

## Prometeo encadenado o la universidad fabulada Prometheus in Chains or the Fabled University

**Dora Elvira García González**, Universidad Nacional Autónoma de México, México

 <https://orcid.org/0000-0001-6040-4099>  
 [doraelviragarciag@filos.unam.mx](mailto:doraelviragarciag@filos.unam.mx)

**María de Lourdes González Luis**, Universidad de la Laguna, España

 <https://orcid.org/0000-0003-0971-4758>  
 [mlgonzal@ull.edu.es](mailto:mlgonzal@ull.edu.es)



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.670>

**Resumen.** Las promesas situadas en la universidad han claudicado y han quedado encadenadas –como Prometeo– al trastocarse sus pretensiones. En este escrito se busca atisbar situaciones propicias para la universidad, apreciando sus condicionantes por el neoliberalismo y el mercado, sus retos generalizados tanto de afuera como de dentro, y sus problemáticas para construir un mundo común en un capitalismo globalizado. Así, se pretende visibilizar las amenazas que se ciernen sobre la universidad contemporánea que nos obligan a adentrarnos en lo que ella habría de ser, buscando su incondicionalidad y labor crítica, pues de otra forma, estamos frente a una universidad, que ya no existe, pero la imaginamos, y estamos atrapados en una fábula.

**Palabras clave:** crítica de la universidad, administración del saber, capitalismo cognitivo, insignificancia del conocimiento, incondicionalidad de la universidad.

**Abstract.** The promises in the university have given way and been chained -like Prometheus- when their pretensions have been disrupted. In this paper, we seek to glimpse favorable situations for the university, appreciating its conditionings by neoliberalism and the market, its generalized challenges both from outside and inside, and its problems in building a common world in a globalized capitalism. Thus, it is intended to make visible the threats looming over the contemporary university that force us to enter what it should be, looking for its unconditionality and critical work. Otherwise, we are facing a university that no longer exists, but we imagine it and are trapped in a fable.

**Keywords:** critique of the university, administration of knowledge, cognitive capitalism, insignificance of knowledge, unconditionality of the university.

**Cómo citar:** García González D. E., y González Luis, Ma. L. (2024). Prometeo encadenado o la universidad fabulada. *EN-CLAVES del Pensamiento*, (36), 1-18. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.670>

## La universidad condicionada y el saber administrado

*Lo que propongo es muy sencillo: nada más que pensar en lo que hacemos.*  
Hannah Arendt

2

Históricamente la instauración de la moderna universidad pensada con Kant y Humboldt buscaba bases fundantes sólidas. Estas bases tendrían que ser fuertes para resistir y superar las interferencias externas, y la idea de esa universidad moderna fue un grupo de ideas como son la idea de razón y de cultura.<sup>1</sup> Estas narrativas se conjuntan con la idea de *Bildung*, como el gradual ennoblecimiento del carácter, como diría Lyotard<sup>2</sup> aun sabiendo que las metanarrativas no pueden garantizar el conocimiento y que han perdido su carácter social persuasivo. Al no ser estables y seguras estas meta-narrativas –razón y cultura– en tanto ideas fundacionales, dejan a la universidad en ruinas.<sup>3</sup> El cambio que se dio viró hacia la ‘excelencia’, sin embargo, ésta no puede servir como idea fundacional para la universidad. Este concepto puede significar muchas cosas, y a la vez, puede significar poco o nada en relación con la universidad;<sup>4</sup> cuestión relacionada con lo que se ha llamado la universidad “post-histórica”<sup>5</sup> cuyo *dictum* sería “sin teoría, sin una misión urgente, ni una causa sociopolítica”.<sup>6</sup> Esto la hace depender de intereses múltiples.

Viendo la realidad como la que acontece, hoy día más que nunca parece que la universidad ha de tener que ser un sitio para la discusión y el debate, para la negociación, para la política y para la construcción de un mundo común que nos involucre en un proceso de entusiasmo basado en la pasión y en la imaginación. La universidad ha de ser libre de los mecanismos de control, porque en nuestros tiempos de mutación digital, los automatismos técnicos están tomando el control de la *psyche* social.<sup>7</sup> No hay mayor libertad, sino que los flujos impulsan a la dependencia y la sumisión. Los automatismos regulan las opciones individuales, y las multitudes se transforman en enjambres<sup>8</sup> que funcionan sin reflexión.

---

<sup>1</sup> Armin Beverungen, Stephen Dunne and Bent M. Sørensen, “University, Failed”, en *Ephemera. Theory & Politics in 8*, 3 (2008): 232.

<sup>2</sup> Jean-François Lyotard, *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*, (Manchester: Manchester University Press, 1984), 33.

<sup>3</sup> Bill Readings, en Beverungen, Dunne y Sørensen, “University, Failed”, 234.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Stanley Fish, en Beverungen, Dunne y Sørensen, “University, Failed”.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> Franco ‘Bifo’ Berardi, *Precarious Rhapsody. Semiocapitalism and the pathologies of the post-alpha generation*. Minos Compositions (London: Minor Compositions, 2009), 7.

<sup>8</sup> *Ibid.*

La universidad, al igual que el sistema de salud, padece las amenazas de privatización más que ninguna otra institución pública. Recordemos algunas de estas acciones a lo largo de las últimas décadas. La primera de ellas es la Comisión Trilateral que se reunió en Nueva York en 1973 y elaboró —bajo la presidencia de David Rockefeller— una estrategia contra la expansión incontrolada de los sistemas públicos de enseñanza. Tal Comisión hizo un diagnóstico input/output en términos económicos de los sistemas educativos y consideró que se estaba gastando exponencialmente en materia educativa y malgastando esos recursos; que el acceso masivo a la universidad era contraproducente porque podría convertir en ingobernables las democracias. La universidad tenía que producir una élite, tanto política, como intelectual, cultural y científica. En 1973 se inicia lo que podemos llamar una “nueva ideología” acerca de la universidad; se trata de la ideología de la Planeación en Educación Superior. En Tallahassee, Florida se reunieron —a lo largo de la década de los setenta— dirigentes universitarios fundamentalmente americanos del norte y del sur y algunos europeos, en donde diseñaron lo que sería el Nuevo Espacio Universal de la Educación Superior; es decir, se fraguaba la disolución de la universidad pública —fundamentalmente latinoamericana— en espacios mixtos, alternativos, de instituciones públicas, privadas o privatizadas de educación superior. El posterior Consenso de Washington en los ochenta y la incursión definitiva y definitiva del Banco Mundial y el FMI en la Educación cierran el círculo. En abril de 1998, la Organización Mundial de Comercio hizo público un documento del control del comercio mundial. Entre los sistemas de control del comercio mundial, se insistió en convertir a la Educación Superior en un elemento del mercado, es decir, en un instrumento de intercambio. Esto significaba transformar la Educación Superior en una mercancía.

El neoliberalismo no es solo, ni siquiera principalmente, un punto de vista económico, una mirada acerca del Estado y la economía. Es, más en concreto, un tipo de racionalidad rectora y transversal cuya característica principal es la *economización* de esferas, actividades y sujetos previamente no económicos. La racionalidad del gobierno neoliberal se inscribe asimismo en las normas, los discursos y las prácticas del mundo académico. Los elementos constitutivos de esta racionalidad dominante cristalizan en el ámbito universitario a partir de ‘procesos y reformas estructurales’ y de novedosos ‘modos de subjetivación’.<sup>9</sup> Se trata de una nueva lógica

---

<sup>9</sup> En cuanto a los *procesos y reformas estructurales* de la globalización neoliberal encontramos los procesos de mercantilización, liberalización y comercialización de la universidad; las políticas de *rendición de cuentas* (*accountability*); la relevancia de los *resultados* y la “cultura de la auditoría”; las políticas de *rankings* y los mercados globales educativos; la comprensión de la universidad como “capitalismo cognitivo”. Los nuevos modos de gobernanza académica, mucho más complejos y sutiles que los de antaño, transforman por completo la

normativa, un tipo de racionalidad rectora que lo que busca es subsumir la lógica educativa en una lógica mercantil.

Al caracterizar el proceso de formación humana —y la propia institución universitaria— como un *proceso de formación para el mundo del trabajo*, el neoliberalismo somete todo (y a todos) a un pragmatismo utilitario, en el que los logros del pasado y los anhelos del futuro son sacrificados en el altar del mercado, que siempre manifiesta sus exigencias en tiempo presente. Este modo de concebir el proceso de formación humana genera la disolución del mundo común. Además, puesto que la racionalidad neoliberal reconstruye al Estado en términos económicos y empresariales —como una *empresa al servicio de las empresas*—, la educación es utilizada fundamentalmente como un medio al servicio del desarrollo de capital humano, como una herramienta al servicio del desarrollo económico y de la competitividad. De este modo, la lógica del sistema educativo pierde su autonomía y queda *supeditada* —y no solo relacionada— a la lógica del sistema mercantil. Así, al colocar a la universidad al servicio de las supuestas demandas sociales —que en el fondo son tan solo las demandas del mercado—, el modo de gobierno neoliberal genera un gran desinterés por la conservación y la transmisión crítica del mundo común, lo cual supone un importante perjuicio para la ciudadanía democrática.

## La feria de las banalidades

*Hubo un tiempo en que los hombres de talento describieron  
el objeto de su vida de un modo que sacudían los espíritus  
de los nobles y helaban la sangre de los mezquinos.*  
Theodore Roszak

El siglo XX estuvo atravesado de brotes de insurgencia y proyectos renovadores para la institución universitaria tanto en Europa como en Latinoamérica. Baste recordar el agitado intervalo que va entre la Córdoba de 1918, el mayo francés y el octubre mexicano del 68.

La Reforma de Córdoba no es simplemente una reforma administrativa en una Universidad de provincias muy importante, sino que en Córdoba se produce cuando se despliega sobre el mapa americano la Revolución mexicana, cuando se están sintiendo sobre nuestra América Latina— las primeras influencias de la Revolución Socialista de 1917 en Rusia,

---

subjetividad de los/as investigadores/as. Para subsistir en un escenario marcado por el individualismo extremo, la (sobre)productividad y, sobre todo, la competición generalizada, es necesario que el sujeto académico contemporáneo despliegue determinadas prácticas y estrategias de *auto-gobierno* (que en el fondo son prácticas de *auto-examen* y *auto-control*) y de *empresarialización*.

cuando la Revolución mexicana se ha asentado en un primer período y comienza el proceso de creación de un Estado fuerte. Si hablamos de José Vasconcelos, hablamos de la creación de una escuela popular, mexicana, revolucionaria, americana, indigenista. La Revolución pudo unir a la gente más interesante de toda América. Por su parte, José Ingenieros, el gran pensador argentino, el autor de “*El hombre mediocre*”, que fue un *best seller* que leían todos los jóvenes españoles y americanos, tal como hemos leído —hasta hoy mismo— los cuentos, las novelas y los poemas de Benedetti. O José Carlos Mariátegui, el *Amauta*, el gran pensador peruano autor de los “*Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*”, entre ellos un ensayo sobre la instrucción pública antológico; un hombre fallecido en 1930, cuya huella todavía hoy persiste en el Perú y en la Universidad latinoamericana. O Aníbal Ponce con su “*Educación y lucha de clases*” o “*Humanismo burgués y humanismo proletario...*”, que son dos antídotos contra la bibliografía habitualmente socioliberal o liberal a secas, que inunda nuestras aulas.

El año 1968 no fue solo el ‘Mayo del 68’. 1968 es el *Manifiesto*, es la evolución de la Educación Superior en América Latina y los enormes ejemplos que la universidad latinoamericana nos da. 1968, en el 2 de octubre, fue la matanza de cerca de trescientos estudiantes mexicanos en la Plaza de Tlatelolco, en la Plaza de las Tres Culturas de la Ciudad de México, en lo que fue el Distrito Federal, hoy Ciudad de México. Mayo del 68 ha quedado como una herida abierta en la conciencia latinoamericana y en la conciencia de Europa. Hablamos de Berkeley o hablamos de la Sorbona cuando se vivió en un estado de excepción en 1969, y que marcó uno de los antecedentes clarísimos de lo que ocurrió en las siguientes décadas.

Las luchas en los contextos universitarios resultaron ser multicausales, pero las luchas de los pasados años se han conformado de modo diferente que las contiendas típicas de las universidades clásicas. De este modo, puede verse la configuración de un nuevo lapso de luchas, un nuevo ciclo marcado por la completa superación de la figura clásica del estudiante.<sup>10</sup> También se constatan en nuestras Academias, los profundos cambios en la figura del profesorado.

Una precarización generalizada, sea por las condiciones de trabajo, los términos de los contratos o la remuneración de los profesores, las nuevas exigencias curriculares para la promoción académica sujetas a un baremo neoliberal, todo ello se ha modificado significativamente. La mayoría de los profesores están contratados de tiempo parcial, los que están de tiempo completo no tienen un contrato a largo plazo y en algunos de los países que lo

---

<sup>10</sup> Paolo Do, “No future”, en *Ephemera. Theory & Politics in Organization* 8 (2008): 310.

tienen, no hay seguridad. Esos cambios constituyen un deterioro en los términos y condiciones del empleo académico, de ahí que los académicos sean afectados por las tendencias en las universidades del mundo con la rendición de cuentas, la masificación, los controles gerenciales, el deterioro del apoyo financiero de fuentes públicas y otras. Se las ve como reformas necesarias para encontrar las necesidades de un nuevo siglo y las condiciones cambiantes.<sup>11</sup> Las inscripciones de los estudiantes han crecido más rápido que el tamaño del grupo de profesores, por lo que las condiciones de trabajo de la academia han sufrido enormemente. Los salarios no se han mantenido hacia arriba con la inflación o con los salarios de ocupaciones relacionadas.<sup>12</sup> Existen menos posiciones de profesores de carrera y los nuevos tienen dificultades para obtener contratos de tiempo completo.<sup>13</sup> Todo esto ha precarizado el trabajo universitario.

Ante esta realidad todos sabemos y vivimos lo inhóspitas que pueden llegar a ser nuestras instituciones superiores hoy. Además, la transformación de la universidad y sus dispositivos orientados a organizar, cuantificar y monitorear el trabajo académico sin discutirlo con la comunidad de profesores, todo esto ha hecho que se construya una imagen de trabajo — de tales profesores— como un proceso meramente individual; desde ahí se impulsan actividades individualizadas y competitivas.<sup>14</sup> A estas inconveniencias se suman todos los dispositivos de cuantificación de la labor universitaria que buscan regular y transformar el trabajo académico. Las demandas estatales por el aumento de cobertura y el autofinanciamiento de la educación superior han avanzado a la par de la incorporación de lógicas empresariales del mundo privado para lograrlo. Esto ha impulsado y dirigido hacia cambios radicales en la gestión del espacio universitario y es lo que ha impactado en la fuerza laboral de los académicos.<sup>15</sup> Se han incorporado regulaciones que reorganizan las labores académicas y que tienen que ver con las contantes rendiciones de cuentas en relación con la productividad investigativa y efectividad docente, indicadores y *rankings* de desempeño e indicadores de innovación,<sup>16</sup> entre otras exigencias de contabilización, en medio de la tecnología que nos envuelve en gran parte de nuestras acciones y puede hacer pensar como superfluas disciplinas provenientes de las

<sup>11</sup> Philip G. Altbach (ed.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*, Chesnut Hill (Massachusetts: Center for International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College, 2000), IX; James P. Honan y Damtew Teferra, “El US Academic Profession”, en *ibid.*, 244.

<sup>12</sup> Philip G. Altbach, “The Deterioration of the Academic Estate: International Patterns of Academic Work”, en *ibid.*, 14.

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> Carla Fedella-Cisternas, Vicente Sisto Campos y Felipe Jiménez Vargas, “La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación”, en *Campinas: Estudios de Psicología* 34, núm. 3 (2017): 435- 448.

<sup>15</sup> *Ibid.*, 436.

<sup>16</sup> *Ibid.*

humanidades que son vitales para el pensamiento creativo y crítico,<sup>17</sup> y que paradójicamente son una posibilidad para pensar las responsabilidades de la ciencia y no caer en su banalidad.<sup>18</sup>

La carta de la “desexcelencia” de Artur Aparici y traducida por Jordi Adell, es un interesante testimonio de la crítica a la universidad y la necesidad de interrogar la excelencia y la calidad universitaria:

Recuperada por la política neoliberal y por el mundo empresarial desde los años 80, la excelencia se apoya en un lenguaje mágico y seductor que despierta cierta sonrisa ya que hay mucha distancia entre los eslóganes de los nuevos managers y la realidad que tratan de construir. Sin embargo, esta sonrisa desaparece cuando analizamos los efectos concretos de una gestión de las cosas basada en la idea de la excelencia: hipercompetitividad, desvalorización de los saberes contruidos sobre la experiencia, modificación continua de las prácticas profesionales, precariedad, evaluaciones estandarizadas, todo ello provoca efectos negativos de desmotivación, baja autoestima y disminución de la calidad del trabajo.

Aunque en la universidad la idea de la excelencia ha llegado más tarde que en otros ámbitos, muchos dirían que ha sido acogida con los brazos abiertos, con la fe del converso. En el agitado proceso de Bolonia, que consagraba la competitividad entre las universidades europeas, se hacía necesario cuidar la propia imagen de marca universitaria, transformar la propia institución en una máquina de guerra capaz de absorber mayores fondos y los mejores estudiantes y profesores para poder posicionarse en los lugares de prestigio de los ránquines globales. En un contexto de crisis y penuria, la preocupación por la financiación ha impulsado aún más los sistemas de gestión de la investigación y la enseñanza basados en indicadores.

Tras una década de reformas ininterrumpidas, se observa en la actualidad un progresivo deterioro y no una mejora de la institución universitaria.<sup>19</sup>

Desafortunadamente, la universidad se puede convertir en el escaparate de la ignorancia.<sup>20</sup> La universidad está derivando en una institución que forma parte primero de la cultura y luego de la industria del espectáculo.

La cultura escolar en su conjunto y, especialmente la universitaria, se están orientando a una especie de gamificación generalizada del conocimiento, con la consecuente pérdida de

<sup>17</sup> Sonia Paris Albert. (2020) Académica y mundana. La filosofía a modo de semilla de la creatividad” *En-claves del pensamiento*, (28),5, 1-28. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i28.404>

<sup>18</sup> Guevara Aristizábal, J. F., & Mercado Reyes, A. (2022). Ciencia y banalidad: en busca de nuevas responsabilidades. *En-Claves Del Pensamiento*, (32), e546. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i32.546>

<sup>19</sup> Esta constatación ha llevado a proponer la idea de “Desexcelencia”. Lejos de querer significar un llamamiento a la mediocridad o la pereza, la desexcelencia invita a preocuparse por la calidad real y efectiva del trabajo en la universidad, de modo que seamos conscientes de la naturaleza del trabajo que realizamos y de la satisfacción que puede producir. Según este enfoque, inspirado en el trabajo artesanal, la calidad se cultiva conciliando el acto y el sentido, lo que pone en cuestión la actual gestión de las universidades. El llamamiento a la desexcelencia no reivindica la vuelta a ninguna edad de oro, sino que invita a criticar la actual evolución fallida de las universidades. Ver “Carta a la Desexcelencia” de Artur Aparici. Disponible en <https://es.scribd.com/document/320456721/Carta-de-La-Desexcelencia>, y en <https://elbonia.cent.uji.es/jordi/2014/09/14/carta-de-la-desexcelencia-salvemos-la-universidad/>.

<sup>20</sup> En *La Escuela de la ignorancia* (Madrid: Ed. Acuarela, 2009), Jean C. Michéa sostiene que en realidad la escuela y la Universidad se están convirtiendo en grandes parques temáticos donde lo que se enseña no es la ciencia, el arte y la cultura, sino el entretenimiento.

sustancia, compromiso y transferencia social. Se trata de saberes ‘exteriorizados’, donde está suprimida la historia, la memoria, el esfuerzo...donde la formación no genera trans-formación sino solo divertimento, frivolidad e insignificancia. Las universidades van camino de convertirse en ‘parques temáticos’. Es decir, nos estamos convirtiendo en lugares de prolongación de la minoría de edad y aparcamiento de un núcleo muy importante de juventud que, por las circunstancias del mercado de trabajo, no encontraría acomodo profesional. Cabría aquí recordar que, en 1995, la fundación Gorbachov, reunida en San Francisco, hizo un estudio sobre la viabilidad de los sistemas de educación. La proyección de aquellos datos, hoy daría una cifra escalofriante: casi 8 000 millones de habitantes en el planeta, pero para que el sistema capitalista permanezca operativo y funcionando a tope con una buena base de formación y de producción, realmente los indispensables desde el punto de vista profesional son menos del veinte por ciento de esa población, unos 1 500 millones. ¿Qué hacemos con el resto? Bueno, las pandemias, el hambre, la crisis del agua, de vez en cuando una gripe asesina, la malaria, algunos nuevos virus letales, unas cuantas guerras... Ellas se pueden encargar de una parte, pero... ¿y el resto? Al resto lo necesitamos como consumidores modernos, generaciones ‘pantállicas’ y, por tanto, tenemos que proporcionar una formación de entretenimiento, virtualizada, de vidas en metaverso.<sup>21</sup>

## El pensar disminuido y el neoliberalismo

En otros textos se ha aludido a la jibarismo funcional, como metáfora de un pensar disminuido y los riesgos de una educación neoliberal.<sup>22</sup> El neoliberalismo que nos envuelve en todos los

<sup>21</sup> Lo revelador de la noción actual de ciudadanía, ordenada en torno al ocio, al consumo y a la felicidad individual, es que viene a responder, casi de manera directa, a los términos contenidos en lo que se puede considerar como el texto programático del liberalismo decimonónico —*De la liberté des Anciens comparée à celle des Modernes*—, un texto que, en cierto modo, inaugura la idea de una democracia representativa frente a los que defendían una democracia directa o bien deliberativa. Una democracia que (y este es sin duda el punto clave) se halla ausente de “virtudes cívicas”. Dicho sucintamente, lo que vino a decir Constant en 1819 en el Ateneo de París es que, frente al orden al revés de los antiguos, en el que se disponía de una libertad *colectiva* que suponía la sujeción del individuo a una organización de conjunto -un individuo que se encontraba como diluido en la *polis*-, el orden moderno consiste en la formación de la democracia representativa, en la que el individuo disfruta de una verdadera independencia privada. La legitimación de dicho orden supone, entre otras cosas, la defensa de una tesis de carácter metafísico. Pues, según Constant, lo que ha tenido lugar es una transformación en la naturaleza humana. Véase, Constant, B. *La libertad de los antiguos frente a la de los modernos*. (Página Indómita, 2020). Y el magnífico estudio sobre este asunto en Quesada Castro, F. *Sendas de democracia. Entre la violencia y la globalización*. (Rosario, Santa Fe, Arg.: Homo Sapiens Ediciones, 2014).

<sup>22</sup> “La educación neoliberal impulsa una campaña de adiestramiento que muestra una esfera donde existe un “orden” mundial que manifiesta un sentido de “verdad” y de lo “real”, que se expresa en todos los aspectos de la vida, y ante el cual, es mejor convertirse en vasallo que en opositor. Su carácter aparece siempre dulce, hermoso, querido, deseado, mientras que, en el trasfondo, oculta la terrible violencia donde se amparan sus discursos, su

órdenes de la vida supone la disolución del mundo común, la reducción de la transmisión de saberes y valores a la lógica del mercado y, progresivamente, a la erosión del vínculo democrático.

Sin mundo común no hay espacio público, que es lo que está en el “entre”. Lo público no es exactamente igual a lo estatal. Lo público es una dimensión de lo humano, aquello que no es de nadie porque pertenece a todos, y que, por lo tanto, no es susceptible de apropiación privada. Lo público es, claro está, inadmisibile para la racionalidad neoliberal. Es aquello que hay que destruir de una forma u otra, puesto que es un obstáculo para el lucro privado, para la competencia y para la rentabilidad. En el caso de la educación, lo público es lo que se coloca encima de la mesa (aunque ahora las aulas ya no tienen escritorios, sino pantallas), lo que aparece *entre* los individuos, aquello sobre lo que debe recaer su *atención*. Son, como diría Alba Rico,<sup>23</sup> determinadas “maravillas”, es decir, cosas dignas de ser miradas y admiradas, conversadas y compartidas, pero no devoradas o usadas en nuestra relación con el mundo.

El ámbito de las “maravillas” es el espacio de la *durabilidad* del mundo, que es lo contrario del cambio y la innovación permanentes. Eso que hoy está a la orden del día y que se llama “innovación”, no es otra cosa que la *difusión económicamente rentable* de todo cuanto se genera en la universidad. Un mundo constantemente *otro* no es ni puede ser un mundo, y no puede serlo justamente porque la novedad sin interrupción impide la memoria. Sociedad ‘líquida’ (casi gaseosa), donde los legados se sustituyen por mercancías, experiencias y acontecimientos fugaces, que pasan, cada vez más deprisa sin retención de uso, reflexión o mirada. De nuevo, Alba Rico:

No es extraño, por tanto, que el capitalismo globalizado haya globalizado sobre todo la pérdida de memoria; no es extraño, además, que haya acabado con los relatos, con las condiciones mismas de todo *relato*: nuestra sociedad es *la imposibilidad de Ulises*, cuya resistencia al olvido se inscribe en la larga duración de un viaje y sus etapas sucesivas. Pero sin cosas, sin memoria, sin acontecimientos, sin relato, bajo el imperio-viento, bajo el imperio rápido del hambre global, no sólo la cultura tal como la hemos conocido mientras ha durado el neolítico: tampoco *la política* es posible.<sup>24</sup>

Ya desde 1988 Rancière denunciaba la aparición de un nuevo consenso en materia educativa, un consenso que atravesaba todo el espectro político. Según su análisis, tanto los sectores conservadores, preocupados básicamente en orientar la formación al mercado y a la

---

accionar y su pensamiento”. Ma. Lourdes González-Luis, “Del pensar disminuido o el jibarismo funcional”, en *Cuadernos del Ateneo* núm. 36 (2016): 24-25.

<sup>23</sup> Santiago Alba Rico, *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada* (Madrid: Akal, 2011), 37.

<sup>24</sup> *Ibid.*, 40.

productividad, como los sectores progresistas, interesados en la igualdad de oportunidades y en el ascenso social, estaban de acuerdo en que la universalización de los conocimientos científicos y la eficacia de sus aplicaciones garantizarían dos cosas: “la consecución feliz desde la formación escolar hasta la empresa económica”, y la armonía entre “la promoción de los individuos emprendedores y el bien de la comunidad”.<sup>25</sup> El *slogan* que resume este nuevo consenso sobre los fines de la enseñanza —‘aprender para emprender’—, establece una conexión entre el mundo de la formación y el mundo del trabajo, una *continuidad* entre la esfera de la educación y la esfera laboral. De este modo, el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje permanente, constituiría un primer paso en dirección al emprendimiento productivo, que sería la finalidad última de todo proceso de formación. Esto, desde luego, no es en absoluto casual.

Rancière señalaba también que no existe —y este es el punto clave— ninguna continuidad entre la institución educativa y el mercado, puesto que pertenecen a ámbitos distintos, que su diferencia no es de grado sino de naturaleza. Como señala Valerio López, “la escuela no es, ni ha sido nunca, una institución de preparación para el mundo del trabajo, sino más bien lo contrario, una institución capaz de ofrecer un espacio y un tiempo especial, separado de las demandas y urgencia que el trabajo impone”.<sup>26</sup>

Este es el esquema que guía hoy al gran “negocio de la educación”, tanto en su faceta investigadora como formativa. Las universidades, atrapadas como están en esta lógica de la competencia, tienen que salir a buscar *clientes*, si de lo que se trata es de garantizar su propia subsistencia. En este juego perverso, que liga la investigación y la transferencia de conocimientos a la productividad y la formación al mundo del trabajo, lo que se deja de lado es ese espacio de libertad, de posibilidad, en el que las jóvenes conciencias —antes de ser arrojadas definitivamente a los brazos del mercado—, puedan vivir y experimentar otras cosas -como el mundo de la cultura- y avezar una verdadera y vibrante vida intelectual. De nuevo, en palabras de Valerio López:

Defender el carácter público de la escuela significa, por una parte, defender la escuela como un lugar separado y protegido de las demandas y urgencias impuestas por aquello que es meramente necesario, para abrir así un espacio de libertad, de posibilidad, donde se pueda disponer del tiempo y la tranquilidad para hacer otras cosas, es decir, defender la escuela como un lugar de ocio. Por otra parte, implica también transformar el ocio en estudio, es decir, pensar los

<sup>25</sup> Jacques Rancière, “Escuela, Producción, Igualdad”, trad. Vera Waksman (s.f.), 1. Texto originalmente publicado en *L'école de la démocratie*, Xavier Renou (ed.) (Edilig / Fondation Diderot, 1988). <https://archive.org/details/jacques-rancie-re-escuela-produccion-igualdad/page/4/mode/2up>, versión en español.

<sup>26</sup> Jorge Larrosa Bondía et al., *Elogio del estudio* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2020), 120.

dispositivos que permiten sostener el ocio en cuanto tal, sin ceder a la tentación de transformarlo en trabajo o en entretenimiento.<sup>27</sup>

Al colocar a la universidad al servicio de las supuestas demandas sociales —que en el fondo son, como hemos visto, tan solo las demandas del mercado—, el neoliberalismo promueve un desinterés por la conservación y la transmisión *crítica* del mundo común, lo cual supone un importante perjuicio para la ciudadanía democrática.

El problema de la democracia es un problema de apremiante actualidad. En el mundo occidental, que es el único en el que la democracia liberal está realmente consolidada, están surgiendo corrientes políticas autoritarias que, sumadas a la desafección y a la apatía de grandes sectores de la población —en particular de los jóvenes—, están poniendo en riesgo las instituciones, los valores y los consensos construidos en los últimos doscientos años de historia. Desde luego, no es la primera vez que esto sucede en Europa y en otras partes del mundo. En su fase actual, el neoliberalismo es profundamente *iliberal*, en la medida en que, tal como muestran ciertos casos recientes (en Europa, América Latina o Estados Unidos), ya no necesita legitimarse (o al menos no por completo) a través de las instituciones democráticas. Este punto no es menor, particularmente para los que creemos que la educación tiene que ver también con la construcción de ciudadanía. El peligro hoy es claro: existen espacios políticos erigidos por el voto popular, un voto irreflexivo y hoy día muy manipulado por las redes sociales,<sup>28</sup> que intentan llegar a las instituciones para dinamitarlas *desde dentro*.

Más allá de lo paradójico de que los sectores progresistas, de izquierda, hoy se vean abocados a defender la democracia liberal —habida cuenta de que, hace tan solo cincuenta años, querían acabar con el capitalismo—, lo interesante para nuestro análisis es observar cómo la racionalidad neoliberal genera efectos de “des-democratización”. Uno de estos efectos apareció enunciado más arriba, en uno de los textos de Alba Rico, y tiene que ver con la erosión de la memoria colectiva, con la destrucción de las condiciones de posibilidad de todo relato o legado simbólico. El neoliberalismo nos invita a vivir en una suerte de *presente continuo*, un presente que además se nos aparece siempre de forma catastrófica, donde impera lo urgentemente

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, 123-124.

<sup>28</sup> Agnotología y *Shitposting* constituyen fenómenos que han tenido un impacto en las formas ciudadanas de construcción de las democracias en los últimos tiempos. El primer término se atribuye a Robert Proctor que señaló el fenómeno de campañas de desinformación organizadas buscando confundir y engañar en el debate. *Shitposting* es una noción que alude a la actividad de los *trolls* que buscan “*agitar o revolver la mierda* constantemente en las redes sociales y los medios de comunicación tradicionales”. David Block, “La propagación de la ignorancia”, en *La Maleta de Portbou* núm. 25 (2022): 83.

adaptativo. Personas, como hemos visto, que *no estén ancladas ni en el pasado ni en lo aprendido*. Esto tiene que ver, desde luego, con el tema de la educación.

Los autores neoliberales nunca han mostrado demasiado interés por el problema de la democracia. Su manera de comprenderla es meramente instrumental. Para ellos en efecto, el sistema democrático es solo una “regla” (o un método institucional) para la formación de mayorías políticas. La idea de que la ciudadanía, a partir de la deliberación pública, pueda obtener una opinión formada y razonada sobre los asuntos que le atañen es, según estos autores, pura quimera.<sup>29</sup> Además el poder de los *massmedia* contribuye a la propaganda y a la desinformación, panoptizan la vida y cierran la posibilidad del pensamiento crítico.<sup>30</sup> Por lo anterior, es que la educación significa y juega un papel tan relevante. En palabras de Castoriadis: “Supongamos incluso que una democracia, tan completa, perfecta, etcétera, como se quiera, nos caiga del cielo: esa democracia sólo podrá durar unos cuantos años si no procrea individuos que le correspondan, y que sean, primero y ante todo, capaces de hacerla funcionar y de reproducirla. No puede haber sociedad democrática sin *paideia democrática*”.<sup>31</sup>

Pensamos que mito de Prometeo encaja perfectamente como metáfora en nuestras reflexiones en torno a la universidad, ya que se nos presenta como el gran benefactor... Los medios que utiliza son éticos y contrahegemónicos; la hegemonía la representa Zeus, que es burlado. Prometeo le ofrece huesos bajo apariencia de carne... Roba el carro de Helios y procura nuevamente el calor a los hombres. Otorga el fuego a la humanidad, o lo que es lo mismo, le entrega el conocimiento para que sea autónoma y no dependa del poder de los amos. Esa osadía es castigada cruelmente por los dioses; pero el mito del Prometeo encadenado, condenado a un atroz tormento por desafiar el orden establecido, continuaba con dos leyendas que quedaron incompletas: la del Prometeo liberado y la del portador del fuego. Sería el símil prometeico de la misión de la universidad. La promesa del que profesa (el compromiso del profesor/a); la promesa como compromiso...

Siguiendo a Derrida afirmamos que la universidad moderna *debería ser sin condición*,<sup>32</sup>

<sup>29</sup> Es cierto que este problema no atañe solo a la concepción instrumental de la democracia, sino a toda forma de vida democrática, precisamente porque apuesta por la libertad. Sin embargo, al hacer de la democracia tan solo una regla o un método de procedimiento, los autores neoliberales ignoran el hecho de que esta requiere de cierta cualidad de ciudadano, de cierta clase de *homo politicus*, en la medida en que es la única forma de organización de la vida en común que nos permite formar parte del poder que nos gobierna.

<sup>30</sup> Ma. Lourdes C. González-Luis, “Del pensar disminuido o el jibarismo funcional”, en *Cuadernos del Ateneo* núm. 36 (2016): 29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6147682>

<sup>31</sup> Cornelius Castoriadis, “La democracia como procedimiento y como régimen”, en *Jueces para la Democracia* núm. 26 (1996): 27-28.

<sup>32</sup> Jacques Derrida, *Universidad sin condición* (Madrid: Minima Trotta, 2002), 10.

en tanto su búsqueda es lo humano como algo incondicionado a los vaivenes sociales, políticos o económicos, y porque el quehacer de las instituciones educativas y la universidad han de buscar y cultivar la verdad. Esta exigencia no ha de tener límites, aún con todas las problemáticas que emerjan de su defensa, su disputa y las controversias de sus enormes discusiones. Y como doctamente lo señala el mismo Derridá, esas polémicas se lidian “de forma privilegiada, *en* la universidad y en los departamentos pertenecientes a las Humanidades.”<sup>33</sup>

Derrida, por supuesto, es consciente de la crítica y al mismo tiempo, crítico, de los errores históricos del humanismo, así que anuncia lo que él denominará: las “nuevas Humanidades” que dan cuenta de la incondicionalidad. Y aunque fácticamente no existe tal universidad, sin embargo, por su vocación y su esencia debería ser un espacio de resistencia crítica. Y esta inspiración ha de hacer frente a las fuerzas y poderes que la intentan doblegar con posiciones dogmáticas. De este modo, “la universidad debería, por lo tanto, ser también el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado [...] Por eso hablamos [...] de deconstrucción”<sup>34</sup> que inhabilite los elementos condicionantes y permita el paso al derecho a decirlo todo y a decirlo públicamente, publicándolo. Se trata de desafiar el saber sin poder, un saber in-calculable.

En la realidad contemporánea es relevante señalar que el saber se constituye como una serie de bloques o silos separados que conjuntan datos. Estos habrán de ser verificados mediante registros y tentativas que evalúan el conocimiento obtenido y con ello adjudicarse las credenciales que atestiguan la certificación del saber. Sin embargo, estas evidencias son únicamente atestaciones que manifiestan tal prueba, pero no dan cuenta de alguien que verdaderamente sabe. Y esto tiene fines estratégicos e instrumentales en tanto certifican los recursos obtenidos para poder desempeñar alguna profesión y no para saber y engrandecernos en nuestro ser. El saber no se busca *per se*, sino para algo más, *per aliud*, en tanto medio para otra cosa y entonces, se cancela el saber tal cual.

En este tenor, la búsqueda del conocimiento pierde su *leitmotiv*, es decir, su motivación centralísima que se cifra en la labor de conocerse a sí mismo y que, al vincularse con el otro permite una vida de plenitud. Esta cuestión no es poca cosa porque se trata de una vida que se vive con calidad y que da cuenta de la característica propia de lo humano. De ahí que no se trate de almacenar saberes a modo de una enciclopedia, sino que se pretende lograr construir modos de vida que permitan vivir mejor siempre de manera interrelacionada con los demás. Esto nos

---

<sup>33</sup> *Ibid.*

<sup>34</sup> *Ibid.*, 14.

brinda el engrandecimiento personal que no se erige en soledad, sino siempre en convivencia compartida. El saber configurado de manera intersubjetiva se realiza horizontalmente, y no busca dominar ni pretende el poder con un carácter vertical, que rompe las pretensiones de carácter ético que cualquier forma educativa ha de tener y ha de buscar.

Así lo ha dicho Joan-Carles Mèlich cuando asienta que “en el genuino acontecimiento ético la relación con el otro no puede seguir calificándose de poder. El poder es la afirmación orgullosa del yo frente a la alteridad del otro. El poder es, en definitiva, fusión. El poder absorbe la alteridad del otro y/o bien lo destruye, o bien lo convierte en parte de sí mismo. El otro ya no es él, sino yo”.<sup>35</sup>

No se busca aniquilar a los demás en un ánimo de competencia y autosuficiencia en los espacios del saber, sino que, con el conocimiento se ha de procurar la cooperación mutua que engrandezca a la humanidad. De este modo “poder y ética son incompatibles, pues en el instante en el que aparece una relación de poder, desaparece el amor, la responsabilidad, la compasión y la simpatía. Donde hay poder no hay esperanza y donde no hay esperanza no hay ética.”<sup>36</sup>

### Reflexiones finales a modo de inconclusión

Constatamos hoy el tiempo hostil que nos toca vivir; tiempo de crisis, relativismo e incertidumbre, donde parecen haberse agotado los viejos anclajes, donde se derrumban las ideologías o se reconvierten, donde los desafíos radicales desaparecen y los ‘imperecederos’ *ideales de Humanidad* empiezan a morir de inanición. Son tiempos, en definitiva, en que agonizan las certezas.

En este contexto asumir el reto de educar ‘para...’, hablar ‘de’ educación, pensar ‘sobre...’, construir discursos ‘hacia... termina siendo un ejercicio de funambulismo. Y es que educar hoy, sobre todo ‘desde’ la reflexión ética, no deja de ser una apuesta en la cuerda floja. La pretensión, pues, no es otra más que la continuidad en la profundización de aquellos vértices que —desde el lugar de lo pedagógico— coadyuven a la construcción y deconstrucción del discurso ético. Se trata entonces, de descubrir los parámetros desde los que repensar pedagógicamente lo constituido, de rediseñar las coordenadas de un pensamiento crítico que

<sup>35</sup> Joan-Carles Mèlich, “La imposible sutura. Ideas para una pedagogía literaria”, en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005), 233-234.

<sup>36</sup> *Ibid.*

desafie *lo que es y lo que se es*, así como de reencontrar —anadialécticamente— la pregunta por *el otro*, como fuente imprescindible en la elaboración de posiciones renovadas con carácter de denuncia, transgresión y resistencia. Desde una actitud negadora de la alteridad como tal, se legitima la destrucción, la negación, la indiferencia, la división o la invisibilidad del otro en nombre de una verdad (ese oscuro, ambiguo y eficaz lugar de donde emanan los discursos y las prácticas de la exclusión); con ello, la ética se torna violencia. Violencia simbólica del no-reconocimiento del otro, pero también, a partir de esta violencia fundamental, violencia legitimadora del genocidio y el *generocidio*, la explotación, la dominación y la reducción a la esclavitud. La ética se desvanece.

Como educadores el primer compromiso que nos corresponde es la generación de vida, la confianza en la capacidad de aprendernos, repensarnos y transformarnos. Partimos pues, del reconocimiento de la tarea educadora como consustancial a todo ser humano y de construir ‘seres para la humanidad’. El tono de nuestra reflexión, por tanto, ha de ser tan crítico como esperanzado, tan denunciante como anunciante. Se trata de bordear el optimismo y de reescribir la esperanza entre las grietas.

Todas las épocas tienen sus fantasmas. Y ahora —otra vez— ante la multidimensional confusión resurge ‘la educación’, ‘la escuela’, ‘la academia’, ‘el magisterio’ como el lugar de concentración de las miradas y de las exigencias para la siempre deseada y nunca conseguida ‘regeneración social’, ‘redención nacional’. Es el ya viejo hábito de señalar a la escuela como la correctora de todos los vicios y carencias; al tiempo, el papel del educador y del que piensa sobre la educación permanece minusvalorado en todos los órdenes.

El espacio educativo institucional aparece como el campo de batalla para la prevención y/o erradicación de todos los males sociales. Si el maestro fracasa, la sociedad democrática fracasa. La institución educativa —en todos sus grados— se convierte en el lugar de desalojo de las violencias y los discursos del odio, de las desigualdades, del segregacionismo, las adicciones, la marginalidad de cualquier tipo; como el único espacio público que nos va quedando para la construcción de comunidad, para el aprendizaje de la convivencia y el auténtico ejercicio de la ciudadanía, para la asunción del compromiso a rescatar en la conquista cultural: la redefinición de lo político y con ello el papel del ‘ser social’. Creemos, por el contrario, que la sociedad ha de reivindicar la educación como cuestión central, y desde ahí se ha de rescatar lo pedagógico como el espacio por excelencia para la reconstrucción sociopolítica y para el rediseño comunitario.

El reclamo no deja de tener fundamento, pero mucho habrá de cambiar el panorama de los interventores educativos para poder convertir la exigencia no sólo en posibilidad, sino en condición de justicia. Mientras tanto vivimos una suerte de caos —primero que nada conceptual—, una especie de hemiplejía intelectual, una esquizoide extravagancia epistemológica que deriva en la pérdida de la brújula y el encallamiento de la flota.

A pesar de todos los errores, paradojas y contradicciones, es impensable renunciar a la tarea educadora como alternativa y de una misión pedagógica de la sociedad que involucra una pedagogía de saberes y valores. Sabiduría y moral, conocimiento y ética, son elementos que tendrán sentido únicamente desde una concepción de lo pedagógico, cuya misión propicia otros constructos.

Con todo lo esgrimido en las líneas que conforman este texto, proponemos, entonces, un saber sin poder, un saber inscrito en la complejidad, una complejidad anti-hegemónica, en la concertación comunal de quienes participan de él, como diría Hannah Arendt.<sup>37</sup> Un saber refundador de lo ético, desprendido de la infértil batalla entre ciencia, técnica, arte y letras. La subversión del vínculo saber-poder se plantea como la urgencia de una lucha de desvelamiento y de deconstrucción de la razón encorsetada. Únicamente de esta manera es que será posible que las universidades se liberen, como Prometeo que se desencadena de los corsés y asume la libertad del pensamiento crítico, que va más allá de un pensamiento administrativo y funcional al sortear los elementos que tanto erosionan el saber.

---

<sup>37</sup> Hannah Arendt, *La Condición Humana* (Barcelona: Paidós, 1998), 203. Este sentido de poder como concertación, sería el único aceptable.

## Bibliografía

- Alba Rico, Santiago. *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada*. Madrid: Akal, 2011.
- Altbach, Philip G. (ed.). *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Chesnut Hill, MA: Center for International Higher Education / Lynch School of Education, Boston College, 2000.
- Aparici, Artur. “Carta de la ‘desexcelesencia’: salvemos la universidad”. 2009. <https://es.scribd.com/document/320456721/Carta-de-La-Desexcelesencia>.
- Arendt, Hannah. *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Beverungen, Armin, Stephen Dunne y Bent Sørensen, “University, Failed”. En *Ephemera. Theory & Politics in Organization*, 8, núm. 3 (2008): 232-352.
- Block, David. “La propagación de la ignorancia”. En *La Maleta de Portbou* núm. 25 (2022).
- Castoriadis, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets, 1989.
- Castoriadis, Cornelius. “La democracia como procedimiento y como régimen”. *Jueces para la Democracia* 26 (1996): 50-59.
- Cisternas, Carla Fedella, Vicente Sisto Campos y Felipe Jiménez Vargas. “La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación”. *Estudios de Psicología* (2017): 435-448.
- Constant, Benjamin. *La libertad de los antiguos frente a la de los modernos*. Porta das Matas, Coruña: Página Indómita, 2020.
- Derrida, Jacques. *Universidad sin condición*. Madrid: Minima Trotta, 2002.
- Dufour, Dany-Robert. *L’Art de réduire les têtes. Sur la nouvelle servitude de l’homme libéré à l’ère du capitalisme total*. Paris: Denoël, 2003.
- Berardi, Franco “Bifo”. *Precarious Rhapsody. Semicapitalism and the Pathologies of the Post-alpha Generation*. London: Mimos Compositions, 2009.
- Fedella-Cisternas, Carla, Campos, Vicente Sisto y Jiménez Vargas, Felipe, “La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación”, (Campinas: Estudios de Psicología, 34(3) 2017, julio-septiembre.) 435- 448
- Giner de los Ríos, Francisco. *La universidad española. Obras completas* Vol. II. Madrid: Espasa Calpe, 1916.
- González-Luis, Ma. Lourdes C. “Del pensar disminuido o el jibarismo funcional”. *Cuadernos del Ateneo* núm. 36 (2016): 23-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6147682>

- Guevara Aristizábal, Juan Felipe, Agustín Mercado Reyes. “Ciencia y banalidad: en busca de nuevas responsabilidades”. En *En-Claves Del Pensamiento* núm. 32 (2022), e546. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i32.546>.
- Larrosa Bondía, Jorge, Fernando Bárcena, Maximiliano Valerio López, Carlos Skliar, Diego Tatián, Caroline Cubas y Jan Masschelein. *Elogio del estudio*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2020.
- Lyotard, Jean-François. *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1984.
- Mèlich, Joan-Carles. “La imposible sutura. Ideas para una pedagogía literaria”. En Jorge Larrosa y Carlos Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.
- Michéa, Jean Claude. *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Ed. Acuarela, 2009.
- Paris Albert. Académica y mundana. La filosofía a modo de semilla de la creatividad” *En-Claves del Pensamiento* núm. 28 (2020): 1-28. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i28.404>.
- Quesada Castro, Fernando. *Sendas de democracia. Entre la violencia y la globalización*. Rosario, Santa Fe, Arg.: Homo Sapiens Ediciones, 2014.
- Rancière, Jacques. “Escuela, Producción, Igualdad”, trad. Vera Waksman (s.f.), 1. Texto originalmente publicado en *L'école de la démocratie*, Xavier Renou (ed.) (Edilig / Fondation Diderot, 1988). <https://archive.org/details/jacques-rancie-re-escuela-produccion-igualdad/page/4/mode/2up>.