



Literatura: compromiso y subversión social¹

Alfredo Saldaña Sagredo²

Recibido: 30/11/2015

Aceptado: 10/12/2015

Resumen

¿Qué lugar ocupa la literatura en las sociedades contemporáneas?, ¿y cómo articularlo en un territorio universitario en el que el pensamiento crítico brilla por su ausencia? A la luz de las directrices que desde hace algún tiempo regulan el perímetro educativo, se trata de un lugar carente de *propiedad*, despojado de cualquier valor de autoridad, borrado del mapa en el que se representan nuestros imaginarios culturales. Frente a algunas construcciones conceptuales que se empeñan en seguir mostrando a los otros como exponentes de determinados estereotipos, casi siempre negativos, la literatura puede desempeñar una tarea irremplazable en el objetivo que consiste en percibir a los demás con otros ojos y desde distintas perspectivas, generando así un nuevo, complejo y compartido espacio, un escenario conjunto, resultado de la suma de nuestro espacio y del espacio ajeno.

Palabras clave

Teoría crítica – literatura – capitalismo cognitivo.

Abstract

What is literature in contemporary societies? How to articulate it in a University territory in which critical thinking is absent? In the light of the latest guidelines governing educational basis, it is a place devoid of property, stripped of any authority value, erased from the map that our cultural imaginaries are represented. Against some conceptual constructions that are keen to continue showing the others as exponents of certain stereotypes, almost always negative, literature can play an irreplaceable task in the objective that consists in perceiving others with different eyes and from different perspectives, thus generating a new, complex and shared space, a set scenario, result of the sum of our space and space alien.

Keywords

Critical theory – literature – cognitive capitalism.

¹ Una primera y bastante más breve redacción de este trabajo (inédito hasta el día de hoy), con el título de “Universidad, campo literario y capitalismo cognitivo”, se presentó en el X Seminario *Pensamiento literario español del siglo XX* (Universidad de Zaragoza, 30-31 de octubre de 2013).

² Profesor de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Universidad de Zaragoza. Sus líneas de investigación se centran en la filosofía crítica de la cultura, la teoría estética y la literatura contemporánea. Contacto: asaldana@unizar.es

Sobre el control y la crítica en la posmodernidad

A lo largo de la historia, las relaciones entre el conocimiento y el poder, entre la producción de discursos y los mecanismos de vigilancia y coerción social, se han producido de manera recurrente. Si fijamos la atención en el escenario social de estas últimas décadas, comprobaremos enseguida que esas relaciones se han intensificado de forma considerable, algo que Jean-François Lyotard supo ver muy bien en ese “Informe del conocimiento” que fue en origen *La condition postmoderne*, donde pudo referirse a los principales desajustes, conflictos e intereses propios de las sociedades tecnológicamente más desarrolladas, y así logró dar cuenta de cómo el control del saber llevaba camino de convertirse en una herramienta fundamental en el ejercicio del poder: “La cuestión del saber en la edad de la informática es más que nunca la cuestión del gobierno” (Lyotard 1989: 24). Si en el pasado algunos Estados nacionales compitieron entre sí por conquistar territorios y explotar materias primas y mano de obra barata, en el futuro –señalaba Lyotard entonces, en 1979– es previsible que luchen para controlar las informaciones. El paso del tiempo parece haber dado la razón al pensador francés con la particularidad de que, en el protagonismo de esa lucha, los Estados nacionales han cedido ante las grandes corporaciones financieras y empresas multinacionales, instituciones que, como elefantes en cacharrería, han entrado a espuestas en lo público, convirtiendo la educación, la sanidad y los servicios sociales en materias de negocios privados. Esas sociedades con un alto desarrollo tecnológico –esas en las que pensaba Lyotard cuando escribió su *informe*– han encontrado en el conocimiento y la información sugestivas áreas de explotación comercial; son al mismo tiempo las mejores colocadas en las clasificaciones económicas y, por lo tanto, las que se encuentran en posiciones idóneas para hacer de los servicios educativos mercancías con un alto nivel de competitividad. En este sentido, un buen número de universidades y centros de educación superior (a través de sus correspondientes oficinas de transferencia de resultados de la investigación) han abandonado cualquier tipo de ejercicio crítico y se han plegado a los intereses del capital, dedicándose –previo cobro de unas tasas exorbitantes– a la formación, apostolado y adoctrinamiento de quienes están llamados a regir los destinos del mundo.

En estas circunstancias, vivimos bajo la atenta mirada del ojo que todo lo ve. “El Gran Hermano te vigila”, recordémoslo, era el lema de *1984*, la premonitoria novela de George Orwell publicada en 1949, y esa vigilancia parece haberse convertido en un motivo central y recurrente de esas sociedades hipertecnologizadas. Nuestros movimientos son detectados por satélites de telecomunicación e información, agencias de inteligencia y empresas de seguridad que trabajan para las administraciones públicas, unas instituciones que han transformado el bien común en un objeto de transacción comercial al servicio de intereses privados, y un ejemplo de todo ello es Echelon, la mayor red de espionaje y control de comunicaciones telefónicas y de correo electrónico de la historia (creada por Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda, se estima que –vulnerando los principios de legalidad y el derecho a la intimidad y privacidad de las personas– es capaz de interceptar más de tres mil millones de comunicaciones diarias por radio, vía satélite, telefónicas, faxes y *emails*); denunciada su existencia por el Parlamento Europeo el 5 de septiembre de 2001, esta red de espionaje de alcance planetario viene quebrantando –en nombre de la lucha contra el terrorismo– derechos fundamentales de las personas desde el final de la

segunda guerra mundial y, en realidad, con el beneplácito de nuestros políticos esa denuncia tan solo ha servido para legitimar la creación de un servicio secreto europeo que actúe de manera similar.

Vivimos vigilados, controlados, fichados y todas y cada una de nuestras acciones pueden ser detectadas y analizadas con medios técnicos o tecnológicos más o menos sofisticados: si entramos en el mercado de nuestro barrio con la intención de hacer la compra semanal, si nos detenemos a descansar en alguno de los bancos que pueda haber en algún paseo de nuestra ciudad, si utilizamos el teléfono móvil para realizar una llamada o para consultar el correo electrónico, si adquirimos algo y pagamos con tarjeta de crédito, si nos conectamos a internet con cualquier propósito..., toda acción que llevemos a cabo está sometida a un férreo control. Ya está aquí el *panóptico* ideado por el filósofo utilitarista Jeremy Bentham a finales del siglo XVIII, concepto cuyo alcance se encargaría de ampliar Michel Foucault en *Surveiller et punir* (1975) al analizar los mecanismos de vigilancia en los diferentes ámbitos sociales; como lo está también el modelo de organización social estalinista que Orwell criticó en *1984*, la sociedad totalitaria, o el Estado de administración total que denunciara Herbert Marcuse y, en todo caso, los avances tecnológicos han proporcionado a las autoridades herramientas extraordinariamente eficaces en las labores de (video) vigilancia social. A costa de establecer continuos cercos a la intimidad y privacidad de las personas se ha roto el equilibrio entre la libertad individual y la seguridad del sistema y la balanza ha caído indudablemente del lado del segundo de estos elementos. Pero la cosa no acaba ahí y raya con una especie de perversión esquizofrénica que ha convertido nuestras sociedades en comunidades parapoliciales: quien es vigilado puede convertirse asimismo en vigilante, hemos pasado de una sociedad informada a una sociedad de informantes e informatizada, de una sociedad del conocimiento en la que el pensamiento crítico parecía tener algún valor a una sociedad en la que importa más enseñar a interiorizar las reglas que enseñar a pensar.

Estas situaciones revelan que hay unas estrechas y muchas veces ambivalentes relaciones entre la seguridad y la libertad, entre el desarrollo tecnológico y el negocio económico, todo ello en un mundo en el que “la seguridad informática es la piedra angular de la verdadera industria en que Internet se ha convertido” (Manach 2009: 10), situaciones que generan nuevos problemas que demandan a su vez inéditas respuestas. El poder ejerce hoy su control sobre la premisa –real o imaginaria, interna o externa– de un contrapoder, de tal modo que, a falta de un elemento real que amenace su hegemonía, temeroso ante la pérdida de su privilegiada situación, el poder dotará de una identidad real a ese enemigo imaginario y así justificará todas sus medidas de control y represión, coercitivas y punitivas. Según Michel Bounan (2007), “la clase que gestiona hoy la producción de imágenes [esto es, la clase que detenta el poder] es conspiradora”, y si esas conspiraciones no se producen desde el exterior ya se encargará ella misma de provocarlas puesto que de ellas dependen “sus iniciativas policiales o sus aventuras bélicas” (2007: 101). A falta, pues, de un contrapoder real, ejercido por la ciudadanía, el poder pondrá en marcha toda su maquinaria para la fabricación de adversarios y disidentes que justifiquen sus acciones represoras, su propia condición hegemónica; sin contrapoder y sin sujetos sometidos el poder no ejerce su función; si no los tiene, tendrá que crearlos. Como afirma L. Boff: “Es el miedo el que crea al enemigo. Y exorcizamos el miedo cuando convertimos al distante en prójimo, y al prójimo en hermano” (2003:

68). El enemigo responde pues a una construcción imaginaria y ficcional sobre la que se asienta el poder, que recela de toda alteridad. De este modo, la guerra entre pobres y el enfrentamiento entre territorios son dos de los grandes argumentos con los que ese poder controla y alimenta la crisis actual, argumentos que inciden “sobre los miedos sociales y los dirigen y enfrentan hacia un *otro* no siempre bien definido” (Observatorio metropolitano 2011: 108), un otro cuyo mero desconocimiento percibimos ya como una amenaza. No hace falta que ese otro cometa ningún acto de agresión contra los valores que representan el sistema, su sola presencia se siente ya como un peligro que hay que neutralizar.

En las páginas iniciales de *El Capital* Marx definía la sociedad moderna como aquella en la que se ha implantado el modo de producción capitalista, una táctica orientada por la utilidad que, en lo que afecta al sistema educativo, no excluía la enseñanza de materias vinculadas al ámbito de las humanidades (latín, literatura, filosofía, historia del arte, etc.), a pesar de la dificultad de hacer coincidir los objetivos de dichas materias con los intereses de la lógica del capital (Talens 2009: 99). Con el paso del tiempo, las teorías económicas neoliberales, dominantes en un capitalismo financiero de alcance prácticamente planetario, han *capitalizado* la realidad hasta el punto de hacer de la vida una experiencia sometida a unas transacciones económicas que, desde la virtualidad, han conseguido dominar lo real; esas mismas teorías constituyen la doctrina con la que el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, entre otras instituciones, han logrado arrastrar las políticas públicas hacia unos intereses espurios. Hemos asistido, como recuerda Michel Foucault en *Naissance de la biopolitique* con la teoría del capital humano, a la transformación de los seres humanos –la *fuerza de trabajo*, en expresión de la vieja teoría marxista– en *capital humano*, y esa transformación introduce la posibilidad de llevar el análisis económico a ámbitos que hasta no hace mucho tiempo se habían considerado al margen de esos parámetros (la educación, como estamos comprobando desde hace algunos años, es uno de esos ámbitos).

De este modo, con el concepto de *biopoder* se designa, a partir de los trabajos de Foucault, todo ese conjunto de técnicas, instrumentos y estrategias con el que el poder controla no solo el trabajo sino la vida en todas sus dimensiones, convertida ya en un objeto económico administrado por el propio poder; con este concepto, Foucault inauguró una manera de pensar el poder y sus implicaciones en las vidas de los ciudadanos. Sin embargo, lo relevante ahora radica en que “es el propio trabajador quien aparece como si fuera una especie de empresa para sí mismo” (Foucault 2007: 264) y, en la medida en que consume, es un productor que produce su propia satisfacción. En este sentido, el consumo debe considerarse como una actividad empresarial mediante la cual alguien, poniendo en circulación un determinado capital, consigue satisfacer algún tipo de necesidad. Como en una nueva caverna platónica, esta es la falacia que ha conseguido paralizar las conciencias y el pensamiento crítico de una gran parte de la humanidad.

Como demandara Max Horkheimer en los cruciales años treinta del siglo pasado, una teoría crítica que se precie de tal ha de pasar por intensificar la lucha que haga posible la transformación global de la sociedad en la que surge, idea que hace suya Roland Barthes en una entrevista con Jean Thibaudeau:

Solo recordaré las tareas que Brecht sugiere al intelectual en un periodo no-revolucionario: *liquidar y teorizar* [...], nuestro discurso no puede re-presentar nada, pre-figurar nada; solo tenemos a nuestra disposición una actividad *negativa* [...], al término de la cual solo brilla, como un resplandor lejano, intermitente, incierto (siendo siempre posible la barbarie) la transparencia final de las relaciones sociales. (Barthes, Thibaudeau, Kristeva 1974: 74)

Sin embargo, en tiempos de escasez y de penuria como estos, en lo material aunque también en lo espiritual e ideológico (no tan diferentes, en el fondo, de aquellos otros en los que el pensador de Frankfurt expusiera sus propuestas), lo fácil, lo cómodo, es hacerse fuerte en los planteamientos propios y encontrar en el otro el peligro que amenaza con su sola presencia nuestro modelo de vida.

En estas circunstancias, ¿cómo, en función de qué valores, establecer los rasgos de una identidad fundamentada en su particular y compleja diversidad?, ¿qué papel debería desempeñar en ese escenario una universidad comprometida con el fomento del pensamiento crítico?, ¿qué lugar podría ocupar una actividad como la literatura? Ahí se encuentra uno de los retos que una filosofía de la cultura con aspiraciones críticas y emancipadoras podría afrontar, la construcción de un espacio plural que a partir del pensamiento crítico sea capaz no solo de convertirse en modelo de coexistencia y colaboración entre las diferentes identidades sino también de mostrarse receptivo y permeable frente a las influencias ajenas, y todo ello sin duda debería redundar en la riqueza cultural de ese mismo escenario, una riqueza directamente proporcional a la diversidad lingüística, religiosa, artística y de comunidades común a muchas áreas del planeta. En el caso europeo (el territorio desde el que escribo estas páginas), la potencia de muchas de sus tradiciones regionales y locales –unida al pasado colonialista e imperialista de algunos de sus Estados– ha restado coherencia y cohesión a una identidad compartida, una identidad que tendrá que forjarse sobre el reconocimiento y la aceptación de las diferentes identidades que la conforman, sobre la superación de la idea maniquea que encuentra perfectamente localizados el bien y el mal, lo aprovechable y lo desechable, a ambos lados de una frontera que separa el espacio que ocupamos nosotros del espacio que ocupan los demás. Y al hilo de ese escenario caracterizado por la multiplicidad, vienen muy a cuento las palabras con que Roland Barthes cierra *Le degré zéro de l'écriture*, en las que se establece un paralelismo entre la literatura y la utopía:

La multiplication des écritures institue une Littérature nouvelle dans la mesure où celle-ci n'invente son langage que pour être un projet: la Littérature devient l'Utopie du langage. (Barthes 1972: 65)

El lugar *impropio* de la literatura en el ámbito universitario

¿Qué lugar es ese?, ¿y cómo articularlo en un territorio universitario en el que el pensamiento crítico brilla por su ausencia? En cualquier caso, a la luz de las directrices que desde hace algún tiempo regulan el perímetro educativo, se trata de un lugar carente de *propiedad*, despojado de cualquier valor de autoridad, borrado del mapa en el que se representan nuestros imaginarios culturales. Frente a algunas construcciones conceptuales de carácter ideológico, religioso o cultural que se empeñan en seguir mostrando a los otros como exponentes de determinados estereotipos, casi siempre

negativos, la literatura, según Amin Maalouf (2009), puede desempeñar una tarea irremplazable en el objetivo que consiste en percibir a los demás con otros ojos y desde distintas perspectivas, generando así un nuevo, complejo y compartido espacio, un escenario conjunto, resultado de la suma de nuestro espacio y del espacio ajeno, el mundo, el lugar en el que debería contemplarse todo tipo de obras culturales en pie de igualdad, como manifestaciones de la experiencia histórica de la Humanidad. A este respecto, la postura defendida por Jean Baudrillard es tan clara como desoladora:

El sueño de una universalidad recuperada –en caso de que en algún momento esta haya existido de verdad– capaz de impedir la hegemonía mundial, el sueño de una reinención de lo político y de la democracia y, en lo que nos atañe, el sueño de una Europa portadora de un modelo alternativo de civilización opuesto a la hegemonía liberal, es un sueño imposible. [...] De forma automática, la globalización lleva aparejada una fragmentación, una discriminación cada vez más profunda, y nuestro destino es el de un universo al que ya no le queda nada de universal, un universo fragmentado y fractal que, sin embargo, da rienda suelta a todas las singularidades, a las peores y a las mejores, a las más violentas y a las más poéticas. (2010: 40)

En cualquier caso, estas palabras son síntoma de que todavía cabe un margen para la posibilidad. Un “universo fragmentado” que funciona como marco de referencia de una escritura igualmente discontinua, articulada sobre asociaciones disímiles e inesperadas, y que encontramos no solo en el trabajo de algunos de los poetas y narradores más complejos e interesantes de nuestro tiempo sino también en las propuestas críticas de algunos pensadores literarios fundamentales de esta misma época (Shklovski, Benjamin, Adorno, Bataille, Barthes, Blanchot, Derrida, etc.). Trabajemos, pues, en ese escenario por la generación de las mejores y más poéticas de esas singularidades; trabajemos y hablemos, en definitiva, a la luz de aquellas ideas sobre la *Weltliteratur* gestadas en el marco del primer romanticismo alemán, con la certeza de que nuestro discurso tendrá que convivir con otros discursos y de que el paisaje del mundo será resultado de sumar las diferentes miradas, un paisaje que tendrá que derivar necesariamente de la coexistencia y la colaboración de las diferentes sociedades y culturas y no de la exclusión y eliminación de unas por otras, todo ello como fruto de una tradición cosmopolita que en Occidente se remonta a los pensadores cínicos y estoicos de la Antigüedad griega y llega hasta Goethe (uno de los primeros defensores, recordémoslo, de la *Weltliteratur*), Marx, Nietzsche, Adorno o Habermas. Se trataría de reconocer por fin que el lenguaje es el lugar en el que damos forma al mundo, que el *yo* que nos identifica es solo una construcción imaginaria y que la escritura, como apuntaba Barthes (1985: 14), guarda “la vérité, non de la personne (de l’auteur), mais du langage”; se trataría, en definitiva, de trabajar por la construcción de un escenario político nuevo en el que confluyan los problemas que nos conciernen a todos y se puedan discutir las soluciones, un espacio, en suma, desde el que pueda proyectarse un futuro común y compartido de la humanidad.

La noción de *Weltliteratur* –junto a las de ciudadanía del mundo, cosmopolitismo y universalismo, con las que comparte un mismo campo de intereses– no ha dejado de revisarse desde que Goethe la recuperara en su citadísima conversación con Eckermann del 31 de enero de 1827, y esa revisión se ha acentuado de una manera

intensa conforme la literatura comparada se ha ido dotando de un estatuto científico y epistemológico cada vez más potente. Todo esto debería servir para recordarnos que la literatura es siempre resultado de conflictos, tensiones y enfrentamientos de distintos tipos (Saldaña 2013) y, en la medida en que se presenta como exploración de la palabra y desde su origen no ha dejado de ser combatida por los propios escritores (Barthes 1964), surge como consecuencia de esa segunda lengua que nos perturba y nos libera de “les certitudes du langage” (Barthes 1966: 52). En ese escenario, el desarrollo de “literaturas sin residencia fija” (Ette 2009: 89), entendidas como manifestaciones de escrituras translingüísticas y transculturales, forma parte de fenómenos a los que el pensamiento literario debe tratar de dar algún tipo de respuesta; además de unos valores estéticos y unos componentes imaginarios, la literatura desarrolla diversas funciones como discurso social: sirve para dotar de cohesión a una determinada comunidad pero a la vez también para abrir fracturas en los cimientos sobre los que se asienta esa misma comunidad, fomenta unidad y proporciona señas de identidad a un cierto colectivo al mismo tiempo que es un lugar idóneo para practicar la crítica de todos los valores y modelos que regulan la vida social de ese mismo colectivo; en ese sentido, el escritor literario se encuentra en una posición idónea –por marginal y periférica, liberada de deudas y servidumbres– para comprender y criticar la sociedad a la que pertenece. Frente al tsunami banalizador que ha traído consigo la globalización, ciertas prácticas literarias mantienen un compromiso radical con una “poética del movimiento” (Ette 2009) articulada no tanto en las fronteras (lugares en el fondo fácilmente localizables) como en los inciertos caminos del saber (trazados muchas veces sobre superficies todavía no cartografiadas); de este modo, no hay un mejor y más complejo acceso a la sociedad y a la cultura de una época que el que nos pueda ofrecer la literatura, que se presenta como una “poética contradictoria” (Rancière 2009: 39), un saber en movimiento (Ette 2009), un movimiento infinito e imparabile, como señalara Blanchot en *El libro por venir*, en el objetivo de volverse hacia su propio asunto, un saber que surge –si se dan las circunstancias– en un espacio caracterizado por “la possibilité d’une dialectique du désir, d’une *imprévision* de la jouissance” (Barthes 1973: 11), allí donde las cartas no están marcadas y cabe juego todavía.

En cualquier caso, también como discurso social, podría decirse que esa particular forma de escritura que es la literatura supone un viaje hacia la disolución de su propia voz dado el lugar radicalmente marginal y periférico que ocupa dentro de las Humanidades, disciplinas a las que ya de por sí se les dedica un espacio más bien reducido no solo en el circuito de las construcciones culturales sino también en el sistema educativo, disciplinas que constituyen una devaluada plusvalía simbólica en el ámbito de una universidad europea que, con el argumento de homogeneizar y armonizar sus planes de estudios, ha acabado arrodillándose ante el altar de los mercados y los intereses financieros. Jacques Derrida, que abogó reiteradamente por ampliar y reelaborar el concepto de las Humanidades, pudo referirse hacia el final de su vida a las relaciones que deberían establecerse entre ellas, el pensamiento y la universidad (Derrida 2002: 75-76):

En las Humanidades, se piensa la irreductibilidad de su afuera y de su porvenir. En las Humanidades, se piensa que no podemos ni debemos dejarnos encerrar en el adentro de las Humanidades. Pero este pensamiento, para ser fuerte y consecuente, requiere las Humanidades. Pensar eso no es una operación

académica, especulativa o teórica. Ni una utopía neutra. Como tampoco el decir es una simple enunciación. Es en ese límite siempre *divisible*, es a ese límite al que le ocurre lo que ocurre [...]. Este límite de lo imposible, del “quizá” y del “sí”: ese es el lugar en donde la universidad divisible se expone a la realidad, a las fuerzas de fuera (ya sean culturales, ideológicas, políticas, económicas u otras). Ahí es donde la universidad está en el mundo que trata de pensar. En esa frontera ha de negociar pues, y organizar su resistencia. Y asumir sus responsabilidades. No para cerrarse ni para reconstruir ese fantasma abstracto de soberanía cuya herencia teológica o humanista habrá comenzado quizá a deconstruir, si es que ha comenzado a hacerlo. Sino para resistir efectivamente, aliándose con fuerzas extraacadémicas, para oponer una contraofensiva inventiva, con sus obras, a todos los intentos de reapropiación (política, jurídica, económica, etc.), a todas las demás figuras de la soberanía.

En este sentido, son muchas y muy significativas las voces que en estos últimos años están llamando la atención sobre el destierro al que está siendo sometido el pensamiento crítico –también, claro, el literario– en la universidad de nuestro tiempo (comprobar este hecho es muy simple en el ámbito europeo: basta con echar un vistazo a los planes de estudios de los grados y másteres que se están implantando a la luz de ese proceso de convergencia educativa europea que conocemos con el nombre de Bolonia y comprobar la presencia en dichos planes de materias con un perfil teórico). Jordi Llovet (2011) ha tratado del lugar que ocupa en el sistema universitario la enseñanza de las Humanidades, en general, y de la Filología, en particular, y de cómo esa enseñanza se está viendo lastrada por la intervención de nefastos pedagogos, criterios mercantilistas y políticas educativas orientadas por el neoliberalismo económico (la teoría con la que el fascismo, disfrazado de democracia, extiende sus tentáculos). Esto ocurre, repito, en un momento en que se están produciendo procesos de convergencia hacia lo que se ha dado en llamar Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), maniobras que en el fondo persiguen poner la universidad pública al servicio de ciertos intereses empresariales privados, transformar las enseñanzas que en ella se imparten en mercancías de intercambio comercial, derivar los estudios universitarios hacia investigaciones de mercado, subordinar el presupuesto público a la previa obtención de financiación privada, y todo ello a costa de una enseñanza que acusará muy pronto un considerable déficit formativo pues se basa fundamentalmente en la asimilación de aspectos técnicos, mecánicos, instrumentales, ligados a la práctica profesional (recientemente, en septiembre de 2015, hemos podido leer en la prensa la noticia de que el gobierno japonés ha propuesto eliminar los estudios de humanidades de la universidad en beneficio de las carreras más técnicas); en este sentido, el Plan Bolonia –implantado totalmente en la universidad española desde el curso 2010-2011– ha supuesto un paso decisivo en la consolidación de la empresa privada en el ámbito educativo público). Una universidad que, en cuanto lugar donde se desarrolla la educación especializada y la investigación puntera, experimenta una deriva hacia una concepción utilitarista del conocimiento en la que el objetivo básico, casi el único, es la adquisición de *competencias* y en la que la oferta educativa está regulada por las necesidades del mercado (una gran parte de la investigación llevada a cabo hoy en la universidad se realiza a través de acuerdos de colaboración con entidades financieras, contratos con empresas, etc., entidades y empresas que se benefician posteriormente de

los resultados de esas investigaciones a través de patentes). Esa formación en competencias, lo saben muy bien quienes han participado alguna vez en la elaboración de un plan de estudios, parece ser el santo grial, el mantra, la cantinela obsesivo-compulsiva, de la nueva educación universitaria, supeditada ya a las necesidades de los empleadores (empresas, mercados de trabajo, etc.), con lo cual se dejan a un lado algunas de las funciones que habían caracterizado a la enseñanza universitaria a lo largo de la historia: el desarrollo del pensamiento y la formación de personas con sentido crítico. Así, a la luz de la cultura de la libertad (de comercio y de movimiento de capitales, habría que añadir) impulsada por la OMC, el FMI, el Banco Mundial y otras instituciones afines, es un hecho que los servicios públicos (entre los que la educación ocupa un lugar central) se ven como monopolios que han de transformarse lo antes posible en entes sometidos a las leyes del mercado, tendencia que, en el sector educativo,

provoca una creciente precariedad, un entorno de inseguridad e inestabilidad laboral, descualificación y erosión continua de la facultad de gobernanza económica, dentro de instituciones despojadas de sus obligaciones en tanto servicio público y del respeto por la libertad de cátedra (Ross 2010: 61).

Esa precariedad se presenta como una característica central de las nuevas condiciones salariales, sobre todo entre mujeres y jóvenes graduados; es predominante en la enseñanza, la investigación y cualquier otro sector donde el conocimiento desempeña un papel relevante, sectores en los que un número creciente de personas es obligado cada día a aceptar, bajo el eufemismo de “prácticas de formación”, “contratos en prácticas” u otras denominaciones parecidas, condiciones laborales que en nada o muy poco se diferencian –salvo en el salario, claro– de las que firma un trabajador con contrato indefinido y a tiempo completo; asistimos así a la compra de servicios cognitivos por parte de quienes gestionan los mercados, en condiciones casi siempre muy ventajosas para ellos (estos mecanismos se aprecian muy claramente en todas las universidades y responden a lo que se conoce como *transferencia de conocimientos*). En este contexto, se comprende fácilmente cómo en Francia el movimiento protagonizado por estudiantes y jóvenes precarios ha sido el detonante de un potente proceso de transformación social que, más allá de los objetivos iniciales, se ha mostrado al final intergeneracional y con un amplio calado social y territorial. Los jóvenes de las *banlieues*, protagonistas de las revueltas de otoño de 2005, desarrollaron una función determinante en todo este proceso, hasta el punto de que a menudo ha sido estigmatizado (cuando no criminalizado) como acciones antisistema llevadas a cabo por excluidos de la *Knowledge based economy*, el nuevo capitalismo cognitivo (Vercellone 2010; Ferreiro 2010), ese capitalismo que ha encontrado en la sociedad del conocimiento un mercado con amplias posibilidades de explotación. En realidad, todo este movimiento, que alcanza a personas de edad, formación, estatus e intereses muy diferentes, encuentra en el deterioro de las condiciones de existencia el mismo motor de cambio.

En la pasada década de los ochenta, con la bendición y el visto bueno de la Comisión Europea, se inicia un proyecto impulsado por ejecutivos de algunas de las multinacionales más pujantes del continente (Renault, Philips, Telefónica, Nestlé, Siemens, Olivetti, Fiat, British Airways, Volvo, Bayer, France Télécom, etc.), un

proyecto bautizado con el nombre de ERT (*European Round Table of Industrialists*) y que funciona como un lobby de presión que trabaja claramente guiado por el objetivo de adaptar la educación y el aprendizaje a las necesidades de las empresas. En ese proyecto se encuentra el germen del Plan Bolonia. Así, como un nuevo y sugerente *far west*, la universidad aparece a partir de ese momento como un territorio virgen para ser conquistado por los voraces tentáculos mercantilistas, un escenario en el que los Estados hacen dejación de sus responsabilidades sobre la cosa pública o, peor, cuando intervienen, lo hacen para obligar “a las universidades a funcionar como si fuesen organizaciones de mercado” (Ferreiro 2010: 129).

De este modo, a la luz del sintagma “universidad-empresa”, de uso frecuente y muy extendido desde hace ya algunos años, se designa un tipo de universidad que organiza su propia dinámica docente e investigadora en función del tejido económico y con una estructura empresarial al uso. Por poner un ejemplo que conozco bien (aunque esto mismo, o algo muy parecido, podríamos encontrarlo en otras instituciones universitarias), la Universidad de Zaragoza está gobernada por un “Consejo de Dirección” en el que ocupa un lugar destacado la figura del gerente e incluye, en la página de inicio de su propia web, www.unizar.es, un enlace con el nombre de “instituciones y empresas” donde, entre otras informaciones, podemos leer noticias relacionadas con el “perfil de contratante”, “formación para las empresas”, “cátedras institucionales y de empresa”, “transferencia de conocimientos”, “oficina de transferencia de resultados de investigación”, “oficina de *spin-off*”, “Unizar emprende, Sociedad Limitada Unipersonal” –cuyo objetivo es “gestionar la tenencia, gestión y administración de la participación de la Universidad en las entidades que desarrollen proyectos empresariales surgidos a partir de su Programa de creación de empresas (*spin-off* y *start-up*) o de cualquier otro proyecto en el que participe la Universidad o tenga su origen en la actividad investigadora desarrollada en la misma” –, “Fundación Empresa Universidad de Zaragoza”, transcrito este último epígrafe así, tal cual, sin ningún tipo de signo auxiliar que cumpla una función demarcativa y que indique, por lo tanto, que se trata de ámbitos distintos (el empresarial, por una parte, y el universitario, por otra). Y habría que añadir que ese “Consejo de Dirección” actúa en coordinación con un “Consejo Social” (presidido, en el caso de la Universidad de Zaragoza, en el momento en que redacté la primera versión de este trabajo, septiembre de 2013, por el exdirector de Manufacturas de General Motors Zaragoza; hoy, verano de 2015, lo preside un juez jubilado que, tras ser nombrado, en sus primeras declaraciones públicas mostró un profundo desprecio hacia la universidad pública al tiempo que no ocultó sus simpatías por la universidad privada), un organismo encargado de marcar las líneas estratégicas de la propia universidad así como de aprobar sus presupuestos. Como es sabido, estos consejos sociales –encargados de aprobar las cuentas económicas de la propia universidad y con un papel importante en el diseño de sus planes de estudios– están constituidos por estudiantes, profesores, personal de administración y servicios así como por representantes de las organizaciones políticas y de los diferentes sectores económicos (en rigor, dichos consejos representan la puerta de entrada por la que las empresas han accedido a los órganos de gobierno universitarios). Como ya se ha señalado, la Universidad de Zaragoza no es en este sentido ni mucho menos una excepción. En el Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid, por poner otro ejemplo, están presentes empresas como Auren, El Corte Inglés, Telefónica,

Multimedia Capital y Caja Madrid. Y a todo ello habría que sumar la actividad desarrollada al calor de las ya mencionadas cátedras de empresa, mediante las que se ponen al servicio de grandes compañías privadas medios humanos y recursos materiales de titularidad pública a cambio de financiación. De nuevo es llamativo el caso de la Universidad de Zaragoza, institución que, con algo más de treinta mil estudiantes matriculados, cuenta con cincuenta y cinco cátedras de empresa (es la segunda de las universidades públicas españolas en cátedras de este tipo; las universidades Autónoma de Madrid y Autónoma de Barcelona, con un número similar de estudiantes, tienen, respectivamente, veintiséis y veinte). Por último, y al calor de la máxima que recuerda que el mundo será distinto si es otro el lenguaje que lo nombre, más que una mera anécdota, me parece un signo revelador y al mismo tiempo preocupante de estos tiempos marcados por la rentabilidad y la plusvalía económicas el cambio de denominación de un centro de la propia Universidad de Zaragoza: la en su tiempo Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales ahora se conoce con el nombre de Facultad de Economía y Empresa.

Por otro lado, según un estudio del Observatorio del Sistema Universitario, el precio que pagan los universitarios españoles es uno de los más altos de la Unión Europea, el quinto de la UE-15. El estudiante, que comienza siendo un consumidor de conocimiento (un consumo condicionado por el potencial de su capacidad económica), acaba convirtiéndose en un producto que, en el mejor de los casos, es consumido por el mercado (eso, claro, en el caso de que el mercado le abra sus puertas dado que, según datos de la agencia europea Eurostat facilitados en julio de 2013, un 10% de los titulados universitarios españoles se encuentra en riesgo de exclusión social, tasa que coloca al país a la cola de Europa). Hay, sin embargo, algunas excepciones en este escenario. En el conjunto de la Unión Europea encontramos algunos Estados (Austria, Dinamarca, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Grecia, Malta, Noruega y Suecia) donde los estudios de grado son gratuitos para sus estudiantes nacionales o ciudadanos de la UE. En todo caso, este rasgo democratizador pierde enseguida consistencia con la introducción de estudios de máster que no están ni mucho menos al alcance de la mayoría y es ahí donde se establece el verdadero mecanismo de fractura y segmentación social. El objetivo está claro, se trata de “producir mercancías *cognitivas* adaptadas al mercado o formar trabajadores cualificados, también para el mercado” (Galcerán 2010: 17). En esa misma línea, habría que recordar que cuando se habla de *excelencia universitaria*, *campus de excelencia*, *excelencia científica*, etc. —expresiones habituales en boca de quienes rigen las políticas universitarias desde hace algún tiempo—, no se pretende aludir al objetivo de crear instituciones académicas relevantes, comprometidas con el saber de una manera desinteresada, sino más bien, tal como defiende la propia Comisión Europea, a la finalidad de producir conocimientos útiles con fines industriales, desarrollar universidades capaces de competir en el mercado global de las ofertas educativas. Así, asistimos a la aparición de un nuevo tipo de capitalismo de alcance global “que tiene en el conocimiento una de sus materias primas y ramas de negocio predilecto” (Galcerán 2010: 28). El conocimiento, siempre y cuando vaya acompañado de unas consecuencias económicas en un plazo más o menos corto, ocupa una posición central en la fase actual de desarrollo capitalista, y en dicha fase la universidad europea todavía hoy sigue produciendo conocimientos (filosóficos, literarios, artísticos, etc.) que no son suficientemente rentables para el sistema

económico; esos conocimientos, lo estamos comprobando ya desde hace algún tiempo, llevan todas las de perder en el proceso de Bolonia.

En realidad, todos estos son síntomas de que no se trata de un proceso de privatización sino más bien de reconversión según el cual la implantación y el desarrollo de las diferentes titulaciones quedarán ligados a las demandas e intereses de las empresas, de tal modo que aquellos estudios que no resulten rentables a corto plazo tendrán un futuro más bien aciago; no hay privatización sino –lo que resulta más cómodo y barato– explotación de toda una infraestructura personal y material consolidada a lo largo de siglos que, con dinero público, se ha orientado hacia el logro de objetivos sociales de interés general. La jugada es maestra por parte de las grandes corporaciones financieras y empresariales: las universidades que hoy son públicas conservarán esa titularidad pero sus planes de estudios, proyectos de investigación y organización general responderán a intereses ya no públicos sino privados. Mediante un movimiento orientado desde la sombra por quienes diseñan el nuevo orden social, la universidad europea se encuentra en trance de abandonar sus principios constitutivos esenciales y optar por un modelo basado en la flexibilidad (precariedad) y la mercantilización (privatización). Y cuando la flexibilidad implica un aumento de la precariedad que se traduce en deterioro de las condiciones laborales de sus trabajadores, entonces se aprecia claramente el perfil neoliberal de una reforma o, mejor, de una contrarreforma que ha puesto a la universidad a las órdenes del mercado: “No es necesario privatizar las universidades, solo es preciso que estas funcionen como empresas” (Ferreiro 2010: 120).

El dilema, según ha expuesto en un breve y clarificador artículo Andrés Piqueras (2009: 32), podría formularse del siguiente modo: “cómo conciliar la reducción de la financiación de los servicios públicos con la mejora de su eficacia como ‘instrumentos’ al servicio de la acumulación de capital”, una contradicción que, por regla general y en lo que se refiere al sistema educativo, parece resolverse con la supeditación de la educación a la evolución de un mercado laboral que encuentra en la enseñanza una oportunidad para obtener extraordinarios beneficios económicos: “De la cada vez más estrecha vinculación (y dependencia) de la Universidad a la empresa, pasamos así directamente a la universidad-empresa” (Piqueras 2009: 32), y este modelo se está extendiendo en muchos centros de educación superior con la creación de fundaciones que, en el fondo, entienden el trabajo universitario como una actividad al servicio de los intereses empresariales, es decir, valoran la educación como una mercancía capaz de producir otra mercancía –el conocimiento– que puede a su vez generar plusvalías económicas. Todo este proceso no persigue sino el estrangulamiento de una educación crítica contraria a que el conocimiento y la ciencia sigan compartiendo intereses con el poder y la riqueza. A una sociedad y una economía de mercado les corresponde una universidad mercantilizada, guiada solo por la rentabilidad económica, desideologizada, vaciada de todo elemento crítico, desentendida de cualquier responsabilidad social, una universidad en la que podremos contemplar cada vez más y mayores fracturas sociales, esa es la lógica profunda y aplastante de Bolonia. Ante esta situación, se hace urgente ampliar el grado de conciencia social sobre el hecho de que

el estudio y el conocimiento no es algo con lo que comerciar sino que forma parte de la construcción de *agencia* individual y colectiva, forma parte de la posibilidad

de actuar como sujetos sociales. El conocimiento constituye un recurso compartido y un *bien común* (Galcerán 2010: 37).

En esa misma línea insisten otros trabajos reunidos en este mismo volumen (Edu-Factory y Universidad Nómada, comps., 2010). Xulio Ferreiro, a la luz de la deriva neoliberal y mercantilista que está adoptando la universidad europea, denuncia el hecho de que la mayor parte de las universidades estén transformándose en “fábricas del proletariado cognitivo” (Ferreiro 2010: 120). El colectivo Edu-Factory apuesta de una manera decidida y radical, frente a una educación cada vez más sectaria, clasista y segregacionista, rendida a los intereses del capitalismo financiero, por una *autoformación* entendida como “la forma de la lucha del trabajo cognitivo en el capitalismo contemporáneo [...], como conflicto sobre la producción de los saberes y construcción de lo común” (Edu-Factory 2010: 47). Tomás Herreros (2010), al hilo de experiencias desarrolladas en el ámbito de las denominadas *universidades anómalas*, se ocupa de un tipo particular de autoformación desarrollado al margen del ámbito universitario, tendente con frecuencia, todo hay que decirlo, a vivir en su particular torre de marfil. Una de esas universidades anómalas es la Universidad Nómada –un proyecto surgido al calor de un nuevo movimiento de resistencia global iniciado en la contracumbre de Seattle (1999), el primer Foro Social Mundial (Porto Alegre, 2001) y las movilizaciones de Génova (2002) contra el arrollador avance de las políticas económicas neoliberales–, el *casus* que utiliza Herreros para medir el desarrollo y alcance de este tipo de experiencias (otros ejemplos de estas prácticas autoformativas se encuentran en la Universidad Libre y Experimental de Málaga, ULEX, la Universidade Invisível de Galicia, la UniNomade, implantada en Italia, Brasil, España, etc.), experiencias que suponen una crítica frontal a la jerarquización, esclerotización y segmentación de los saberes y que hacen de la producción del saber “un campo de batalla en el marco del capitalismo cognitivo” (Herreros 2010: 151).

Sobre la función crítica del pensamiento literario

Esa función debería pasar, como sugiriera el primer Barthes, por “imposer un au-delà du langage qui est à la fois l’Histoire et le parti qu’on y prend” (1972: 7). Desde esta perspectiva, el epicentro del saber –y del lenguaje que ha de representarlo– ya no se encuentra intramuros de la universidad convencional, oficial, pública o privada, reconocida institucionalmente, sino en la frontera amplia y difusa que se extiende entre la propia universidad y la metrópoli, y es en ese escenario social, y con la intención de transformarlo, donde estas prácticas generan sus propuestas de conocimiento. Son evidentes el sesgo ideológico y el potencial político de este tipo de experiencias que apuestan por la subversión por lo que cabe preguntarse si, en tiempos de neutralización y taponamiento de las conciencias como estos que estamos viviendo, no son necesarias alternativas como estas. Al hilo de esa misma subversión, convendría recordar las palabras de Barthes: “Pour être subversive, la critique n’a pas besoin de juger, il lui suffit de parler du langage, au lieu de s’en servir” (1966: 14); y unos pocos años después, el propio Barthes (1973) llamó la atención sobre la incongruencia redundante de una expresión como “idéologie dominante” puesto que los dominados no están sino obligados a utilizar la ideología de la clase que los domina; en esas circunstancias: “La

lutte sociale ne peut se réduire à la lutte de deux idéologies rivales : c'est la subversion de toute idéologie qui est en cause" (Barthes 1973: 54). Y en un aviso a navegantes, el mismo Barthes (1964: 254) señala que "le péché majeur, en critique, n'est pas la idéologie, mais le silence dont on la couvre", un silencio que, para el crítico francés, se materializa en la buena conciencia o, por decirlo mejor, "la mauvaise foi".

Jason Read, a la luz del viejo eslogan puesto en circulación por los estudios culturales de Birmingham ("la cultura es común"), distingue entre un conocimiento entendido como un bien social, compartido, destinado a circular para producir efectos, y un conocimiento-mercancía que es resultado de una inversión y que tiene valor solo como propiedad. Esta alternativa, la actitud con que la afrontemos, alcanza de lleno al modelo universitario y, por extensión, al modelo social que decidamos construir; en un mundo en el que el conocimiento se encuentra cada día más cerca de las nociones de propiedad privada, mercancía, facilidad de acceso a los recursos materiales, etc., el desafío político que se plantea al pensamiento crítico está claro: "¿cómo desarrollar los comunes contra su reducción neoliberal a propiedad e inversiones? ¿Cómo se subjetivan los comunes para traducirlos en una forma de vida?" (Read 2010: 102).

Planteada en otros términos, la cuestión podría presentarse así: en un mundo lastrado por la rigidez, la simplificación, la esquematización y la homogeneización de voces diferentes, ¿en qué medida la literatura puede continuar siendo un laboratorio de crítica y reflexión, exponente de complejidad cultural? Hace más de cincuenta años, en un cuestionario elaborado por la revista *Tel quel*, Barthes (1964) se expresaba en unos términos que conservan todavía hoy plena vigencia:

la vérité de la littérature est à la fois cette impuissance même à répondre aux questions que le monde se pose sur ses malheurs, et ce pouvoir de poser des questions réelles, des questions totales, dont la réponse ne sois pas présumée, d'une façon ou d'une autre, dans la forme même de la question (Barthes 1964: 160).

Ese desafío que conlleva el atrevimiento de plantear preguntas cuyas respuestas no estén de un modo u otro dictadas de antemano constituye un gesto implícito de ciertos lenguajes literarios. Así, en un sistema universitario que ha renunciado a enseñar a pensar para enseñar a interiorizar las reglas, en una universidad en la que la reflexión y el pensamiento crítico ocupan espacios cada vez más angostos, ¿qué papel puede desempeñar la teoría literaria para que esos lugares no solo no desaparezcan sino que ganen en amplitud? No tengo la menor duda de que, en este sentido, cierta teoría literaria, al mostrarse dispuesta a dialogar con otros saberes en territorios fronterizos o incluso en campo contrario, se encuentra en condiciones de ofrecer respuestas que estén a la altura del mestizaje y la complejidad con que se presentan muchas prácticas culturales de nuestro tiempo; por otra parte, desde hace algún tiempo, como señala Ottmar Ette (2009: 94):

Los paisajes literarios son leídos en la tradición occidental como paisajes de la teoría, como movimientos ejemplares que espacializan determinados procesos de la comprensión: encarnan plásticamente los movimientos complejos de la comprensión dentro de un espacio-movimiento abierto precisamente por ellos, con el que el lector se funde en el trascendental juego de la literatura.

Todo ello, además de señalar las carencias del concepto goetheano de *Weltliteratur* en el escenario actual, tiene unas consecuencias en el ámbito del cosmopolitismo, donde la literatura es resultado de movimientos transareales, muestra de diversidad y donde el saber que acumula “puede servir disciplinariamente como correctivo de un modelo de percepción restringido” (Ette 2009: 95). Así pues, frente a ese terco nacionalismo con que suelen actuar las filologías nacionales e incluso algunos estudios comparatistas tradicionales, a la luz de una literatura en permanente movimiento, se trataría de activar un pensamiento literario que fuese resultado de una resistencia universitaria creadora, aliado con otras fuerzas y tejidos que operan al margen de la academia y que intentan hacer más humana y habitable la vida en el campo social, organizado como un contrapoder frente a esas otras “figuras de la soberanía” que no dejan de construir mundos –el universitario es uno de ellos– que respondan a sus intereses. Ante un panorama como este que nos acoge, una cultura y una universidad críticas deberían rebelarse contra el papel de formación de masas que desde el poder se les ha asignado y, al hilo de aquellas consignas más o menos libertarias de mayo del 68 –“sed realistas, pedid lo imposible”, “tomo mis deseos por realidades porque creo en la realidad de mis deseos”, “cambiar la vida, transformar la sociedad”–, intentar, como propusiera Barthes (1973: 66), una “fuite en avant”, abandonar un lenguaje lastrado por la repetición estatutaria, luchar por una sociedad en la que lo utópico y lo irrealizable designen espacios prohibidos y no espacios inconquistables, una sociedad en la que el pensar se entienda como una práctica indomable e inacabada.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1964), *Essais critiques*. París: Éditions du Seuil.
____ (1966), *Critique et Vérité*. París: Éditions du Seuil.
____ (1972), *Le degré zéro de l'écriture* suivi de *Nouveaux essais critiques*. París: Éditions du Seuil.
____ (1973), *Le plaisir du texte*. París: Éditions du Seuil.
____ (1985), *L'aventure sémiologique*. París: Éditions du Seuil.
Barthes, R., J. Thibaut y J. Kristeva (1974), *El proceso de la escritura*. Trad. de B. Altamirano y A. Drazul. Buenos Aires: Ediciones Caldeón.
Baudrillard, J. (2010), *La agonía del poder*. 2.^a ed., trad. de M. Pérez Colina y A. C. Conde. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
Boff, L. (2003), *Fundamentalismo. La globalización y el futuro de la humanidad*. Trad. de J. García-Abril. Santander: Sal Terrae.
Bounan, M. (2007), *La loca historia del mundo*. Trad. de J. Lionetti. Barcelona: Melusina.
Derrida, J. (2002), *La Universidad sin condición*. Trad. de C. de Peretti y P. Vidarte. Madrid: Trotta.
Edu-Factory (2010), “Nosotros no pagaremos vuestra crisis. ¡Todo el poder a la autoformación!”. En Edu-Factory y Universidad Nómada, comps. (2010), 41-49.
Edu-Factory y Universidad Nómada, comps. (2010), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Ette, O. (2009), "Hacia una poética del movimiento: literaturas sin residencia fija". *Afinidades*, 02: 85-96.
- Ferreiro Baamonde, X. (2010), "Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia". En *Edu-Factory y Universidad Nómada*, comps. (2010), 113-143.
- Foucault, M. (2007), *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Trad. de H. Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galcerán, M. (2010), "La educación universitaria en el centro del conflicto". En *Edu-Factory y Universidad Nómada*, comps. (2010), 13-39.
- Herreros, T. (2010), "Laboratorios de autoformación, universidades anómalas, nuevas universidades". En *Edu-Factory y Universidad Nómada*, comps. (2010), 145-164.
- Llovet, J. (2011), *Adiós a la Universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona: Círculo de Lectores/Galaxia Gutenberg.
- Liotard, J.-F. (1989), *La condición postmoderna*. 4.^a ed., trad. de M. Antolín Rato. Madrid: Cátedra.
- Maalouf, A. (2009), *Le dérèglement du monde. Quand nos civilisations s'épuisent*. París: Grasset.
- Manach, J.-M. (2009), "Los hackers, nuevos rebeldes contra la sociedad de la información". *Le Monde diplomatique*, ed. española, 166, agosto: 10-11.
- Observatorio metropolitano (2011), *La crisis que viene. Algunas notas para afrontar esta década*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Piqueras, A. (2009), "El negocio de la educación". *Le Monde diplomatique*, ed. española, 164, junio: 32.
- Rancière, J. (2009), *La palabra muda. Ensayo sobre las contradicciones de la literatura*. Trad. de C. González. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Read, J. (2010), "La experiencia de la universidad: el neoliberalismo contra los commons". En *Edu-Factory y Universidad Nómada*, comps. (2010), 99-102.
- Ross, A. (2010), "La emergencia de la Universidad Global". En *Edu-Factory y Universidad Nómada*, comps. (2010), 51-70.
- Saldaña, A. (2013), *La huella en el margen. Literatura y pensamiento crítico*. Zaragoza: Mira Editores.
- Talens, J. (2009), "La homogeneización educativa y la nueva cultura de la ignorancia. O los malentendidos de Bolonia". *Afinidades*, 02: 97-106.
- Vercellone, C. (2010), "Capitalismo cognitivo y modelos de regulación salarial. Algunas enseñanzas del movimiento anti-CPE". En *Edu-Factory y Universidad Nómada*, comps. (2010), 83-90.