuadro entonces no habla de lo que vemos pues «la relación del lenguaje a la pintura es infinita. No porque la palabra sea imperfecta sino porque son irreductibles la una a la otra. Lo que se ve no se aloja, no cabe jamás, en lo que se dice» ⑨. De ahí que la esencia de la representación no es lo que da a ver sino la invisibilidad profunda desde la que vemos, y ello a pesar de lo que creen decirnos los espejos, las imitaciones, los reflejos, los engaña-ojo. Ahora no es, como en el pensamiento clásico, el desciframiento de la semejanza en su juego de signos, en su capacidad de vecindad, imitación, analogía o empatía, la que hace posible el conocimiento. Ni tampoco la hermenéutica de la escritura, que domina desde el Renacimiento en un reenvío de lenguajes –de la escritura a la palabra– que coloca en el mismo plano las palabras y las cosas, el hecho, el texto y el comentario. A partir del siglo XVII el mundo de los signos se espesa, e inicia la conquista de su propio estatuto poniendo en crisis su subordinación a la representación tanto del mundo como del pensamiento. Y en el paso del siglo XVIII al XIX por primera vez en la cultura occidental la vida escapa a las leyes generales del ser

⑨ M. Foucault, *Les mots et les choses*, Gallimard, París, 1966, p. 25.

tal y como se daba en el análisis de la representación; y con la vida, el trabajo transforma el sentido de la riqueza en economía, y también el lenguaje se libera del representar para enraizarse en su materialidad sonora y en su expresividad histórica, la expresividad de un pueblo. El fin de la metafísica da la vuelta al cuadro: el espejo en que al fondo de la escena se mira el rey, al que el pintor mira, se pierde en la irrealidad de la representación. Y en su lugar emerge el hombre vida-trabajo-lenguaje. Y es a partir de la trama significativa que tejen las figuras y los discursos (las imágenes y las palabras) y de la eficacia operatoria de los modelos, como se hace posible ese saber que hoy denominamos ciencias humanas.

Es justamente en el cruce de los dos dispositivos señalados por Foucault –economía discursiva y operatividad lógica– donde se sitúa la nueva discursividad constitutiva de la visibilidad y la nueva identidad lógico-numérica de la imagen. Estamos ante la emergencia de otra figura de la razón que exige pensar la imagen, de una parte, desde su nueva configuración sociotécnica –el computador no es un *instrumento* con el que se producen objetos, sino un nuevo tipo de tecnicidad que posibilita el procesamiento de informaciones, y cuya materia prima son abstracciones y símbolos. Lo que inaugura una nueva *aleación* de cerebro e información, que sustituye a la del cuerpo con la máquina. Y la emergencia de un nuevo paradigma de pensamiento que rehace las relaciones entre el orden de lo discursivo (la lógica) y de lo visible (la forma), de la intelegibilidad y la sensibilidad. El nuevo estatuto cognitivo de la imagen se produce a partir de su informatización, esto es de su inscripción en el orden de lo numerizable, que es el orden del cálculo y sus mediaciones lógicas: número, código, modelo. Inscripción que no borra sin embargo ni las muy diferentes figuraciones ni los efectos de la imagen –el erotismo o la pornografía vía internet funcionan– pero hasta esas figuras y efectos remiten ahora a una economía informacional que reubica la imagen en las antípodas de la ambigüedad estética y la irracionalidad de la magia o la seducción. El proceso que ahí llega entrelaza un doble movimiento. Uno, el que prosigue y radicaliza el proyecto de la ciencia moderna –Galileo, Newton– de traducir/sustituir el mundo cualitativo de las percepciones sensibles por la cuantificación y la abstracción lógico-numérica; y dos, el que reincorpora al proceso científico el valor informativo de lo sensible y lo visible. Una nueva episteme cualitativa abre la investigación a la intervención constituyente de la imagen en el proceso del saber: arrancándola de la sospecha racionalista, la imagen es percibida por la nueva episteme como posibilidad de experimentación/simulación que potencia la velocidad del cálculo y permite inéditos juegos de interfaz, esto es de arquitecturas de lenguajes. Virilio denomina «logística visual»¹⁰ a la remoción que las imágenes informáticas hacen de los límites y funciones tradicionalmente asignados a la discursividad y la visibilidad, a la dimensión operatoria (control, cálculo y previsibilidad), la potencia interactiva (juegos de interfaz) y la eficacia metafórica (traslación del dato cuantitativo a una forma perceptible: visual, sonora, táctil). La visibilidad de la imagen deviene legibilidad¹¹, permitiéndole pasar del estatuto de «obstáculo epistemológico» al de mediación discursiva de la fluidez (flujo) de la información y del poder virtual de lo mental.

¹⁰ P. Virilio, *La máquina de visión*, Cátedra, Madrid, 1989, p. 81.

¹¹ G. Lascaut y otros, *Voir, entendre*, U.G.E.-10/18, París, 1976; J. L. Carrascosa, *Quimeras del conocimiento. Mitos y realidades de la inteligencia artificial*, Fundesco, Madrid, 1992.

Crisis de las identidades profesionales

Creo que la sociedad de la información no puede ser pensada sin conectarla a las nuevas condiciones que la sociedad de mercado produce en el ámbito del trabajo y el ejercicio profesional.

Entiendo por *profesión* la trama formada por el cruce de dos figuras sociales: un oficio y una vocación. Al *oficio* lo caracteriza un logro que se halla socialmente definido en términos de éxito eco-

nómico. A la vocación también la caracteriza socialmente su logro, pero éste se define en términos de realización personal. El profesional estuvo dedicado en el tiempo de la modernidad industrial a la ejecución de tareas fijas, y delimitadas de una vez para toda la vida, con pocos cambios a todo lo largo del día y de la vida. En la actual sociedad de mercado se pone en marcha un nuevo tipo de empresa que evidencia un cambio en dos sentidos, sentidos que aquí sólo puedo enunciar. Para poder entender la transformación que sufre la identidad profesional, hay que pensar de un lado en los cambios que sufre el sentido del trabajo y del trabajador ¹². Y segundo, ¿qué sentido cobran las figuras profesionales que encarnan el nuevo trabajador y el nuevo sentido del trabajo? Son dos planos que voy a analizar transversalmente.

Frente al profesional de la sociedad industrial, dedicado a la ejecución de tareas fijas y fuertemente repetitivas, la profesión pasa ahora rápidamente a estar asociada a la creatividad, la iniciativa, la innovación. Pero no hay la creatividad o innovación en sí y por sí mismas sino dentro del alcance que fija la lógica de la competencia. A la gente no se la deja libre para que haga lo que quiera sino para que tenga la posibilidad de competir mejor. Pero aun así el cambio es de fondo y no de mera forma. Como lo atestigua la nueva figura profesional de los grupos/proyecto, los «círculos de calidad» en los que cada individuo compite con los otros individuos del grupo, y cada grupo compite con otros grupos, no sólo fuera sino aun dentro de la misma empresa. En la estructura profesional de la empresa «tradicional» no había dos equipos haciendo lo mismo en situaciones que permitan evaluar permanentemente cuál de ellos es el más competitivo. Ahora podemos afirmar que la libertad de hacer, la inventiva y la creatividad son incentivadas y a la vez puestas permanentemente a prueba bajo el baremo de la competitividad. Y en condiciones de competitividad cada vez más fuerte, la creatividad se transforma, se traduce, en fragmentación tanto del oficio como de las comunidades de oficio. El nuevo capitalismo ¹³ no funciona con sindicatos fuertes, que de alguna manera vuelve no solamente innecesarios sino imposibles. ¿Por qué? Porque ahora es el individuo el que es responsabilizado de las actividades, el que es puesto a competir con sus propios colegas. Y así el sentimiento de pertenencia a un gremio y de solidaridad colectiva sufre una mengua inevitable.

Es bien significativo que en castellano *competencia* nos sirva para hablar a la vez de los saberes y las destrezas, y también para hablar de la lucha a muerte entre empresas. Hoy esa confusión es aún más socialmente significativa pues sus ingredientes nunca estuvieron tan inextricablemente mezclados. De la nueva enseñanza por competencias se empieza a hablar en la academia justo en el mismo momento en que la empresa ha hecho estallar el oficio de administrador o de ingeniero industrial para transformarlo en un número determinado de actividades desempeñables por competencias individuales. En la actual sociedad de mercado la nueva empresa, organizada por grupos-proyecto y por competencias, hace imposible el largo tiempo, tanto en la pertenencia a una colectividad empresarial como en la carrera profesional, dejando sin sentido a la empresa como comunidad y a la carrera profesional como temporalidad individual. En Silicon Valley, que no es nuestra sociedad pero es hoy día la punta de lanza de los cambios en este campo, el promedio de contratación de profesionales es de ocho meses, y aunque no sea nuestra realidad sí puede ya ser visto como modelo para algunas empresas transnacionales. Pues el nivel salarial tiene cada vez menos que ver con los años de trabajo en la empresa. Yo mismo tengo amigos en Colombia, en España, en Francia, que llevan muchos años en la empresa y que están siendo rápidamente desalojados de sus puesto de trabajo por jovencitos que acaban de entrar a trabajar ganando el doble que ellos. El valor del trabajo se divorcia así también del largo plazo y el

¹² C. Dubar, *La crise des identités: interprétation d'une mutation*, PUF, París, 2000.

¹³ P. Drucker, *La sociedad post-capitalista*, Sudamericana, Buenos Aires, 1999.

largo tiempo de la solidaridad, para ligarse a una creatividad y a una flexibilidad uncidas a la lógica de la competitividad. Ahí aparece ligada la otra cara de la crisis: la del sujeto trabajador, del individuo abocado a una permanente reconversión de sí mismo que, de sujeto ejecutor de tareas trazadas por otros, es obligado tener iniciativa, a innovar, justo en un momento en el cual todo en la sociedad hace del individuo un sujeto inseguro, lleno de incertidumbre, con tendencias muy fuertes a la depresión, al estrés afectivo y mental.

¿Un nuevo lugar de la universidad en la sociedad?

En gran parte de espaldas a las universidades se halla en marcha una transformación en profundidad del mapa «moderno» de las profesiones, un mapa ligado a la emergencia de nuevos saberes y destrezas mentales que la revolución tecnológica introduce en la *neo-alfabetización* del mundo laboral, y a la configuración de los nuevos oficios exigidos por las nuevas formas de producir y gestionar. Pero hay otro plano en que el cambio de cartografía se halla aún más lejos de nuestras universidades: el del nuevo estatuto del trabajador en la sociedad que de un lado condensa la cara socialmente más dolorosa de la globalización –la mal llamada *flexibilización laboral*, en verdad la disolución de la figura «moderna» del trabajador de tiempo completo para toda la vida– y de otro lado rompe con la también muy «moderna» figura hegemónica de la especialización reinventando la figura de trabajador *camaleón*, móvil y multiforme, capaz de situarse con rapidez en los más diversos ambientes y campos profesionales.

De ello derivó tres líneas de cambio que deberá afrontar la universidad si no quiere verse marginada de los procesos que configuran las nuevas sociedades y convertida en *marginadora* de los profesionales que forma. La primera puede cifrarse en esta pregunta: ¿están las universidades, o al menos las públicas, auscultando, pensando, investigando, la complejidad de las relaciones entre los cambios del saber en la sociedad del conocimiento y los cambios del trabajo en una sociedad de mercado? Segunda, ¿el papel de la universidad puede y debe ser únicamente el de analizar tendencias –las que marcan el mercado y el desarrollo tecnológico en la globalización socioeconómica y en la mundialización de la cultura– para ver cómo se adapta ellas? ¿No deberá la universidad asumir como tarea propia, estructural y estratégica, hoy más que nunca, la de formular y diseñar proyectos sociales, la de pensar alternativas al modelo hegemónico del mercado y de la comunicación? No estoy postulando utopías suicidas sino alternativas viables, esto es, capaces de negociar con algunos hechos inapelables tanto de la sociedad del conocimiento como de la del mercado, pero capaces también de arriesgarse a imaginar social, cultural, políticamente, de arriesgarse a ser de veras socialmente creativas. Y tercera, la universidad no puede renunciar a poner en su agenda docente ciertos saberes indispensables, saberes posiblemente muy poco o nada rentables o funcionales al modelo de sociedad hegemónico, pero saberes sin los cuales el trabajador profesional no podrá sobrevivir como sujeto humano en una sociedad de lucha a muerte por encontrar un nicho de trabajo. La universidad va a tener que distinguir –sin oponerlos– entre saberes rentables y saberes indispensables, pues creo que es ahí, en esa encrucijada de saberes, donde se dirime el sentido y el futuro de universidades que se han dado a sí mismas explícitamente un proyecto social, esto es, no sólo un oficio, el de enseñar, sino una vocación, la de formar ciudadanos.